

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA HATA ÇÖZÜMLEME DENEMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ali Erdem CİĞERCİ

Ankara – 2009

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA HATA ÇÖZÜMLEME DENEMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ali Erdem CİĞERCİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Ankara – 2009

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA HATA ÇÖZÜMLEME DENEMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ali Erdem CİĞERCİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Tez Jüri Üyeleri

Adı ve Soyadı

Doç. Dr. Seda GÖKMEN (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. H. Can ERKİN

Yrd. Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

İmzası

.....

.....

.....

Tez Sınavı Tarihi: 29/04/2009

ÖNSÖZ

İlköğretim 7. ve 8. sınıflara İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yaptığım bu hata çözümleme çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecindeki başarı durumları ve bu süreçte en sık yaptıkları hataları betimlemeye çalıştım. Hataların, doğru bir şekilde betimlenmesinin yabancı dil öğretimine oldukça önemli bir katkı sağlayacağı düşüncesiyle başladığım bu çalışma sırasında,

Karşılaştığım sorunlardaengin bilgisi ve değerli yorumlarıyla yardımını esirgemeyen, kapısını her zaman açık tutan ve bana bu süreçte sınırsız özgürlük tanıyan danışmanım Doç. Dr. Seda GÖKMEN'e, ayrıca Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Başkanı Prof. Dr. İclâl ERGENÇ ve bölümümüzün çok değerli hocalarına,

Çalışmanın uygulama bölümünün gerçekleştirildiği Gümüşhane ilindeki meslektaşlarıma ve öğrencilere,

Öğrencilik yıllarım boyunca ve kısa süre önce başladığım akademik çalışma hayatında, desteğini her zaman hissettiğim saygıdeğer hocam, Kastamonu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Bahri Gökçebay'a,

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi, lisansüstü çalışmalarım sırasında da her zaman yanımda olan sevgili annem, babam ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

A. Erdem CİĞERCİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	viii

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Araştırma Soruları.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Sayılıtlar.....	5
1.6. Araştırmanın Örnekleme.....	5
1.7. Veri Toplama Tekniğı.....	5
1.7.1. Verinin Toplanması.....	5
1.7.2. Verinin Çözümlemesi.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	7

2. ANA ÇİZGİLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE YÖNTEMLER

2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Eğitim – Öğretim.....	10

2.3. Yabancı Dil Öğretimi – Anadili Eğitimi.....	12
2.4. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem, Yaklaşım ve Teknikleri.....	14
2.4.1. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımları.....	14
2.4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	15
2.4.1.2. Doğal Yöntem.....	19
2.4.1.3. Düzvarım Yöntemi.....	20
2.4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	23
2.4.1.5. Bilişsel Yöntem.....	26
2.4.1.6. İletişimci Yaklaşım.....	28
2.4.1.7. Doğal Yaklaşım.....	31
2.4.1.8. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi.....	35
2.4.1.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	37
2.4.1.10. Telkin Yöntemi.....	38
2.4.1.11. Sessizlik Yöntemi.....	40
2.4.1.12. Seçmeci Yöntem.....	42
2.4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	44
2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	46
2.5.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	46
2.5.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem.....	47

3. SÖZCÜK ANLAMI VE HATA ÇÖZÜMLEMESİ

3.1. Anlam.....	51
3.2. Anlam Değişmeleri – Anlamsal Görünümler.....	53

3.2.1. Anlam Değişmeleri.....	53
3.2.2. Sözcüklerin Anlamsal Görünümleri.....	56
3.2.2.1. Eşadlılık.....	56
3.2.2.2. Eşanlamlılık.....	59
3.2.2.3. Karşıtanlamlılık.....	60
3.2.2.4. Alt anlamlılık.....	61
3.3. Hata Çözümlemesi.....	62
3.3.1. Hataları Tanımlama.....	66
3.3.2. Hataları Betimleme.....	67
3.3.3. Hataların Kaynakları.....	69
3.3.3.1. Diller Arası Aktarım.....	70
3.3.3.2. Dil İçi Aktarım.....	71

4. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE

GÖZLEMLER

4.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin Gözlemler.....	76
4.1.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi.....	80
4.1.1.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	80
4.1.1.2. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	82
4.2. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin Gözlemler.....	85
4.2.1. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi.....	88

4.2.1.1. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin 7. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	88
4.2.1.2. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin 8. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	90
4.3. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin Gözlemler.....	92
4.3.1. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi.....	96
4.3.1.1. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin 7. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	96
4.3.1.2. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin 8. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	98
4.4. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin Gözlemler....	101
4.4.1. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin	
Hata Çözümlemesi.....	104
4.4.1.1. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne	
İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	104
4.4.1.2. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne	
İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	105
4.5. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin Gözlemler.....	106
4.5.1. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin	
Hata Çözümlemesi.....	108
4.5.1.1. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne	
İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	109
4.5.1.2. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne	
İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	109

4.6. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin Gözlemler.....	110
4.6.1. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin Hata	
Çözümlemesi.....	113
4.6.1.1. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin	
7. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	114
4.6.1.2. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin	
8. Sınıf Hata Çözümlemesi.....	116
4.7. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Gözlemler.....	117
4.7.1. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi.....	121
4.7.1.1. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin 7. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	121
4.7.1.2. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin 8. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	122
4.8. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Gözlemler.....	124
4.8.1. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde Hata Çözümlemesi.....	128
4.8.1.1. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	128
4.8.1.2. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf	
Hata Çözümlemesi.....	130
SONUÇ.....	133
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	148
EK-1 7. Sınıflara Uygulanan Sormaca.....	148
EK-2 8. Sınıflara Uygulanan Sormaca.....	153

EK-3 Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu.....	158
EK-4 Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi	
Yönetmeliği.....	159
ÖZET.....	162
ABSTRACT.....	163

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo.1 Öğretilen Yabancı Diller.....	47
Tablo.2 Sınıflar ve Dilbilgisi Türlerine Göre Soru Sayısı Dağılımı.....	74
Tablo.3 Başarı Durumu Ölçeği.....	76
Tablo.4 Sınıflara Göre Sorulara Cevap Verme Türü Yüzde Değerleri.....	77
Tablo.5 Sorulara Cevap Verme Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	78
Tablo.6 Sorulara Cevap Verme Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	79
Tablo.7 Sınıflara Göre Boşluk Doldurma Türü Yüzde Değerleri.....	85
Tablo.8 Boşluk Doldurma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	86
Tablo.9 Boşluk Doldurma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	87
Tablo.10 Sınıflara Göre Tümceyi Yeniden Yazma Türü Yüzde Değerleri...	92
Tablo.11 Tümceyi Yeniden Yazma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	94
Tablo.12 Tümceyi Yeniden Yazma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	95
Tablo.13 Sınıflara Göre Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türü Yüzde Değerleri.....	101
Tablo.14 Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	102
Tablo.15 Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	103
Tablo.16 Sınıflara Göre Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türü Yüzde Değerleri.....	107
Tablo.17 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türünde 7. Sınıf	

Sıklık İncelemesi.....	107
Tablo.18 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türünde 8. Sınıf	
Sıklık İncelemesi.....	108
Tablo.19 Sınıflara Göre Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türü	
Yüzde Değerleri.....	111
Tablo.20 Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türünde 7. Sınıf	
Sıklık İncelemesi.....	112
Tablo.21 Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türünde 8. Sınıf	
Sıklık İncelemesi.....	113
Tablo.22 Sınıflara Göre Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türü	
Yüzde Değerleri.....	118
Tablo.23 Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	119
Tablo.24 Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi.....	120
Tablo.25 Sınıflara Göre İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türü	
Yüzde Değerleri.....	125
Tablo.26 İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf	
Sıklık İncelemesi.....	126
Tablo.27 İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf	
Sıklık İncelemesi.....	127
Tablo.28 Sınıflara Göre Hata Sayısı Dağılımı.....	139
Tablo.29 Sınıflara ve Soru Türlerine Göre Başarı Durumları.....	140

1. GİRİŞ

Bilimsel, teknolojik ve ticari gelişmelerle artan ve artmaya devam eden uluslararası ilişkilerle birlikte toplumlar birbirlerine yakınlaşmakta, farklı kültürler arasındaki etkileşim gelişmektedir. Bununla beraber günümüzde insanlar sadece kendi toplumlarındaki değil, diğer toplumlardaki insanlarla da iletişim kurma isteği duymaktadırlar. Kuşkusuz ki farklı kültürleri öğrenmenin ve o kültürdeki insanlarla iletişim kurmanın en temel aracı yabancı dil olarak görülmektedir. Bu düşünceyle yabancı dil öğretimi çoğu ülkede, devletlerin eğitim politikalarında yer almakta ve çeşitli diller yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Ülkemizde de, dünyada en yaygın kullanılan dil olması bakımından yabancı dil olarak İngilizce oldukça ön plana çıkmaktadır. Zorunlu olarak yapılan İngilizce öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ilköğretim 4. sınıfta, özel okullarda ise okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bununla beraber başlangıç yaşı okullara göre değişiklik gösteren yabancı dil öğretimi, ülkemizde yapılan araştırmaların başlıca konularından birisi olmakta ve araştırmacılar öğretim sürecine ilişkin çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Yapılan bu çalışmaların temel amacı, etkili ve verimli yabancı dil öğretim sürecine ilişkin betimlemelere ulaşılması olarak görülmektedir.

Bu çalışmada da yabancı dil öğretimi sürecinde, belirli soru türlerine ilişkin genel başarı durumu saptaması, bu türlerde en çok yapılan hatalar ve kaynakları ele alınmaktadır. Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı ve önemi, araştırma soruları, sınırlılıkları ve sayıltıları bulunmaktadır. Bununla beraber uygulamanın yapıldığı

araştırma rneklemi, veri toplama ve çözümlleme işlemleri hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Günümüz dünyasında teknolojinin göz açıp kapayıncaya kadar güncellendiği bir bilgi ağı yaşanmakta, bunun sonucunda geçmişte, ulaşılması çok zor olan bilgilere özellikle internet üzerinden kısa süre içinde ulaşılmaktadır. Değişen teknolojiyi takip edebilmenin ve istenen bilgiye ulaşmanın araçlarından birisi ve de en önemlisi yabancı dil olarak görülmektedir. Dünya genelinde en geniş coğrafi alanda kullanılan dil olarak İngilizce de bu konuda bir adım ne çıkmaktadır. Çağımızda bilim dili olarak kabul edilen İngilizce, lkemizin de içinde bulunduğu birçok devlet tarafından zorunlu yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından itibaren daha planlı ve programlı bir şekilde yürütülen İngilizce ğretimi alanına ilişkin, tüm dünyada olduğu gibi çok çeşitli tartişmalar yapılmaktadır. Yapılan bu tartişmalarda başı çeken konulardan biri ise, yabancı dil ğretim sürecinde öğrencilerin başarılı olup olmadıkları, diğer bir deyişle dil ğretim sürecine ilişkin başarının ölçülmesi şeklinde görülmektedir.

Bu çalışmanın konusu, 13–15 yaş grupları içindeki ğrencilerin İngilizce dersleri kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevapların, değişik nitelikteki soru türlerine göre sınıflanmasıdır. Bu tür bir veri tabanından hareketle, Gümüşhane ilindeki ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerin, yabancı dil olarak İngilizce ğrenim düzlemlerine ilişkin kimi saptamalar yapılacak, ilgili yaş

gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil öğrenimi süreçlerine ilişkin betimlemelere ulaşılmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada; ilköğretim okullarına devam etmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin; yabancı dil öğretiminin ana ilkeleri, amaçları, hedefleri ve uygulama esaslarının araştırılarak, İngilizce öğrenme sürecinde belirli soru türleri ve sözcük bilgisi düzlemlerinde başarı durumlarının saptanması amaçlanmaktadır. Bununla beraber öğrenci başarısızlıklarının irdelenmesi sonucunda, çözüm önerileri sunmak ve yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğretim ve öğrenimi eski çağlardan beri insanoğlunun başlıca araştırma konularından biri olmakta ve halen önemini korumaktadır. Ülkemiz de başta Milli Eğitim Bakanlığı ve enstitüler olmak üzere, Cumhuriyetin ilanından bu yana yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalarını artarak sürdürmektedir. Okullarda, üniversitelerde, özel eğitim kurumlarında ve bunlara benzer çeşitli kuruluşlarda dil öğretimi verilmektedir. Gelişen teknoloji sonucu ülkeler arasındaki iletişimin sürekli arttığı günümüzde, en azından bir yabancı dil bilmek zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların artarak devam etmesi, öğretim ve öğrenimin en iyi şekilde nasıl sağlanması gerektiğine yönelik çözümlere ulaşmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda anlatılanların ışığında bu çalışma da; ilköğretim okulları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğrenirken yaptıkları hataları ortaya çıkartarak, bunlara

özüm üretmeye çalışması açısından ve bu alanda Gümüşhane ilinde yapılan ilk araştırma olması açısından önemlidir. Çalışmanın sonucunda ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenim süreçlerindeki durumlarının ortaya çıkarılmasına dönük bir betimleme olması açısından önemli olmaktadır. Bu çalışmanın, yabancı dil öğretimi alanında yapılacak diğer çalışmalara küçük de olsa bir katkı sağlayacağı ve yol göstereceğı düşünölmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

1. Hazırlanan soruları cevaplayan, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri;
 - a. Hangi soru türüne ilişkin cevaplarda yanlış yapmaktadırlar?
 - b. Hangi soru türünün cevaplarında daha çok başarı göstermektedirler?
 - c. Hangi soru türünü yanıtlamakta zorlanmaktadırlar?
2. Araştırma kapsamındaki soru türlerine ilişkin yapılan açık-gizli-bölgesel hataların nedenleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; 2006–2007 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane ilindeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak gerçekleştirilmiştir.
2. Araştırmanın uygulamasını, araştırmacı gözetiminde, okullarda çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri gerçekleştirmiştir.
3. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen sormacalar kullanılmıştır. Bu sormacalar 7. ve 8. sınıflar için; *sorulara cevap verme, boşluk doldurma, tümceyi*

yeniden yazma, anadil ve hedef dildeki sözcükleri eşleştirme, sözcüğün anlamını çoktan seçmeli bulma, sözcüğün Türkçe anlamını yazma, Türkçe açıklamalı bulmaca ve İngilizce açıklamalı bulmaca soru türlerini içermektedir. Bu türlere ilişkin 7. sınıflar için 66, 8. sınıflar için de 54 soru bulunmaktadır.

4. Sormacalar her iki sınıf için de 100, toplamda 200 öğrenciye uygulanmıştır.

1.5. Sayıtlılar

Çalışmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

- a. Uygulama sürecine katılan öğrenciler sorulan soruları dikkatli bir şekilde ve içtenlikle cevaplandırmışlardır.
- b. Öğrencilerin dilbilgisel türlere ilişkin aldıkları puanlar, onların başarısını yansıtmaktadır.

1.6. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma, örneklem olarak 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ilindeki ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarına devam etmekte olan, her sınıf için rasgele seçilmiş 100, toplamda 200 öğrenci ile yürütülmüştür.

1.7. Veri Toplama Tekniği

1.7.1. Verinin Toplanması

Verinin toplanması ve elde edilen sonuçların yorumlanması amacıyla 7. ve 8. sınıf öğrencileri için birer sormaca hazırlanmıştır. Sormaca hazırlanırken İngilizce öğretmenleri ve alan uzmanı akademisyenlerle serbest görüşmeler yapılmıştır. Bunun

sonucunda bu sınıfların kullandıkları kitaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, sorular ders kitabının içeriğini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

7. sınıf için 66, 8. sınıf için 54 soru olarak hazırlanan sınav, öğrenciler tarafından araştırmacı gözetiminde cevaplandırılmıştır. Cevaplama süresi, soru sayısının fazlalığı ve öğrencilerin sıkılarak güvenirliliği düşüreceği endişesinden dolayı iki güne ve toplamda iki ders saatine bölünmüştür. İlk gün için 7. sınıf öğrencileri 35, 8. sınıf öğrencileri de 21 soru cevaplandırmışlardır.

1.7.2. Verinin Çözümlemesi

Örneklem grubundan elde edilen veri, Microsoft Excel programına kaydedilmiş, daha sonra istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için SPSS 15.0 (Statistical Package of Social Sciences) programına aktararak yüzde değerleri ve tablolar elde edilmiştir. SPSS programına aktarılan verinin güvenilirlik çözümlemesi şu şekilde görülmektedir:

7. sınıflar için; Alpha = 0,8778 ve Standardize edilmiş Alpha = 0,9057

8. sınıflar için; Alpha = 0,7036 ve Standardize edilmiş Alpha = 0,7684

Soru türlerine ilişkin gözlemler yapılırken öncelikle öğrencilerin genel başarı durumları saptanmış, bunun ardından daha ayrıntılı incelemelerin yapılabilmesi için sıklık tablolarından faydalanılmıştır. Sıklık incelemesinden sonra yapılan hataların çözümlenmesine geçilmiştir.

1.8. Kısaltmalar

SCV: Sorulara Cevap Verme

TYT: Tümceyi Yeniden Yazma

AHDSE: Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eletirme

SAÇSB: Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma

STAY: Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma

2. ANA ÇİZGİLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE YÖNTEMLER

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi (language teaching), dillerin ortaya çıkışından itibaren her zaman insanların ilgisini çekmiştir. Özellikle 2. Dünya Savaşından sonra oldukça önem kazanan yabancı dil öğretimi, bu önemini günümüze kadar devam ettirmiş ve bundan sonra da devam ettirecek bir olgudur. Heyd (1990: 9)’e göre; “yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında Avrupa’nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuştur. Diğer taraftan ticaretin ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşmasıyla yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak önem kazanmıştır.”

Yabancı dil temel olarak, insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda öğrenilen dil olarak tanımlanabilmektedir. Yabancı dilin Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğündeki tanımı, “anadilin dışında olan dillerden her biri, anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” (TDK Türkçe Sözlük, 2005) şeklinde görülürken, Demircan (2002) yabancı dili, “anadilinden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dil” olarak tanımlamaktadır. Genel olarak, anadili dışında öğrenilen dil anlamına gelen yabancı dil kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde “resmi ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretim yapılan dil” (2006)

şeklinde belirlenirken, Başkan (1981:160)’a göre yabancı dil, “bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır.”

Yabancı dil öğretimi ise; kişiye ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğreterek, bu kurallarla dilin uygun ve doğru kullanılması olarak açıklanmaktadır. Tura (1983: 15)’ya göre, “Yabancı Dil Öğrenimi anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir dizgenin edinimi, bu dizgeye ilişkin konuşma kuralları ile iletişim işlevlerinin değişik biçemlerinin öğrenilmesi, uygun ve geçerli olarak kullanılması demektir. Yabancı Dil Öğretimi ise, yeni bir dil dizgesinin kazanılması aşamasında öğrenciyi bilgilendirmeyi ve yönlendirmeyi amaçlayan çalışmalar bütünüdür.” Buradan da anlaşılacağı üzere, anadilinden farklı bir dilin öğretim sürecinde, öğrenciye o dille ilgili ayrıntılı bilgi kazandırma işlemleri yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Ersöz&Paksoy (1993: 191)’a göre ise, “yabancı dil öğretimi; dilbilimsel kuramların öğretime uygulandığı bir etkinliktir. Bu etkinlik dilbilimin ortaya koyduğu bulgularla beslenmekte ve şekil kazanmaktadır.” Diğer bir deyişle, dil öğretim sürecinin dilbilim alanıyla yakın bir ilişki içinde olduğu ve dilbilim kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalar sonucu gerçekleşen değişikliklerin, yabancı dil öğretimini de etkileyeceği anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretimi tarihçesi incelendiğinde, bu konu daha iyi bir şekilde görülmektedir.

1960’lı yıllara kadar yabancı dil öğretiminde *Davranışçı Yaklaşımın* (Behavioristic Approach) etkisiyle, dil bir alışkanlıklar dizgesi olarak tanımlanmaktadır ve dil öğrenme bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak görülmektedir. Daha sonraları ise *Üretken-Dönüştürücü* (Generative-Transformational) dilbilim ilkeleri yabancı dil

öğretimine girmektedir. Buna göre dil, bilinçli olarak kuralları öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. 1970'lere baktığımızda da *İnsancıl Yaklaşım* (Humanistic Approach) hemen sonrasında da *İletişimci Yaklaşım* (Communicative Approach) görülmektedir. İnsancıl Yaklaşımında öğrencinin duyguları ve kişilik özellikleri ön plana alınmaktadır. İletişimci Yaklaşımında ise; anlama ve kavramaya dayanan bilişsel öğrenme vurgulanmaktadır. Bu bilgilerin ışığında, yabancı dil öğretiminin tarihsel süreç içinde dilbilimsel kuramlardan etkilendiği ve yapılan yeni araştırmalarla beraber şekil kazandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

2.2. Eğitim - Öğretim

İnsanın içinde bulunduğu topluma ait değer yargılarını kazanmasına yardımcı olan, temelde insanın davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi amaçlayan *eğitim* (education), Fidan (1985: 8)'a göre, "kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür."

Genel olarak eğitim, kişinin davranışlarının istenen yönde değiştirilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alan, bir başka deyişle eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında olumlu bir değişim olması beklenmektedir. Altunya (1999: 79) eğitimi, "insan kişiliğini tüm yönleriyle geliştiren, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştiren bir etkinlik" olarak tanımlarken, Oğuzkan (1981: 61-62) ise; "önceden saptanmış amaçlara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesi" olarak belirtmektedir. *Öğretim* (teaching) ise; insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan süreçtir. Diğer bir deyişle eğitim genel

bir anlam ifade ederken, ğretim insana bilgi kazandırmak, insanda bulunan yeteneklerden sadece ussal yetenekleri geliştirmek için yapılan çalışmalardır. zelik (1987:5)’e göre ğretim; “bir dersin ğretim programında, belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar, olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hizmetleri demektir”.

Öğretim, eğitimden daha dar kapsamlıdır. Eğitim kavramı, öğretileri kapsayabilir, fakat ğretim kavramının eğitimi kapsaması mümkün değildir. Eğitim, zaman ve mekn yönünden kapsamlı, uzun süreli ve çok boyutludur. Öğretimde zaman ve mekn kadar öğretmenin, velinin, öğrencinin beklentileri de belirlenmiştir.

“Buna göre ğretim, eğitimin pek çok konusundan yalnız birine yönelmiş demektir. Fizik ğretileri, tarih öğretileri, matematik öğretileri derken bir takım bilgileri öğretmek, insanın hafızasına (belleğine) kazandırmak anlaşılmaktadır” (Ayhan, 1995: 44-45).

Bununla beraber farklı anlamlara gelen eğitim ve ğretim kavramları genellikle beraber kullanıldıklarından dolayı sıklıkla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ayhan (1995: 45) bu konuyu şu şekilde aydınlatmaktadır: “Bazı ilimlerin konusunu daha iyi anlatmak için bu iki kelimeyi birlikte ve yan yana kullanmak, aralarındaki benzerlik ve farkları daha iyi göstermektedir. Din eğitimi ve öğretileri, ahlak eğitimi ve öğretileri, askeri eğitim ve ğretim, vb... Din eğitimi ve

öğretimi derken, bir taraftan dini bilgileri, itikat, ibadet konularını öğretmek anlaşılıyor ki; bu dinin öğretimi demektir. Dinin öğrettiği konulara inanmak, kabul etmek, o şekilde yaşamak, ibadet etmek, dinin icabına göre davranışlarda bulunmak ise; din eğitimi demektir.”

Bu bilgilerin ışığında bilginin kişiye işlenmesi, belirli sistemler ya da yöntemler aracılığıyla aktarılması öğretim olarak adlandırılmaktadır. Bu bilgilerin belli durumlar karşısında kullanılabilmesi, uygulanabilmesi ise, kişinin eğitilmiş olduğunu göstermektedir. “Otomobili nasıl kullanacağını bilgisini öğrenen kişi “öğrenmiş”, otomobili kullanabildiğinde “eğitilmiş” olur. Bir kuramın bilgisini öğrenen kişi, o kurama uygun davranış gösterebildiğinde, o davranışı örnekleyebildiğinde eğitilmiş demektir” (Başar, 1988: 32).

2.3. Yabancı Dil Öğretimi – Anadili Eğitimi

Eğitim ve öğretim birbirinden ayrı düşünilemeyen fakat farklı anlamlar taşıyan kavramlardır. Ancak sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılırlar, bu da bir takım karışıklıkların çıkmasına sebep olabilmektedir. Yabancı dil eğitimi mi demek gerekir yoksa yabancı dil öğretimi mi ya da anadili eğitimi mi demek gerekir yoksa anadili öğretimi mi?

“Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1984: 12). Öğretim ise; davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı şekilde yapılma sürecidir. Bu

sebeplerden dolayı bu kavramların doğru kullanımları, *anadili eğitimi* ve *yabancı dil öğretimi*dir.

“Normal gelişim düzeyindeki bütün çocuklar, kendi anadillerini etkili ve akıcı olarak edinirler, dahası bunu herhangi bir özel eğitim almadan doğal olarak yaparlar” (Brown, 2000: 20-21). Yabancı dil öğretimi ise; çoğu öğrencinin okul ortamında karşılaştığı bilinçli bir süreç olarak düşünülmektedir. Öğrenmede hedef, dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde irdelenerek, alıştırma ve pratik yapılması ile otomatik hale getirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenimi, bisiklet kullanmayı ya da fizik kurallarını öğrenmek gibi başka konuların öğrenimine benzetilebilmektedir. Bütün bu öğrenme çeşitlerinde ortak olan, kuralların bilinçli olarak incelenmesinden sonra bol miktarda alıştırma yaparak bilinçaltına indirilmesi olarak görülmektedir.

“1960 sonrasında Chomsky’in geliştirdiği yeni yorumdan itibaren anadili öğrenimi artık “edinim” olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşe göre anadil edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. İkisi arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğidir” (Demircan, 2002: 16).

Diğer bir deyişle anadili ediniminde insan herhangi bir eğitime ihtiyaç duymamakta, bu süreç bilinçaltı işlemlerle gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise, kişinin eğitim almadan, doğal yollardan dili öğrenebileceği bir süreç olarak düşünülmemektedir. Yabancı dil öğretiminde kişiye, dile ilişkin çeşitli kuralları

belirli bir düzen içinde iletmek gerekmektedir. Sonuç olarak bu süreç bilinçli olarak gelişmektedir.

Bu farkı Uslu (2005) (Akt: Demirezen, 1991) şu şekilde belirtmektedir. “Anadili edinimi ile yabancı dil öğrenme arasında birçok yönden farklılıklar vardır. Bir insan anadilini edinirken, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olma sürecini de birlikte yaşar. Bu sosyalleşme sürecinde dil ile duygu, düşünce ve isteklerini belli toplumsal kurallar içinde ifade etmeyi öğrenir. Oysa yabancı dili öğrenirken bu durum biraz farklıdır. Yabancı dil öğretiminde bir yandan dilbilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması gerekmektedir.”

2.4. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem, Yaklaşım ve Teknikleri

2.4.1. Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımları

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

Demirel (1999: 31)’e göre; sınıf-içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca yöntem ve yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method)
2. Doğal Yöntem (The Natural Method)
3. Düzvarım Yöntemi (The Direct Method)
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)
5. Bilişsel Yöntem (The Cognitive Approach)
6. İletişimci Yaklaşım (The Communicative Approach)
7. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)
8. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)
9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
11. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)
12. Seçmeci Yöntem (The Eclectic Method)

2.4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method), yabancı dil öğretimi yöntemlerinin hemen hemen en eskisi olarak görülmektedir. Geleneksel yöntem olarak da bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, ilk olarak Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılmıştır.

“18. yüzyılda Avrupa’daki okullarda Fransızca ve İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasıyla Latince ve Yunanca eski önemini yitirmiş ancak dilbilgisi çözümlemesine, tekrara, taklide ve çeviriye dayanan yöntem kullanılmaya devam

edilmiştir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini 18. yüzyılın sonlarında Alman eğitimci Karl Plötz geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli sayılarak bu yöntem günümüze kadar kullanılmıştır” (Demirel, 1990: 32).

Bu yöntemle öğrencilerin yabancı dil metinlerini okumaları ve bunları anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca hedef dilin dilbilgisi çalışmaları sayesinde, öğrencilerin ana dillerinin dilbilgisini daha iyi anlamış olacakları ve bunun da onlara ana dillerinde daha iyi konuşma ve yazma imkânı sağlayacağı umulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin hedef dili kullanmadıkları görülse de, öğrenme sürecinde yaptıkları zihinsel alıştırmaların faydalı olacağı ve bunun da yabancı dil öğrenirken öğrencilere anlama konusunda yardım edeceği düşünülmüştür (Larsen-Freeman, 2000: 11).

Bu yöntem, belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlemeler, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verir. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez (Demirel, 1999: 38).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile anlatılan derslerde materyal olarak özgün edebi eserler ve sözcük listeleri kullanılmaktadır.

Öğretmenin ve öğrencinin rolü oldukça gelenekseldir. Öğretmen sınıfta otorite olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler, öğretmen ne derse yapmaktadırlar böylece anlattıklarını öğrenmektedirler (Larsen –Freeman, 2000: 17).

Bu yöntemde yanlışlara karşı tutum oldukça önemlidir. Öğrenci hata yaptığında öğretmen tarafından anında düzeltilmektedir. Çevirilerde ve öğrenci cevaplarında tam doğruluk aranmaktadır.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin en fazla eleştirildiği noktalardan birisi, öğrenilen dilin iletişim için kullanılmaması olmuştur. Bunun yanında öğrenciler arası etkileşime çok az yer vermesi ve güdülenme ile ilgili herhangi bir ilke geliştirememesi de tartışılmıştır. Dil öğrenme, öğrencilerin uzun dilbilgisi ve kelime listelerini ezberlediği sıkıcı bir süreç şeklinde olmaktadır.

Ancak bu yöntem yabancı dil öğretiminde edebi metinleri anlamada kullanılan en temel yöntemdir ve günümüzde de dünyanın birçok yerinde kullanılmaktadır. Bunun yanında zihin geliştirici oldukça fazla etkinlik bulunmaktadır. Hedef dilin kültürünü ve edebiyatını tanıtıcı etkinlikler, okuma alışkanlığının gelişmesini sağlamaktadır.

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Dilbilgisi, biçimsel dilbilgisinin bir özetidir. İlk önce öğrencilere okutulan parçalardaki dilbilgisi kalıpları öğretilir. Dilin kurallarını öğretmek esastır. Dilbilgisinin öğrenilmesi daha çok verilen metnin incelenmesi sonucu olur (Demirel, 2004: 30).
- b) Yabancı dil öğretiminin temel amacı, o dilde yazılmış edebi bir metni okuyabilmektir. Edebiyat dili, konuşma dilinden üstündür (Larsen-Freeman, 2000: 15).

- c) Öğrencilerin en önemli hedefi, her iki dili birbirine çevirebilmektir. Öğrenciler bir dili diğerine çevirebiliyorsa, başarılı olarak düşünülmektedirler (Larsen-Freeman, 2000:15).
- d) Karışık ve zor dilbilgisi kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani dilbilgisinin öğrenilmesi ile olasıdır. Bu yöntemle öğretim, kuralların birbirinden bağımsız cümlelerde verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılması ile başlar (Demirel, 2004: 31).
- e) Bir dilbilgisi çeviri parçasında, dilbilgisi kuralları bulunur ve bunlar incelenir. Parçadaki kelimeler anadildeki karşılıkları ile verilir. Son olarak çeviri alıştırmaları yapılır (Richards&Rodgers, 2001: 6).
- f) Çeviri, okuma işleminden sonra yapılır. Önceleri daha kolay klasik yapıtların çevrilmesi ile çeviriye başlanır. Daha sonra dilbilgisinin verilmesi ile daha zor ve karmaşık eserlerin çevirisine geçilir (Demirel, 2004: 31).
- g) Öncelikli olarak geliştirilecek beceriler, okuma ve yazmadır. Konuşma ve dinlemeye çok az önem verilirken, sesletime neredeyse hiç önem verilmez (Larsen-Freeman, 2000: 16).
- h) Bu yöntemin neden bu kadar yaygın olarak kullanıldığını anlamak zor değildir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, öğretmenin çok fazla beceri kullanmasını gerektirmez. Dilbilgisi kurallarının ve çevirilerin sınavlarını hazırlamak ve bunları tarafsız olarak değerlendirmek oldukça kolaydır (Brown, 2001: 19).

2.4.1.2. Doğal Yöntem

1800'lü yıllarda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne tepki olarak ortaya çıkan Doğal Yöntem (The Natural Method), yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda anadili kullanımına izin verilmemektedir. Sesletim ve dilbilgisi öğretilmemektedir. Temel olarak dinleme ve konuşma alıştırmaları bulunmaktadır. Bu yönteme göre; yabancı dil onu anadili olarak konuşanlarla ilişki kurularak öğrenilebilir. Dolayısıyla öğretmenler hedef dili, anadili olarak konuşan kişilerdir.

Bu yöntemde öğrencinin dili yazılı olarak görmesi değil, duyması önemlidir. Ders sırasında okuma ve yazma alıştırmalarına yer verilmemektedir. Öğretilecek kelimeler de bağlam içinde öğretilmektedir. Sınıf içinde öğretmenin aktif olması gereken Doğal Yöntemde, öğrencilerin yaptıkları yanlışlara aldırılmamaktadır. Öğretmen, öğrencileri yanlış da yapsalar konuşmaya teşvik etmektedir.

Bu yöntemin eleştirilen yönü ise; herkesin aynı şekilde dili öğrenebileceğini savunmasıdır. Eğitim düzeyinin ya da yaşın öğrenime etkisini göz ardı eden Doğal Yöntem, bir yetişkin ile bir çocuğun dili aynı şekilde öğrenebileceğini savunmaktadır. Bunun yanında yabancı öğretmen bulma zorluğu da bu yöntemin eleştirilen bir diğer yönüdür.

Doğal Yöntemin öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a) Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.

- b) Dil öğretilirken öğrenciye mimiklerle ya da hedef dilde açıklama yapılır.
- c) Sesletim taklit etmeye dayanır. Öğrenci duyduğunun anlamını bilirse de tekrarlar. Öğretmen tarafından konuşmaya teşvik edilen öğrenci, anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan mümkün olduğunca konuşmalıdır. Yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir.
- d) Kelime öğretimi çok önemlidir. Hedef dilde sık kullanılan kelimeler öğretilmelidir.
- e) Öğretilecek kelimeler orta zorlukta seçilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir. (Demirel, 1999)

2.4.1.3. Düzvarım Yöntemi

Düzvarım Yöntemi (The Direct Method), Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmış, tüm dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılmıştır. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi iletişim konusunda öğrencileri etkili olarak yetiştiremediğinden dolayı, yabancı dili iletişim amacıyla kullanan bu yöntem oldukça rağbet görmüştür.

Bu yöntemin çıkış noktası, yabancı dil öğreniminin anadili öğrenimine benzemesi gerektiği fikri olmuştur. Yani mümkün olduğunca fazla sözlü iletişim, dilin doğal olarak kullanımı, anadille hedef dil arasında çeviri yapılmaması ve dilbilgisi konularının hiç ya da çok az incelenmesi söz konusudur.

Düzvarım yönteminde kullanılan izlenimler, durumları yani insanların bankada ya da alışverişe giderken kullandıkları dili ve coğrafya, para, hava gibi konuları

içermektedir. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilmektedir. Öğrencilere belirli örnekler verilmektedir ve onlar da bu örneklerden genellemeler yapmakta ya da kuralları anlamaktadırlar. Kesin bir dilbilgisi kuralı asla verilmemektedir (Larsen-Freeman, 2000: 29).

Bu yöntemde resimler, somut nesneler, görsel araçlar ve öğretmenin kendi hazırladığı materyaller ders anlatımında kullanılmaktadır.

Yapılan öğretim öğretmen merkezli olmasına rağmen, öğrencilerin derse aktif katılımı istenmektedir. Öğretmen ve öğrenci, eğitim sürecinde arkadaş gibidirler.

“Bu yöntem büyük ölçüde öğretmenin enerjisine dayanır. Öğretmenin dilde akıcı olması gerekliliği vardır. Öğretmen anadile başvurmaksızın anlamı çeşitli yollarla açıklamak konusunda becerikli olmalıdır” (Demirel, 2004: 33-34). Öğretmen hatalara karşı oldukça anlayışlıdır. Öğrencilerin mümkün olduğunca kendi hatalarını düzeltmelerini beklemektedir.

Düzvarım Yöntemin kullanımı, bütçenin sınırlı olduğu, sınıf, zaman ve öğrenci sayısının uygun olmadığı devlet okullarında zor olmuştur. Ayrıca dolaysız yöntem, kuramsal temellerinin zayıf olması ile de eleştirilmiştir. Yöntemin başarısında, yöntemin kendisinden çok, öğretmenin yeteneği ve kişiliği çok önemli bir faktör olmuştur (Brown, 2000: 22). Bir diğer eleştirilen nokta ise; öğrenciyi çok kısa bir süre içinde ve dilbilgisi açısından yetersiz bir şekilde kendini ifade etmeye zorlamasıdır. Bunun sonucu olarak öğrenci çabuk konuşma eğilimi göstermekte,

ancak bunu yaparken kendi dilinin yapısını ikinci dilin sözcük hazinesiyle süsleyerek hatalı bir akıcılık geliştirmektedir.

Daha önce de değinildiği gibi bu yöntemde sözlü iletişim temeldir. “Dil öncelikli olarak yazılmaz, konuşulur. Bu yüzden öğrenciler hedef dilde günlük konuşmayı öğrenirler. Bunun yanında hedef dili konuşan insanların tarihini içine alan kültürü, dilin konuşulduğu ülke ya da ülkelerin coğrafyası ve bu dili konuşanların günlük yaşamı hakkında da bilgi sahibi olurlar (Larsen-Freeman, 2000: 29).”

Düzvarım Yönteminin öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a) Dersler bir diyalog ya da kısa bir hikayeye başlar. Önce sözlü öğretim yapılır. Bu nedenle, dilbilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir (Demirel, 2004: 33).
- b) Sınıf yönergeleri hedef dilde verilir. Hedef dilin yoğun bir şekilde kullanılması gerekir. Anadili kullanımına ve çeviriye izin verilmez (Richards&Rodgers, 2001:6).
- c) Öğretmen açıklama ya da çeviriyi değil, gösteri yolunu kullanmalıdır. Öğrencilerin hedef dille anlamı arasında doğrudan bir ilişki kurması istenmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 27).
- d) Öğretmenin amaç dili çok iyi bilmesi ve konuşması beklenmektedir. Öğretmenin doğal dil konuşucusu ya da hedef dili konuşmada ileri derecede yeterlilik sahibi olması gerekmektedir (Celce-Murcia, 2001:6).

- e) Dilbilgisi kuralları, tümevarım yoluyla öğretilir. Ayrıca dilbilgisinin görsel yolla, göze hitap ederek anlatılması ve belli bir ortamda verilmesi istenir. Kural, bu sürecin ardından verilebilir. Yeni dilbilgisi yapıları öğretilirken, sürekli dinleme ve tekrara yer verilir (Demirel, 2004: 34).
- f) Öğrenciler hedef dilde düşünmeyi mümkün olduğu kadar çabuk bir şekilde öğrenmelidirler. Öğrenciler, kelimeleri bir liste halinde ezberlemekten çok onları cümle içinde kullanabiliyorlarsa, kelime bilgisi daha doğal bir şekilde edinilmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 27).

2.4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-Dilsel Yöntem de (The Audio-Lingual Method) aynen Düzvarım Yöntemi gibi konuşma becerisini temele almaktadır. Ancak Düzvarım Yöntemi'ne göre kuramsal temellerinin oldukça güçlü olduğu düşünülmektedir. 1940'lı yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Demircan (2002)'a göre; “yabancı dil öğretiminde uygulanan İşitsel-Dilsel Yöntem, davranışçı öğrenme kuramlarının yorumlarından yararlanır.”

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, Michigan Yöntemi ve Ordu Yöntemi olarak da bilinmektedir. Ordu Yöntemi olarak bilinmesinin nedeni; Amerika, üs kurduğu ülkelerin dillerini askerlerine öğretmek zorunda kalınca, üniversitelerin özellikle Michigan Üniversitesi'nin yardımıyla bir program uygulamaya başlamıştır. Bu program ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır.

İşitsel-Dilsel Yöntemin oluşmasında büyük katkıları bulunan yapısalci dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin yabancı dil öğretiminde faydalı olamayacağını savunmuşlardır. Onlara göre; dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma oluşur. Yapısalci dilbilimcilerle beraber davranışçı psikologların özellikle de Skinner'ın bu yönetime katkıları oldukça fazladır. “Skinner’a göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştireçlerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşürler. Bu öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir (Demirel, 1999: 43).

İşitsel-Dilsel Yöntemde dinleme ve konuşma temele alınmıştır. Okuma ve yazma göz ardı edilmese de dinleme ve konuşma önceliklidir. Bu yöntemle ders işlenen sınıflarda anadili kullanımına izin verilmemektedir. Bu yüzden öğretmen, hedef dili anadili olarak konuşan ya da hedef dilde ileri derecede yeterlilik sahibi kimsedir. İşitsel-Dilsel Yöntem, öğretmen merkezli bir yöntemdir.

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

Bu yöntemle ders işlenirken teyp ve dil laboratuvarları kullanılmaktadır. Özellikle öğretmen hedef dili anadili olarak konuşan bir kişi değilse, bunların kullanımı doğru sesletim açısından öğrencilere yarar sağlamaktadır.

İşitsel-Dilsel Yöntem bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Hangi yaştaki öğrenciler için uygun olduğu, sadece kulaklarına bağlı oldukları için öğrencilerin zorlandığı ve çok iyi öğrendikleri cümle kalıplarını öğrendikleri bağlamdan başka bağlamlar içinde kullanamayabilecekleri konusunda tartışmalar olmuştur. Tosun (2006)’a göre; “öğrenim yalnızca örneklerle dayandırıldığından dışta kalan yapıların anlaşılması, kullanılması sorun olabilmektedir.” Ancak bu yöntemle öğrenciler çok çabuk bir şekilde iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Bununla beraber hedef dilin kültürel yapısı da öğrenciye kazandırılmış olmaktadır. Ayrıca İşitsel-Dilsel Yöntem sesletim konusunda çok başarılı olmuştur.

İşitsel-Dilsel Yöntemin öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a) Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir (Demirel, 1999: 46).
- b) Dil öğrenme bir alışkanlık oluşturma sürecidir. Bir şey ne kadar sık tekrarlanırsa, alışkanlık o kadar sağlam ve öğrenme de o kadar iyi olur (Larsen-Freeman, 2000: 43).
- c) Dil becerileri, hedef dilde konuşma yoluyla öğrenilir. Dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yapılan çalışmalar, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişmesini sağlar (Richards&Rodgers, 2001: 57).

- d) Dil, kültürden ayrılamaz. Kültür sadece edebiyat ve sanat değil, aynı zamanda hedef dili konuşan insanların günlük davranışlarıdır. Öğretmenin sorumluluklarından birisi de bu kültürü öğrencilere tanıtmaktır (Larsen-Freeman, 2000: 45).
- e) Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Doğru cevap anında tekrarlanarak olumlu pekiştireç verilir. Çok miktarda alıştırmaya yer verilir (Demirel, 1999: 46).
- f) Öğrencilerin hata yapmalarını engellemek önemlidir. Hatalar kötü alışkanlık oluşturmaya neden olur. Öğrenciler hata yaptığı zaman, bu öğretmen tarafından anında düzeltilmelidir (Larsen-Freeman, 2000: 43).

2.4.1.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel öğrenme kuramcılarının Ausubel ile dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkan Bilişsel Yöntem (The Cognitive Approach), İşitsel-Dilsel Yönteme bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ausubel'e göre; bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanarak daha önce öğrenilenlerle bütünleşmesidir. Yeni bir öğrenmenin olabilmesi için de daha öncekilerin tam olarak öğrenilmiş olması gerekmektedir. Chomsky ise; dil öğretiminde davranışsal dil öğrenimine, diğer bir deyişle dilin bir alışkanlık oluşturma süreci olduğuna karşı çıkmıştır. "Chomsky'e göre davranışçılar, dil öğrenimini her çeşit öğrenme etkinliğiyle bir tutmuşlardır. Dil öğrenimi etki-tepki, güçlendirme ve işbirliği kurallarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Chomsky ise, bu öğrenme teorisiyle insanların dili nasıl öğrendiklerinin açıklanamayacağını söylemiştir. Çünkü insan dilinin kullanımı taklitsel davranışlardan ibaret değildir. İnsan dili soyut dil kurallarından yeni bir şeyler

yaratmaktır. Cümleler taklitle ve tekrarla öğrenilmezler. Cümleler öğrenenin önemli fakat gizli olan dil yetisi ile oluşturulurlar (Richards&Rodgers, 2001: 66).”

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 1999: 47).

Bu yöntemde anadili kullanımı ve çeviri serbestçe kullanılmaktadır. Dört temel beceriye eşit oranda önem vermektedir. Sesletime fazla önem verilmemektedir. Bilişsel Yöntemde öğretmenin tutumu, öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Öğretmen, alıştırma sıklıkla tekrar ettiren ve kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmektedir.

Bilişsel Yöntemin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir (Demirel, 1999: 47).
- b) Sınıf içinde anadili kullanımına ve çeviriye izin verilmektedir.
- c) Sesletim üzerinde fazla durulmamaktadır.
- d) Hatalar kaçınılmaz olarak görülür (Celce-Murcia, 2001: 7).
- e) Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır (Demirel, 1999: 48).
- f) Öğretmenin hedef dilde yeterli olması istenir (Celce-Murcia, 2001: 7).

2.4.1.6. İletişimci Yaklaşım

1970’lerin sonu 1980’lerin başında Hymes’in öncülük ettiği toplumdilbilimcilerin etkisiyle ortaya çıkan İletişimci Yaklaşım’ın (The Communicative Approach) temel ilkesi; dil, iletişim içindir olmuştur. Toplumdilbilimcilere göre; dilin doğasını açıklamak için Chomsky’nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarının yanına, iletişim yetisi kavramını da eklemek uygun olacaktır. Dil öğrenmenin amacı, yazılı ve sözlü bir şekilde iletişim sağlamaktır. “Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır, bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir (Demirel, 1990: 50). “Kısacası iletişim kurabilmek, dilbilgisi yetisinden daha fazlasını; kime neyi, nasıl ve ne zaman söyleyeceğini bilmek anlamına gelen iletişim yetisini gerektirmektedir. Bu 1970’lerin sonu 1980’lerin başında, dilbilgisel yapı odaklı yaklaşımdan İletişimci Yaklaşımına doğru bir kaymaya neden olmuştur (Larsen-Freeman, 2000: 121).”

İletişimci Yaklaşım, bütün yaklaşımların iyi yönlerini alarak ortaya çıkmıştır. Söylediğimiz gibi dilbilgisi çok ön planda değildir, önemli olan dili akıcı bir şekilde kullanmaktır. Kelimeler ise; bağlam içinde öğretilmektedir. Örneğin; bu yaklaşıma göre hazırlanmış bir ders kitabının üniteleri, geniş zaman, geçmiş zaman ya da gelecek zaman şeklinde değil de, sporlar, hayvanlar, meslekler şeklinde olmaktadır. Bu bağlamlar içinde konular, konularla beraber de kelimeler öğretilmektedir.

Bu yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda ders işlenirken, öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine yönelik ve dil öğrenim sürecinde onlara yardım sağlayacak her türlü materyal kullanılmaktadır. Drama ve rol yapma da oldukça fazla kullanılmaktadır. Ancak çok çeşitli teknikler de bulunmaktadır. Bunun yanında İletişimci Yaklaşımda herhangi bir beceriye öncelik tanınmamaktadır. Öğrenciler başlangıçtan itibaren dört temel beceriyi de kullanmaktadırlar.

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

Öğrenciler ise her şeyden önce iletişimcidir. Amaç dildeki bilgileri yetersiz olsa dahi kendilerini anlatıp anlaşılmaya çalışırlar. İletişim kurmayı iletişim kurarak öğrenirler (Demirel, 1999: 57).

Öğretim öğrenci merkezli olduğundan dolayı, bu yaklaşımda öğrencilerin hatalarına hoşgörü bir şekilde davranılmaktadır. Hatalar iletişim becerisinin gelişmesinin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Akıcılık ön planda olduğu için öğretmen hataları hemen düzeltmemektedir. Düzeltmeler daha sonra yapılmaktadır.

İletişimci yaklaşımla birlikte öğrencilere anadil konuşanları tarafından gerçek yaşamda kullanılan dili anlama becerilerini geliştirme fırsatı verilir. Öğrenciler öğrendikleri yabancı dili kullanarak yararlı bir iş yaptıklarını hissederler ve dilbilgisi kalıplarından sıyrılmış olarak anlam odaklı iletişim kurarlar (Demirel, 2004: 50).

Ancak bu yaklaşım, dilbilgisinin az kullanılması ve bunun da dilbilgisi yapılarında hatalara neden olması konusunda eleştirilmiştir. İletişimci Yaklaşım ile ders işlenen sınıflarda drama, rol yapma ve çeşitli teknikler kullanıldığından dolayı büyük yaştaki öğrenciler için uygun olmadığı da düşünülmüştür. Bunun sebebi ise; onların yabancı dil öğrenme sürecinde fazla hareket etmek istememeleri olarak görülmüştür.

İletişimci Yaklaşımın öğretim ilkeleri şöyledir:

- a)** Amaç, öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir. Bu diğer birçok yöntemin amacı olmakla birlikte, iletişimci yaklaşımda çok daha geniş kapsamlıdır. İletişim yetisi karşılaşılan sosyal çevrede uygun dili kullanabilmeyi gerektirir. Bunu yapabilmek için, öğrencinin dilin yapılarını, anlam ve işlevlerini bilmesi gereklidir. Birbirinden farklı yapıların bir işlevi ifade etmek için kullanılabileceği gibi bir tek yapının çeşitli işlevleri ifade edebileceğini bilmelidir (Demirel, 1999: 57).
- b)** Oyunlar önemlidir çünkü gerçek iletişim ortamıyla ortak özellikler taşımaktadırlar (Larsen-Freeman, 2000: 126).
- c)** Öğretmen, öğrencinin sadece dili doğru kullanmasını değil akıcı kullanmasını da değerlendirir. Dilin yapısına ve sözcüklerine çok iyi hakim olan bir

öğrenci iyi iletişim kuramayabilir. Öğretmen öğrencilerini iletişimsel testlerle değerlendirir. Bu testler gerçek iletişim işlevleri olan bütünleştirilmiş testlerdir. Örneğin, yazma yeteneğini değerlendirmek için bir arkadaşına mektup yazmasını isteyebilir (Demirel, 1999: 59).

- d) Anlaşılabilir bir sesletim yeterli görülmektedir (Richards&Rodgers, 2001: 156).
- e) Öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak çeviri kullanılabilir (Richards&Rodgers, 2001: 156).
- f) Dil öğretim sürecinde hedef dilin kültürü de tanıtılır.

2.4.1.7. Doğal Yaklaşım

Doğal Yaklaşım (The Natural Approach), 1970’li yıllarda Kaliforniya’da bir İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından ortaya atılmış, yine aynı yıllarda Güney Kaliforniya Üniversitesi’nde uygulamalı dilbilimci olarak görev yapan Stephen Krashen tarafından da bu yaklaşımın yabancı dil öğretimi üzerine ilk çalışmaları yapılmıştır. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi’ne tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, yabancı dilin anadiline benzer bir şekilde öğretilebileceği görüşünü savunmuştur. Diğer bir deyişle dil edinimi konusunu temele almıştır.

Bu yaklaşımda en önemli noktalardan biri iletişimdir. Dilin amacının iletişim olduğu savunulmuştur. Dil bir iletişim aracı olarak görülmüştür. Doğal Yaklaşım’a göre; hedef dilde konuşmak ya da konuşulanları dinlemek, dil öğreniminin olmazsa olmazıdır. Bu yüzden öğrenilen dili, anadili olarak konuşan insanlarla iletişim kurmanın büyük faydası olacaktır. Bunun yanında teknolojinin bize sağladığı

olanakları da kullanarak, hedef dili mümkün olduğunca fazla dinlemek ve her fırsatta o dilde konuşmak gelişim sürecinde oldukça önemlidir.

Doğal Yaklaşım, temelde sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Ancak öğrencilerin hedeflerine, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ve öğrenci düzeyine de önem vermektedir. Bu yaklaşım, temel düzeyde öğrenenler içindir ve onları orta düzeye getirmek için düzenlenmiştir. Bu yaklaşımın beklentisine göre; öğrenciler hedef dilde yeterince etkin hale gelirler. Böylece hedef dili konuşan kişiyi anlayabilecek, talep ve fikirlerini karşısındakine iletebilecektir. Bu yaklaşımın sınıf içi kullanımında, dersin en başından itibaren hedef dilde kavranabilir girdi sunulması çok önemlidir. Düzvarım Yönteminde olduğu gibi, öğretmenin konuşması sınıfta yer alan nesneler ve resimler üzerinedir (Richards&Rodgers, 2001).

Bu yaklaşımla ders işlenen sınıflarda ders kitabı kullanılmamaktadır. Dilin amacının iletişim olduğu savunulduğu için, kullanılan materyalin de bu amaca uygun olması gerekmektedir. Bunun için materyaller gerçek dünyadan alınmaktadır. Resimler, tarifeler, broşürler, ilanlar, haritalar gibi görsel araçların yanında, oyunlar da hedef dil öğretiminde oldukça fayda sağlamaktadır.

Doğal Yaklaşımda öğretmenin üç temel rolü vardır:

- 1) Öğretmen hedef dilde kavranabilir girdi sağlayan temel kaynaktır. Öğretmen bir yandan sürekli dil girdisi akışı sağlarken, bir yandan da öğrencilerin bu girdiyi yorumlamaları için dilsel olmayan ipuçları sağlaması gerekir.

- 2) Öğretmen ilginç ve sıcak bir sınıf ortamı sağlar. Bu, öğrencilerin kendilerini hazır hissetmedikçe konuşmalarını istemeyen teknikler ve öğrencilerin ilgisini çekecek konular açılması ile başarılır.
- 3) Öğretmen çeşitli grupları, içerikleri ve bağlamları da içeren çok zengin bir sınıf içi etkinlik dağarcığından gerekenleri seçip yönlendirir. Öğretmen, materyal seçiminden ve bunların kullanımından sorumludur. Materyal seçimi sadece öğretmenin isteğine bağlı olarak değil, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine uygun olmalıdır.

Bu yaklaşımda öğrencilerin bir dili alışılmış biçimde öğrenmeye çalışması gerekmez. Anlamli iletişimi içeren etkinliklere ne ölçüde katılabilirlerse, o ölçüde de dil edinimi gerçekleşecek ve sonuçta dilde akıcılıkları da o kadar fazla olacaktır. Dil edinmekte olan öğrenci, kavranabilir girdiyi işleyen kişi olarak görülür. Bu yaklaşımda öğrencilerin dört temel sorumluluğu vardır:

- 1) Edinim etkinliklerinin gereksinimlerine en uygun konular ve durumlara odaklanabilmesi için bilgi sağlamak.
- 2) Kavranabilir girdiyi kesinleştirmek için aktif bir rol üstlenmek.
- 3) Ne zaman konuşmaya başlanacağına ve bunun ne zaman yenileceğine karar vermek.
- 4) Dilbilgisi çalışması gibi öğrenme etkinliklerinin programın bir parçası olması durumunda, bu etkinliklere ne kadar süre ayrılacağına öğretmenle birlikte karar vermek ve gerektiğinde bunları tamamlayıp düzeltmek (Richards&Rodgers, 2001).

Doğal Yaklaşım, küçükten büyüğe herkesin aynı şekilde dili öğrenebileceği görüşünü savunduğundan dolayı eleştirilmiştir. Ayrıca malzemelerin seçimi, üretimi Doğal Yaklaşımı uygulayan öğretmene ayrı bir yük getirmiştir. Ancak çeşitli yöntemlerden kaynaklanan teknik ve aktiviteleri kendi uygulamalarına serbestçe uyarladığı için yenilikçi sayılmaktadır. Doğal Yaklaşım da bireysel ayrılıklar göz önüne alınarak, öğretim teknikleri yaşa göre ayarlanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretilen orta zorluktaki kelimeler, öğrenciyi kendiliğinden anlama-okuma olgunluğuna getirmektedir.

Doğal Yaklaşımın öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a)** İkinci dil öğrenimi edinim şeklinde kazandırılır (Richards&Rodgers, 2001: 180).
- b)** Doğal Yaklaşımda kelime öğretimi önemli bir yer tutar. O nedenle öğrenciye ikinci dilde sık kullanılan kelimeler seçilerek öğretilmelidir (Demirel, 2004: 41).
- c)** Yapılan yanlışlara göz yumulur; fakat gerektiğinde öğretmen tarafından düzeltilir (Demirel, 2004: 41).
- d)** Gerilimi azaltmak için bireylerden kendilerini hazır hissedene kadar hiçbir şey söylenmesi beklenmez; fakat öğretmenin yönelttiği sorulara ve komutlara tepkide bulunmaları istenir (Richards&Rodgers, 2001: 185).
- e)** Yabancı dil, onu anadili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilebilir. O yüzden öğretmenler, dili anadili olarak konuşan kişilerdir (Demirel, 2004: 41).

- f) Bu yaklaşımda ikinci dilde sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu iletişimi bir metin oluştururcasına bağlantılı ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek esastır (Demirel, 2004: 40).

2.4.1.8. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning), Carl Rogers'ın insancıl psikoloji çalışmalarından esinlenen Charles A. Curran tarafından geliştirilmiş olan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Uzun yıllar bireylerin öğrenmesi ile ilgili araştırmalar yapan Curran, bireylerin yeni bir öğrenme ortamında kaygılı ve güvensiz davrandıkları, bu yüzden de kendilerini iyi ifade edemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisini, danışman-danışan ilişkisi olarak gören Curran'a göre; sınıf içinde bu tür sorumluluklar olması gerekmektedir. Bu sorumlulukların paylaşılması ile öğrencilerin olumsuz duyguları değişecek ve öğrenme kolaylaşacaktır (Demirel, 1999; Johnson&Johnson, 1999; Larsen-Freeman, 2000).

Bu yöntem, dil iletişim içindir anlayışını benimsemiştir ve öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Ders sırasında öğrenciler çember şeklinde oturmaktadırlar. Öğretmen bu çemberin dışında yer almaktadır. Aralarında seçtikleri bir danışman öğrenci ile rahatça iletişim kurabilen öğrenciler, aynı zamanda ne hakkında konuşmak istediklerini de seçebilmektedirler. Öğrencileri dışarıdan takip eden öğretmen anadildeki konuşmaları hedef dile çevirerek, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaları için yardımcı olmaktadır.

Bu yöntemde öğretmenin temel sorumluluğu danışmanlıktır. Öğrencilere gerektiği anlarda yardımcı olan öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki dil öğretim sürecinde önemli yer tutmaktadır. Karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum bu yöntemin temel taşlarıdır.

Grupla Dil Öğretimi Yöntemi bazı yönleriyle eleştirilmiştir. Bunlardan biri; bu yöntemin uygulandığı sınıflarda danışman sorumluluğu üstlenen öğretmenin çok fazla yönlendirici olmadığıdır. Ancak özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eleştirilen bir diğer yön de, bu yöntemin başarısının daha çok öğretmenin çevirideki başarısına bağlı olduğudur. Çünkü çeviri oldukça karışık ve kişiyi zorlayan bir işlemdir. Bir cümlenin yapısının çevirisi doğru bir şekilde yapılmazsa, dil öğretim süreci bundan olumsuz etkilenecektir.

Grupla Dil Öğretimi Yönteminin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Dil iletişim içindir.
- b) Öğretmenin bilgisi ve gücü kaygı verici olabilir. Öğretmen sınıfın ön tarafında durmazsa, bu kaygı azalır ve dil öğrenme hızlanır.
- c) Öğrenciler etkinliğin süresini bilirlerse kendilerini daha güvende hissederler.
- d) Öğrencilerin anadili, anlamı netleştirmek ve bilinenden bilinmeyene bir köprü oluşturmak için kullanılır. Öğrenciler her şeyi anladıklarında kendilerini daha güvende hissederler.
- e) Öğretmen öğrencinin kurduğu cümleyi tekrar ederek düzeltir.
- f) Başlangıç aşamasında genellikle müfredat öğrenciler tarafından seçilir.

g) Hedef dilin kültürü dil öğreniminin ayrılmaz bir parçasıdır.

(Larsen – Freeman, 2000).

2.4.1.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) San Jose State Üniversitesi psikoloji bölümü profesörlerinden James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, anadilini öğrenen bir çocuk ile yabancı dil öğrenen bir yetişkinin gelişiminin aynı şekilde gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocuklara yöneltilen konuşmaların, çocukların fiziksel tepkide bulundukları, diğer bir deyişle yanıt verdikleri emirler olduğunu savunan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi'ne göre; fiziksel tepki sözlü tepkiden, yani üretimden önce meydana gelmektedir. Dilin sözlü kullanımının erken oluşması için bir zorlama olmadığında, dil öğrenim süreci daha rahat bir şekilde ilerlemektedir (Demirel, 1999; Johnson&Johnson, 1999).

Bu yöntemde hedef dilin öğretimi fiziksel tepkiyi ortaya çıkaran emir kipleriyle yapılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenin verdiği emirlere fiziksel tepki yoluyla yanıt vermektedirler. “Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrenciler de oyuncu rolündedirler. Öğretmen hem sınıfın bütünüyle hem de bireysel olarak öğrencileriyle etkileşim içindedir. Bu etkileşim başlarda, öğretmenin emirlerine öğrencilerin sözsüz olarak tepkide bulunmalarıyla gerçekleşirken, daha sonraları öğrencilerin konuşmaları başlamaktadır. Öğrenciler konuşmaya başladıktan sonra, bu emirleri birbirlerine de verebilmektedirler. Öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmeden önce yaklaşık olarak 120 saat öğretmenin emirlerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu

emirler başlarda basitken, daha sonraları karmaşık yapılardan oluşmaktadır (Demirel, 1999; Johnson&Johnson, 1999; Larsen-Freeman, 2000).”

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

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Hedef dilde anlam hareketlerle ifade edilir. Kelime kelime açıklama yapılmaz.
- b) Öğrencilerin hedef dili anlamaları konuşmadan önce geliştirilir.
- c) Emirler öğretmenin öğrencinin davranışını yönlendirebildiği oldukça güçlü dilbilimsel araçlardır.
- d) Öğrenciler hareketleri kendileri yapabilecekleri gibi onları gözlemleyerek de öğrenebilirler.
- e) Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri oldukça önemlidir. Başarı hissi ve düşük kaygı öğrenme sürecini hızlandırır.
- f) Dil öğretimi eğlenceliyse daha etkilidir.

(Larsen-Freeman, 2000)

2.4.1.10. Telkin Yöntemi

Telkin Yöntemi (Suggestopedia) Bulgar psikiyatrist Georgi Lazonov tarafından geliştirilmiştir. Lazonov’a göre; dil öğrenimindeki başarısızlığın bir nedeni, kişinin

öğrenmenin önüne ruhbilimsel engeller koymasdır. Kişinin dil öğrenemeyeceğinden korkması ve yeteneklerini sınırlaması başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bir diğerk neden de, kişinin sahip olduğı zihin kapasitesini yeterince kullanamamasıdır. Sahip olunan kapasitenin daha iyi kullanılabilmesi için öğrenen, telkin edilmeye ihtiyaç duymaktadır. Diğerk bir deyişle, öğrenenin kendini rahat hissetmesi oldukça önemlidir. Bu yüzden Telkin Yöntemi ile ders işlenen sınıflara halı döşenmiştir ve rahat koltuklar yerleştirilmiştir. Bu yöntemin amacı, sınıf içi iletişimin rahat ve sakin bir ortamda yapılmasının sağlanmasıdır. Derse başlamadan her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilmektedir. Ders sırasında hedef dildeki günlük konuşmalar barok müzik eşliğinde öğretilmektedir. Derinden gelen müzik eşliğinde, loş ışık altında ve rahat koltuklarda oturan öğrenciler, sanki dil öğrenmiyor da öğrenecekleri dilin konuşulduğu bir ortamda geziniyor hissine kapılmaktadırlar.

Telkin Yöntemi'nde diyalog öğretimi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Diyalog öğretilirken, ilk aşamada baştan sona kadar okunmaktadır. İkinci aşamada müzik eşliğinde, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunmakta ve gereken yerlerde anadille açıklamalar yapılmaktadır. Üçüncü aşamada ise; öğrencilerin diyalogu gözleri kapalı bir şekilde ve müzik eşliğinde dinlemeleri ve hafızalarında tutmaları istenmektedir. Bu yöntemde dersler, dinlerken öğrenme yoluyla işlenmektedir (Demirel, 1999; Johnson&Johnson, 1999; Larsen-Freeman, 2000).

Telkin Yöntemi'nde öğretmen, öğrencilerin yanlışlarına hoşgörölü yaklaşmaktadır. Yanlışlar öğretmen tarafından yumuşak bir sesle ve nazik bir tavırla düzeltilmektedir. Bunun yanında öğretmen sınıf içinde otoriter bir tavır sergilemektedir. Yabancı dil

öğretiminin başarılı olabilmesi için, öğrencilerin ona güvenmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle bu yöntem, otoriter tavrın öğrenme sürecine olumlu katkı yaptığını savunmaktadır.

Telkin Yönteminin öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a) Öğrenme neşeli bir ortamda daha kolay gerçekleşir.
- b) Öğretmen, öğrencilerin ruhsal engellerini, onları rahatlatarak ve telkin ederek ortadan kaldırmalıdır.
- c) Öğrencilerin öğrendikleri diyaloglar onların dili hızlı bir şekilde kullanmasını sağlar.
- d) Öğretmen kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını açıklar ancak bunların üstünde çok fazla durmaz.
- e) Müzik öğrencilerde olumlu duygular uyandırdığı için oldukça kullanışlıdır.

(Larsen-Freeman, 2000)

2.4.1.11. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik Yöntemi (Silent Way) 1972 yılında Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Başlarda matematik öğretimi için kullanılan bu yöntem, sonraları yabancı dil öğretimine uyarlanmıştır. Sessizlik Yöntemi'nin amacı; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlatmalarını sağlamaktır. Diğer bir deyişle öğrencileri, dili kendi kendilerini ifade etmek için kullanmaya yönlendirmektir.

“Bu yöntemle ders işlenirken öğretmen ve öğrenciler sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Öğrenciler hedef dildeki cümle kalıplarını tekrar etmemektedirler ancak öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketleri dikkatle izlemekte, sınıfta konuşulanları dikkatle dinlemekte ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmaktadırlar (Demirel, 1999; Johnson&Johnson, 1999; Larsen-Freeman, 2000).”

Öğrenciler bu yöntemle dil öğrenmeye en temelden, seslerden başlamaktadırlar. Sesler tanıtılırken renkli çubuklar kullanılmaktadır. Öğrencilere dersin başında çubuklar ve renkleri tanıtılmaktadır. Her renk bir sesi temsil etmektedir. Öğretmenin çubuklar yardımıyla verdiği komutların öğrenciler tarafından sessiz bir ortam içinde anlaşılması istenmektedir. Daha sonra yoğun bir kelime öğretimine geçilmektedir.

“Öğretim genelde yapısal olup sözcük öğretimine dayanır. Öğretmen gözlemcidir, genelde konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır” (Tosun, 2006).

Bu yöntemde sesletim oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin konuşmadan önce, tonlamayı, doğal anlatımı kazanmaları beklenmektedir. “Hedef dil öğretilirken dilbilgisi kurallarının açıklanmasına yer verilmezken, dilin yapısal özelliklerine değinilmektedir. Bununla beraber bu yöntemde belirli bir izlence bulunmamaktadır. İzlence öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir” (Larsen-Freeman, 2000).

Sessizlik Yönteminin öğretim ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Dil, bir örneği tekrar ederek öğrenilmez. Öğrenciler hedef dilde doğruluk için kendi ölçütlerine güvenirler.
- b) Öğrenciler dil öğrenirken öğretmen onlarla birlikte çalışır.
- c) Sessizlik, öğrencileri merkeze alan, öğretmenin onları dinlemesini ve onlarla birlikte çalışmasını sağlayan bir araçtır. Öğretmen sadece gerektiğinde konuşur.
- d) Öğrenciler birbirlerinden öğrenebilirler. Öğretmenin sessizliği grup çalışmasını teşvik eder.
- e) Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar önemlidir ve öğrenme için gereklidir. Dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülür.
- f) Başlangıçta öğretmen mükemmellik aramamalı, dil öğretim sürecine dikkat etmelidir. Öğrenme zaman alır.
- g) Dil kendi kendini ifade etmek içindir.

2.4.1.12. Seçmeci Yöntem

Seçmeci Yöntem (The Eclectic Method), başını Sweet ve Harold Polmer gibi dilbilimcilerin çektiği bir grup tarafından savunulan ve öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesine dayanan bir yöntemdir. Bu dilbilimcilere göre; dil öğretim sürecinde tek bir yöntem yeterli olmamaktadır.

Öğrenme, öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güdülenme düzeyleri, öğretmenlerin eğitilmeleri ve mesleklerine olan sorumlulukları gibi çok sayıda kontrol edilebilmesi zor olan değişkenlere bağlıdır. Bu nedenle, öğretim sırasında uygulanacak olan her bir yöntemden aynı sonucu bekleyemeyeceğimiz gibi, bu yaklaşımları birbirinden ayrı tutmamız da olası değildir. Dil öğreniminin yer aldığı bir ortamda düzvarım yöntemi, bilişsel yöntem, iletişimci yöntem gibi öğretim yöntemlerinin en etkin özellikleri de yer alır (Demirel, 1999: 59).

Bu yöntemde dört temel beceriye de eşit ağırlık verilmektedir. Öğretim hedef dille yapılmakta ancak gerektiğinde anadili de kullanılmaktadır. Seçmeci Yöntemin olumlu yönü dil öğretiminde çeşitliliği fark etmeleri, olumsuz yönü ise; belirsizlik ve öğretim ilkelerinden yoksun olmasıdır.

Seçmeci Yöntemin öğretim ilkeleri şu şekildedir:

- a) Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- b) Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- c) Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- d) Dil öğrenimi, öğrenci itemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi öğrencinin başarısını etkileyecektir.

- e) Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.

(Demirel, 1999)

2.4.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Teknik kavramını bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlayan Demirel (2004)'e göre; yabancı dil öğretim teknikleri, özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları “grupla öğretim teknikleri” ve daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak, bireysel farklılıkları göz önüne alarak bunların giderilmesini amaçlayan “bireysel öğretim teknikleri” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi gruplandırılmaktadır:

a. Grupla Öğretim Teknikleri

Gösteri (Demonstration)

Soru – Cevap (Question – Answer)

Rol Yapma (Role Play)

Drama (Drama)

Benzetim (Simulation)

İkili ve Grup Çalışmaları (Pair – Work and Group Work)

1. Hikaye Anlatma (Story Telling)

2. Bulmaca (Jigsaw Puzzle)

3. Resimli Kartlar (Picture Cue Cards)

4. Grup – Mini Dersleri (Group – Mini Lessons)

Mikro Öğretim (Micro Teaching)

Eğitsel Oyunlar (Academic Games)

1. İletişim Oyunları (Communication Games)

Tanımla ve Çiz (Describe and Draw)

Farkı Bul (Find the Difference)

Bağlantı Kur – Eşleştir (Linking and Matching Games)

Eşini Bul (Find Your Partner)

Nerede? (Where is it?)

2. Gramer Oyunları (Grammar Games)

Bayrak Yarışı (Relay Race)

Cümleleri Eşleme (Matching Clause)

Gramer Tenisi (Grammar Tennis)

Çantamda Ne Var? (What Have I Got In My Briefcase?)

b. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)

1. Dönüşümlü Günlük Çalışmalar (Rotative Daily Works)

2. Beceri Geliştirme Çalışmaları (Skill Development Works)

3. Planlı Grup Çalışmaları (Planned Group Works)

4. Düzey Geliştirme Çalışmaları Level Development Works)

Programlı Öğretim (Programmed Instruction)

Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer – Assisted Instruction)

(Demirel, 2004)

2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, medeniyetleşme çalışmalarının sonucunda ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi, bu çalışmada, Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır.

2.5.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Cumhuriyet öncesi dönem Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşu olan 1299 ile Cumhuriyet’in ilanı olan 1923 yılları arasındaki 624 yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu uzun süre içinde dil öğretimi için göze batan en önemli olaylardan birisi Tanzimat’ın ilan edilmesidir. Tanzimat öncesi dönemde eğitim, din esaslarına göre düzenlenirken, Tanzimat sonrası batı sistemi temele alınarak verilmeye başlanmıştır. Tanzimat öncesi dönemde üç tür okul göze çarpmaktaydı. Bunlar; sıbyan okulları, medreseler ve Hristiyan ailelerinden seçilmiş çocukların okuduğu Enderun okullarıydı. Bu okullarda eğitim genelde din temelliydi. Medreselerde Arapça temel konuydu ve yabancı dil olarak öğretilmekteydi. Enderun okullarında ise; Arapça ile beraber Türkçe ve Fransızca da yabancı dil olarak öğretilmekteydi.

Tanzimat’ın ilanıyla batılılaşma hareketleri hız kazanmış ve bu eğitim-öğretim hayatına da yansımıştır. Yabancı dil öğretimi; Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun ve Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma’mure’nin açılmasıyla okul programlarına girmiştir. Bu dönemde Fransızca en önemli dil haline gelmiştir. Tanzimat döneminin yabancı dil öğretimi açısından en önemli özelliği ise, yabancı dille öğretim yapan ilk ortaöğretim kurumu olan Galatasaray Lisesi’nin 1

Eylül 1868’de açılmasıdır. Galatasaray Lisesi’nin açılmasıyla ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil öğretimi Cumhuriyet dönemine kadar genellikle yabancıların kurduğu özel okullarla devam etmiştir. Bu dönemde ilk olarak Fransız, İngiliz ve Amerikan okulları daha sonra da Alman ve İtalyan okulları kurulmuştur.

2.5.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyet’in ilanından sonra devletimizin eğitim alanında attığı en önemli adım 3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılması olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki tüm eğitim faaliyetleri tek çatı altında toplanmıştır. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki medreseler kapatılmış, bunların yerine günümüzdeki okullar açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet’in ilanından sonra, Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil olarak öğretilen Arapça kısmen, Farsça da tamamen kaldırılmıştır. Arapça sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında yer almıştır. Bu dillerin yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi Batı dilleri öğretilmeye başlanmıştır.

Tablo.1 Öğretilen Yabancı Diller

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

(Demircan, 1988: 92)

Tablo.1’de öğretilen yabancı dillerin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.

Tanzimat döneminde ön planda olan Fransızca öğretimini, 2. Dünya Savaşı sırasında Türkiye’ye sığınan bir kısım Alman bilim adamı ve üniversite hocası sayesinde Almanca izledi. 2. Dünya Savaşı sonrası ise tüm dünyayı etkisine alan İngilizce rüzgârı ülkemizi de etkiledi. Bu dönemde İngilizce bilim, teknoloji ve ticaret dili olarak süratle yayılmaktaydı.

Cumhuriyet döneminde yabancıların özel okullar açmasına misyonerlik çekincesiyle izin verilmediğinden, Türk özel okulları açıldı ve tüm ülkede yayılmaya başladı. 1 Kasım 1925’te Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde yaptığı konuşmada Atatürk, eğitimde özel girişimi teşvik etmiştir.

Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretimi ortaöğretim kurumlarında önce takviyeli dil öğretimi olarak başlamış, sonraları ise yabancı dilde eğitim ve öğretim yaygınlaşmıştır. Bu uygulamanın öncüsü, Atatürk’ün eğitimde özel girişim katkısını önermesiyle 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği (TED) olmuştur. 1931-1932 öğretim yılında TED tarafından ilk kısmıyla öğretime başlayan Ankara Koleji, 1951-1952 dönemine kadar takviyeli İngilizce öğretim yapmış, bu öğretim yılından sonra İngilizce eğitim ve öğretime başlamıştır (Demirel, 1990: 12).

Özel sektörün de desteğiyle, ülkemizde yabancı dille eğitim yapan özel okulların sayısı hızla artmış, bu artışla beraber devlet okullarında da yabancı dil derslerinin

önemi göz önüne alınarak haftalık programlarda bu derslere daha fazla yer verilmiştir.

Yabancı dil öğretimi alanında bir diğer önemli gelişme ise, 8 Haziran 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yürürlüğe girmesidir. Bu kanunla Türkiye'deki tüm özel ve yabancı uyruklu okullar eğitim ve öğretim faaliyetlerini bu kanuna göre sürdürmek zorundadırlar.

Yabancı dille eğitim yapan özel Türk ve yabancı okulları, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Daire Başkanlığı'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmekte ve bu okullarda İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretim yapılmaktadır.

14 Ekim 1983'de kabul edilen 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Kanunu, ülkemizde yabancı dil öğretiminin temellerini atmıştır. Amacı; eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemek olan bu kanun EK-3'de gösterilmektedir.

Yukarıda sözü edilen Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Kanunu'nun yanı sıra amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esasları düzenlemek olan Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği de bulunmaktadır. Bu yönetmelik EK-4'de gösterilmektedir.

Bununla birlikte ülkemizde yabancı dil öğretimi alanındaki son gelişmelerden biri de, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla yürürlüğe giren İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi'nin, yine aynı kurulun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı kararıyla yenilenmesidir. Yenilenen bu karara göre; ilköğretim 4. ve 5. sınıflardaki yabancı dil dersinin süresi, birer saat arttırılarak haftada 3 saat olarak belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretimine ilişkin temel kavramlar ve bu alanda kullanılan yöntemler ve tekniklerin incelenmesinin yanı sıra, İngilizce dersinin uygulama süreci ile ilgili olan Sözcük Anlamı ve Hata Çözümlemesi konularına da değinmek gerekmektedir.

3. SÖZCÜK ANLAMI VE HATA ÇÖZÜMLEMESİ

3.1. Anlam

Anlam (sense, meaning); dilbilimcilerin hakkında görüş birliğine varamadıkları, üzerinde çok tartışılan konulardan bir tanesi olarak görülmektedir. Bazı dilbilimciler bu kavramı farklı tanımlarla açıklamaya çalışırken, bazıları da anlamın var olmadığını, sadece kullanımın var olduğunu savunmaktadırlar.

Vardar (2002: 18) anlamı, “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce; içerik” olarak tanımlarken, Kıran&Kıran (2006: 245)’a göre ise; “anlam, gerçekten dilin temel ögesidir. İnsanlar bir anlam iletmek, bir anlam aktarmak için konuşurlar. Bu bakımdan, dil her zaman düşünceleri aktarmaya yarayan bir araç olarak görülmüştür. Anlam, dildeki hem en dolaysız, hem de kavranılması en güç ögedir. Her konuşucu için anlam apaçıktır; ama konuşucu anlamı tanımlamakta güçlük çeker ya da tanımlayamaz”.

Anlam tanımlanırken öncelikle *kavram* (concept, notion) konusunun açıklanması gerekmektedir. Vardar (2002: 132) kavramı şu şekilde tanımlamaktadır: “Ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen, dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünüş, imge; bir nesne, varlık ya da oluşun anlaksal imgesi; gösterilen.” Buna göre bir kavramın anlam içerebilmesi, onun dilselleştirilmesine bağlı olmaktadır. Diğer bir deyişle, anlamdan söz edilebilmesi için kavramın, bir dilsel biçimle karşılanması, bağlanması gerekmektedir. Toklu (2003: 89) bunu; “her anlam bir kavramdır, ancak her kavram bir anlam değildir” şeklinde açıklamaktadır. Sonuçta anlamdan söz

edilebilmesi için bir kavramın dilselleştirilmesi gerektiği, kavramsal birimlerin anlamı belirlediği anlaşılmaktadır.

Aksan (1995) ise kavramı şu şekilde özetlemektedir:

1. Kavram, dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur. Bu anlatım, tuz, ip, su; yüreklilik, çöpçatan, açlık; hasıraltı, tepeden inme, açık göz gibi değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir; somut ve soyut diye nitelediğimiz kavramları oluşturur.
2. Kavram, dünyadaki nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır; ağaç, bitki, hayvan, çiçek, memeli... gibi (Aksan, 1995:151).

Anlamı açıklarken önem taşıyan konulardan birisi de *temel anlam* (central meaning) ve *yan anlam* (connotation) olarak görülmektedir. Bir sözcüğün gösterdiği ilk ve temel göstergeye temel anlam denmektedir. Temel anlamdan kaynaklanan ve zamanla ortaya çıkan ancak temel anlama göre farklılıklar taşıyan diğer anlamlar ise yan anlam olarak adlandırılmaktadır.

“Örneğin göz denildiği zaman zihnimizde çağrışan görme organı tasarımı bu sözcüğün temel anlamıdır. Ancak göz sözcüğünün diğer kullanımları, örneğin masanın veya dolabın gözü, suyun çıktığı yer anlamındaki suyun gözü gibi anlamlar ise, yan anlamlardır” (Toklu, 2003: 91).

3.2. Anlam Değişmeleri – Anlamsal Görünümler

Anlam değişmeleri ve anlamsal görünümeler konusu, çeşitli çalışmalarda farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Kıran&Kıran (2006) bu konuyu, anlam sınıflaması ve anlamsal ilişkiler şeklinde belirtirken, Üçok (2004) anlam değişmelerine, semazyolojik değişme olarak değinmektedir. Löbner (2002) ise anlamsal görünümleri, anlam ilişkileri başlığı altında sunmaktadır. Bu bölümde anlam değişmeleri başlığı altında anlam daralması, anlam genişlemesi ve anlam iyileşmesi, anlam kötüleşmesi; sözcüklerin anlamsal görünümleri başlığı altında da eşadlılık, eşanlamlılık, karşıt anlamlılık ve alt anlamlılık konularına değinilmektedir.

3.2.1. Anlam Değişmeleri

Anlam değişmeleri konusunda da araştırmacılar bir görüş birliğine varamamaktadırlar. Bazı kaynaklarda anlam değişmeleri, anlam daralması ve anlam genişlemesi olarak ikiye ayrılırken, Aksan (1995) bunu anlam daralması, anlam genişlemesi ve başka anlama geçiş (anlam kayması) olarak üç ulamda incelemektedir. Ancak bu ulamlara anlam iyileşmesi ve anlam kötüleşmesi konularını da eklemektedir.

Toklu (2003: 92)'ya göre ise; “anlam değişiklikleri genel olarak iki bölümde incelenir:

1. Anlam daralması ve anlam genişlemesi
2. Anlam iyileşmesi ve anlam kötüleşmesi”

Anlam daralması (semantic restriction), sözcüğün zamanla bazı anlamlarını kaybetmesine, geçmişte ifade ettiği anlamın sadece bir bölümünü ifade eder hale gelmesine denilmektedir. Aksan (1995: 213)’a göre; “bir göstergenin “gösterilen” yönü eskiye göre daralır, bir başka deyişle, sözcük, eskiden anlattığı nesnenin bir bölümünü, bir türünü anlatır duruma gelirse buna anlam daralması adı verilir.”

Örneğin geçmişte “il” sözcüğü bir ülkeden söz edildiğinde kullanılırken, günümüzde sadece vilayet olarak kullanılmaktadır. Bu konuda en sık rastlanan örneklerden birisi de “oğlan” sözcüğüdür. Eskiden hem kız hem de erkek çocuklar için kullanılan bu sözcük, anlam daralması sonucunda bugün yalnızca erkek çocuklar için kullanılmaktadır. Kıran&Kıran (2006: 262)’a göre ise; “örneğin “konak” (kökeni, konma yeri) sözcüğü anlam daralması yoluyla “büyük ve gösterişli ev” anlamını kazanmıştır. Yine “yemiş” sözcüğü geniş anlamda “tüm meyveler”, dar anlamda da, bölgesel olarak “incir” için kullanılır.”

Anlam genişlemesi (semantic extension), bir sözcüğün ifade ettiği kavramlara zaman içinde yenilerinin eklenmesi olarak tanımlanmaktadır. Vardar (2002: 21) anlam genişlemesini “Anlamlı bir birimin daha geniş bir anlama geçiş sonucu gerçekleşen değişim” olarak tanımlamaktadır.

Örneğin *baş* sözcüğü eskiden kafa anlamını ifade ederken bugün her meslek ve kuruluştaki üst aşama anlamını bildirmektedir. “Türkçe *mal* kelimesi bir zamanlar sadece “deve, koyun, sığır” gibi hayvanların topuna, topunun birden teşkil ettiği servete verilen ad iken, şimdi genel olarak “her türlü taşınabilen servet” manasına

gelmektedir. *Biçmek* önceleri yalnız “ekin veya yonca kesmek” manasında kullanılırken, bugün “bir şeyi hesap etmek (bir şeyi ölçüp biçmek), kumaşı kesmek” manalarında da geçmektedir” (Üçok, 2004: 98).

Anlam iyileşmesi olumsuz anlama sahip olan bir sözcüğün, eskisine göre daha iyi bir anlam kazanmasına denmektedir. Örneğin *yavuz* sözcüğü eskiden *kötü, fena* anlamına gelirken bugün *yaman, yiğit* anlamında kullanılmaktadır.

“Türkçeye Batı dillerinden geçen “mareşal” sözcüğünün kökeni seyis, at uşağı anlamındaki Latince mariscalus sözcüğüne dayanmaktadır, ancak anlam iyileşmesi geçirmesi sonucunda günümüzde en yüksek askeri rütbe anlamında kullanılmaktadır” (Toklu,2003: 92).

Anlam iyileşmesinin tersi olan durum yani *anlam kötüleşmesi* ise; olumlu anlama sahip olan bir sözcüğün zamanla kötü bir anlam ifade etmesine denmektedir. Örneğin eskiden çocuk, küçük anlamına gelen “uşak” sözcüğü bugün emirleri yerine getiren kişi, hizmetçi anlamında kullanılmaktadır.

Anlam kötüleşmesi konusunu *mana bayağılanması* olarak belirten Üçok (2004: 99-100)’a göre; *hirfet* “zanaat, iş-güç” den gelen *herif* aslında bir zanaat mensuplarından her birine verilen ad idi. Yine Türkçe *katun, hatun* önceleri “prenses, hanın karısı” manasında kullanılırken, bugün aynı kelimeden başka bir şey olmayan *hatun* ve *kadın* kelimelerimizin manaları eskisine göre bayağılanmışlardır.”

3.2.2. Sözcüklerin Anlamsal Görünümleri

Bu bölümde sözcüklerin anlamsal görünüşleri; eşadlılık, eşanlamlılık, karşıt anlamlılık ve alt anlamlılık ulamlarında incelenmektedir.

3.2.2.1. Eşadlılık

Aynı yapıya sahip olan ancak farklı anlamlara gelen sözcükler için kullanılan *eşadlılık* (homonymy) olgusu, Cruse (2006: 80)'a göre “ilişkisiz anlamlar aynı dilbilgisel şekillerle gösterildiği zaman meydana gelmektedir.”

Örneğin *dolu* sözcüğü hem boş olmayan hem de bir tür yağış anlamına, *kara* sözcüğü hem *siyah*, *beyazın karşıtı* anlamına hem de *toprak parçası* anlamına gelmektedir.

Bu konuya *light* ve *lie* sözcüklerini örnek gösteren ve eşadlılığı *bütüncül* ve *bölümsel* *eşadlılık* olmak üzere ikiye ayıran Löbner (2002: 43) şu şekilde değinmektedir: “*Light* sözcüğü iki değişik anlamda kullanılabilir. Birincisi (light1) *karanlık* sözcüğünün zıt anlamlısıyken, ikincisi (light2) *ağır* ya da *zor* sözcüklerinin zıt anlamlısı olarak görülmektedir. Light1 ve light2, dilbilgisel kategori ve nitelikler, ses biçimi ve sesletim gibi tüm ayırt edici özellikleri taşıyan ancak farklı anlamlara gelen iki sözlükbirime (lexemes) ilişkin bütüncül eşadlılığın bir örneği olarak düşünülmektedir. Bölümsel eşadlılık ise; farklı anlamlara gelen ancak dilbilgisel açıdan tüm değil de, bazı özellikleri örtüşen sözlükbirimlere ilişkin gerçekleşen eşadlılık olarak görülmektedir. *Uzanmak* anlamına gelen *lie* sözcüğü ile *yalan söylemek* anlamına gelen *lie* sözcüğü bu şekilde düşünülmektedir.”

Eşadlılık konusu incelenirken, araştırmacıların üzerinde oldukça fazla durduğu ve aralarındaki ayrımı belirtmeye çalıştığı bir olgu olan *çokanlamlılık* (polysemy) ise; sözcüklerin birden çok kavramı yansıtır hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır.

Eşadlılık ile çokanlamlılık olguları arasındaki fark, eşadlı sözcüklerde sesçe aynı olan göstergeler arasında anlam açısından hiçbir ilişki bulunmazken, çokanlamlı sözcüklerde aynı sözcüğün değişik anlamları arasında mutlaka bir ilişki bulunmaktadır şeklinde belirtilebilmektedir. “Örneğin *dolu* sözcüğü eşadlı sözcüklere örnek oluştururken, *kuyruk* sözcüğü ise hem *bir hayvanın kuyruğu* hem de bu anlamına ilişkin olarak *halkın oluşturduğu dizi* anlamları ile çokanlamlılığa örnek oluşturmaktadır” (Aksan, 1995).

Genel Dilbilim adlı kitabında çokanlamlılık olgusunu *türlüanlamlılık* olarak tanımlayan Üçok (2004: 92) bu konuya şöyle değinmektedir: “Kelimelerin malik oldukları manalar ne kadar çok olursa olsun, bunlardan bir tanesi daima kelimenin asıl manasını içinde taşır. Bu mana lügat kitaplarında gösterilmiş olan esas manadır. Esas anlamın yanında bir de birtakım tali olanları vardır ki, bunlar her zaman esas anlamın yerini almaya hazırdırlar. Kelimelerin çeşitli kullanışlarında gerçekten bir polisemi hadisesi ile karşı karşıya bulunuyorsak, burada konuşan kimse esas manasını aklına getirmek istemez, dinleyen kimse de bunu yapmamalıdır; yoksa düşünmenin akışı bozulur veya anlaşmazlıklara yol açılmış olur.”

Bu bilgilerin ışığında eşadlılık ile çokanlamlılık arasındaki farkın temel olarak anlamlar arasındaki ilişkilerden kaynaklandığı görülmektedir. Eşadlılık ile

çokanlamlılık arasındaki farkı Löbner (2002: 42-43) ise şu şekilde açıklamaktadır. “İngilizcedeki ses bileşimi ve sesletimi aynı olan “bank” sözcüğü hem İngiltere Bankası (Bank of England) örneğinde olduğu gibi banka anlamına hem de nehir kıyısı (the river bank) örneğinde olduğu gibi kıyı anlamına gelmektedir. Ancak insanın, hayvanın, ağacın, cesedin ya da bir birim olarak çalışan insanların fiziksel yapısı anlamına gelen “body” sözcüğü; birden çok anlama sahip olan bir kelime olarak düşünülmektedir. Çünkü “bank” sözcüğünün aksine, “body” sözcüğünün anlamları arasında ilişki bulunmaktadır. Bu yüzden ilki eşadlılığa örnek olarak gösterilirken, ikincisi çokanlamlılığa örnek olarak gösterilmektedir.”

Eşadlılığın türleri olarak *eşseslilik* (homophony) ve *eşyazımlılık* (homography) olgularına da değinmek gerekli görülmektedir. Eşseslilik diğer bir deyişle *sesteşlik*, yazılışları farklı ancak sesletimleri aynı olan sözcükleri belirtmektedir. “Örneğin İngilizcedeki “peace” (barış) ve “piece” (parça, bölüm); Almancadaki “malen” (resim yapmak, boyamak) ve “mahlen” (öğütmek) bu türdendir” (Aksan, 1995: 193). Eşyazımlılık ise yazılışları aynı ancak sesletim ve anlamları farklı olan sözcükleri göstermektedir. Örneğin İngilizcedeki *lead* (yol göstermek, başı çekmek – kurşun) sözcüğü eşyazımlılığa örnek olarak gösterilebilmektedir.

“Batı dillerinde ve Almancada eşadlı sözcükler, eşsesli örneğin “moor” (bataklık) / “mohr” (zenci), “weise” (tarz, usul) / “waise” (yetim) ve eş yazımlı örneğin “sieben” (yedi) / “sieben” (elemek) olmak üzere iki bölümde ele alınsa da, Türkçede eşadlı sözcükler genellikle hem eşyazımlı hem de eşseslidir” (Toklu, 2003: 93).

3.2.2.2. Eşanlamlılık

Eşanlamlılık (synonymy), geleneksel olarak iki veya daha çok göstergenin aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterileni belirtme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanım günümüzde, dilbilimciler tarafından genellikle onaylanmamakta, bir kavrama bir gösterge ilkesi benimsenmektedir.

Cruse (2006: 176)'a göre; “anlamın birebir benzerliği, diğer bir deyişle tam olarak eşanlamlılık çok nadir olarak görülmekte, belki de hiç görülmemektedir.”

Cruse'un bu düşüncelerini, Toklu (2003: 94) şu şekilde desteklemektedir: “Günümüzde iki ayrı göstergenin tamamıyla aynı anlama geleceği görüşü pek kabul görmemekte, bazı göstergelerin yakın ya da benzer anlam taşıyabileceği düşünülmektedir. Eşanlamlılık, bir dile başka bir dilden alınmış veya girmiş olan sözcüklerle o dilin sözcükleri arasında söz konusu olabilir.”

Bu bilgilerin ışığında geleneksel olarak eşanlamlı olarak kabul edilen çoğu sözcük, temelde eşanlamlı olarak görülmemektedir. Örneğin *kara* ve *siyah* sözcükleri eşanlamlıymış gibi görülse de, *kara haber* yerine, *siyah haber* ya da *karalar bağlamak* yerine *siyahlar bağlamak* denmemektedir. Diğer bir deyişle, bu sözcükler birbirlerinin yerine kullanılmamakta ve bunun sonucunda bunları daha çok yakın anlamlı sözcükler olarak düşünmek gerekmektedir.

“Tam olarak eşanlamlılık ise genelde bir dile başka dillerden giren sözcüklerde görülmektedir. Örneğin *boyunbağı / kravat*, *deprem / zelzele / yersarsıntısı*, *değer /*

kıymet gibi eşanlamlı çiftlerinde birer ögenin (kravat, zelzele, kıymet) yabancı kökenli olduğu belirlenmektedir (Aksan, 1995).

3.2.2.3. Karşıtanlamlılık

Karşıtanlamlılık (antonymy), sözcüklerin birbirlerine aykırı, karşıt anlam vermesi durumuna denmektedir. Karşıt anlamlı sözcükler aralarında şu şekilde ulamlara ayrılmaktadır:

Tamamlayıcı karşıtanlamlılık (complementary antonymy), *ölü / canlı, kız / erkek* gibi sözcüklerde görülen karşıtanlamlılıktır. Bu türde *Ali evlidir, bekâr değildir* tümcesinde olduğu gibi sadece iki olasılık bulunmaktadır.

Dereceli karşıtanlamlılık (gradable antonymy) ise; ara kavramlar içeren sözcükler arasındaki karşıtanlamlılığa denmektedir. Bunlar genellikle *daha büyük, daha güzel* gibi karşılaştırmalarda görülmekle beraber, *soğuk / serin / ılık / sıcak* örneğinde olduğu gibi ara kavram içeren sözcüklerde de görülmektedir.

İlişkisel ya da *ters çevirmeli karşıtanlamlılık* (converse antonymy) da, karşıt anlamlılıktan çok karşılıklı terim çiftlerinde görülmektedir. Örneğin *karı / koca, anne / baba* gibi.

Vardar (2002: 131) karşıtanlamlılık ve türlerine şu şekilde değinmektedir. “Karşıtanlamlılık ve içerdiği türler, değişik yaklaşım çerçevelerinde ele alınmıştır. Genellikle ikili karşıtanlamlılık olgularıyla (örn. ölü/diri) çeşitli ara evreler içeren

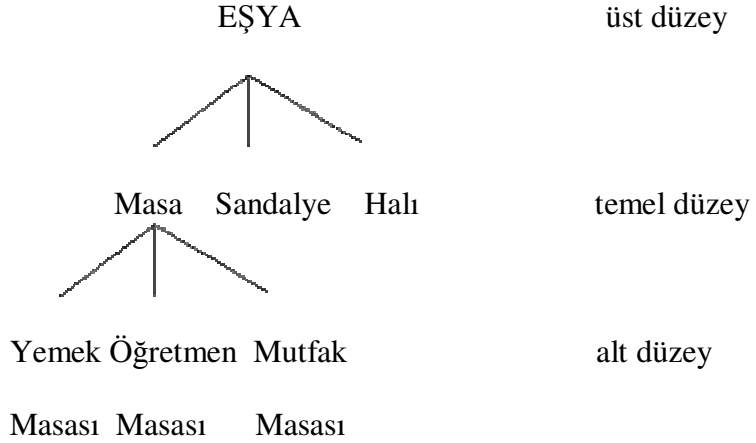
karşıtanamlılık olguları birbirinden ayrılır (örn. sıcak/ılık/serin/soğuk). Bir başka ayrım da, bütünleyici (örn. evli/bekar), karşılıklılık (evrişiklik) içeren (örn. satmak/almak) ve yalnızca karşıtlık anlatan (örn. büyük/küçük) karşıtanamlılık olgularına ilişkindir.”

Bunun yanında, *An Introduction to Language* adlı kitabında iki sözcüğün karşıtanamlı olarak değerlendirilebilmesi için anlambilimsel açıdan benzer ya da aynı anlamsal ulamdan olmaları gerektiğini söyleyen Fromkin&Rodman (1993:214)’a göre; “karşıtanamlılığın bir çok türü vardır. Bunlar tamamlayıcı karşıtanamlılık, dereceli karşıtanamlılık ve ilişkisel karşıtlıklardır.”

3.2.2.4. Alt anlamlılık

Alt anlamlılık (hyponymy), sözcükler arasındaki sıra düzenli ilişkiyi tanımlamakta, diğer bir deyişle aralarında anlamsal yakınlık bulunan göstergelerin içerme ilişkisini betimlemektedir. Vardar (2002: 17)’ın “sözlüksel birimler arasındaki anlamsal içerilme bağıntısı” olarak tanımladığı bu olgu genellikle *üst anlamlılık* (hypernymy) kavramı ile kullanılmaktadır.

Kıran&Kıran (2006: 251) bu ilişkiyi şu örneklerle açıklamaktadır: “... “meyve”, “elma” ve “portakal” ile üstanamlılık ilişkisi kurar; yani “meyve” “elma” ve “portakal”a göre üstanamlıdır. Aynı biçimde, “elma” ve “portakal” “meyve”nin altanamlılarıdır.”



Örneğe bakıldığında *yemek masası*, *öğretmen masası* ve *mutfak masası*; *masa* sözcüğünün alt anlamlılarıdır. *Eşya* ise tümünün üst anlamlılığı olarak görülmektedir. Düzey ilişkilerine bakılacak olursa *eşya* üst düzey, eşyanın alt anlamlılıkları olan *masa*, *sandalye*, *halı*, vb. sözcükler temel düzey, temel düzeydeki bir sözcüğün alt anlamlıları ise alt düzey olarak gösterilmektedir.

Cruse (2006: 81)’a göre; “bir sözcük, bir başka sözcüğün alt anlamlısı olurken, bir diğerinin üst anlamlısı olabilmektedir: “köpek”, “hayvan” sözcüğünün alt anlamlısıdır ancak, “çoban köpeği”nin üst anlamlısıdır.”

Anlam değişimleri ve anlamsal görünümeler şeklinde irdelenen Sözcük Anlamı konusu ile birlikte İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin yapabilecekleri hataların incelenmesi de oldukça önemli olarak düşünülmektedir.

3.3. Hata Çözümlemesi

Yabancı dil öğretiminde *hata çözümlemesi* (error analysis) öğretim sürecinde oldukça büyük öneme sahip olan bir konu olarak düşünülmektedir. En parlak dönemi

1970'ler olan hata çözümlemesine, *karşılaştırmalı çözümlemeyi* (contrastive analysis) takip eden bir süreçten sonra araştırmacılar yoğun ilgi göstermişlerdir. Amacı öğrencinin anadili ile hedef dil, diğer bir deyişle yabancı dil olmak üzere iki dilbilimsel dizge arasında karşılaştırma yapmak olan karşılaştırmalı çözümleme ile beraber yabancı dil öğretiminin o dönemdeki görüntüsü, yabancı dil öğrencilerinin anadili alışkanlıklarını yabancı dile aktarmaları şeklindeydi. Bunun sebebi ise, 20. yüzyılın ortalarında davranışçı ruhbilim ve yapısal dilbilimin çok ön planda olması ve yabancı dil öğretimine ilişkin sorunların çözümlenmesi için o dönemde, düşünülen tek varsayım karşılaştırmalı çözümlemeydi. Johnson&Johnson (1999)'a göre; "öğrenciler anadille yabancı dilin aynı şekilde kullanıldığı yerlerde uygun özellikleri aktararak başarılı olmakta ve bunlar *olumlu aktarımın* (positive transfer) bir örneği olarak düşünülmektedir. Anadille hedef dilin değişiklik gösterdiği yerlerde ise uygun olmayan özellikler aktarılmakta ve öğrenci hataları *olumsuz aktarımdan* (negative transfer) kaynaklanmaktadır. Buna *Karşılaştırmalı Çözümleme Varsayımı* (Contrastive Analysis Hypothesis) denmektedir."

Bu varsayım, yukarıda değinildiği üzere, bir dönem oldukça ön planda olmasına rağmen, çok fazla da eleştiri almıştır. Ellis (1986: 27) bu konuda üç eleştiri sunmaktadır. "Birincisi, hataları tahmin etme konusunda, karşılaştırmalı çözümlemenin yeterliliği hakkında şüpheler bulunmaktadır. Bu şüpheler araştırmacıların, öğrencilerin dilini derinlemesine incelediklerinde artmaktadır. İkincisi, karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ve dilleri karşılaştırmanın uygulanabilirliği hakkında birçok kuramsal eleştiri bulunmaktadır. Üçüncüsü,

karşılaştırmalı çözümlemenin dil öğretimine katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin kuşkular vardır.”

Karşılaştırmalı Çözümleme Varsayımı, 1960’lar boyunca yapılan araştırma ve deneysel çalışmaların, özellikle de S. Pit Corder’ın çalışmalarının sonucunda gözden düşmüş ve araştırmacılar hatanın kendisine yönelmişlerdir. “60’lı yıllara kadar yabancı dil öğrenimine ilişkin belirgin kuram, öğrenmenin yeni dil alışkanlıklarının edinilmesi olduğunu belirten davranışçılıktı. Bu yüzden hataların, anadili alışkanlıklarının yeni dil öğrenme sürecinde kullanıldıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu fikir, uygulamalı dilbilim araştırmacılarının çalışmalarını, hatalar hakkında tahminler ve açıklamalar yapabilmek için anadille hedef dil arasında karşılaştırmalara yönlendirmiştir. Bu şekilde açıklanamayan hatalar ise önemsiz görülmüştür. Sonuç olarak kaynağı ne olursa olsun hatalara aynı yöntemle yaklaşılmıştır” (Erdoğan, 2005).

Corder’dan önce dilbilimciler, öğrencilerin hatalarını gözlemleyerek onları sınıflandırmakta, hangi hatanın yaygın, hangisinin nadiren gerçekleştiği üzerinde çalışmaktaydılar. Ancak Corder ile beraber hatanın yabancı dil öğretim sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Hata çözümlemesine göre; yapılan hatalarının, karşılaştırmalı çözümlemenin savunduğu gibi öğrencinin anadilinden kaynaklanmadığı, aynen bir çocuğun anadilini edinirken yaptığı hatalara benzediği savunulmaktadır. Bu konu Dulay, Burt ve Krashen (1982: 138) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır. “Hata çözümlemesinin en büyük katkısı; ikinci dil öğrencilerinin

yaptıkları dilbilgisel hataların çoğunluğunun, onların anadilini yansıtmadığı, birinci dili öğrenirken yaptıkları hatalara benzediğini göstermektedir.”

Bu alanda Corder sunduğu bilgiler sonucu hataların; öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara yardımcı olacağının farkına varılmıştır. Bunun sonucunda hataların mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde incelenmesine dayanan hata çözümlemesi, anadilin olumsuz aktarımına dayalı karşılaştırmalı çözümlemenin yerini kolaylıkla almıştır.

McMahon (2008)’a göre; “hata çözümlemesi ile dilbilimciler ve eğitimciler, anadilden hedef dile hangi hataların yapıldığını daha detaylı belirleyebilmektedirler.” Karşılaştırmalı çözümleme davranışçı öğrenme ile doğrudan ilişkili olmasına rağmen hata çözümlemesi, öğrencilerin üretim sürecini yabancı dilden aldıkları girdiyi yeniden düzenlemelerine olanak sağlayan bilişsel işlemlerle açıklamaya çalışmaktadır. Diğer bir deyişle hata çözümlemesinde, hatalar yabancı dil öğretiminin başarısızlık göstergeleri değil, dil öğretim sürecinin gerekli bir parçası olarak düşünülmektedir.

Ellis (1997: 15)’e göre; “hatalara odaklanmak için oldukça iyi nedenler bulunmaktadır. Birincisi, hatalar “Öğrenciler neden hata yaparlar?” sorusunun önemini arttıran öğrenci dilinin göze çarpan bir özelliği olarak değerlendirilmektedirler. İkincisi, öğretmenler için öğrencilerin nerde hata yaptıklarını bilmek son derece önemli olmaktadır. Üçüncüsü, hata yapma

öğrencilere, öğrenme sürecinde hata yaptıklarında, bu hataları kendilerinin düzeltmesi konusunda yardım edebilmektedir.”

3.3.1. Hataları Tanımlama

Öğrencilerin yaptıkları *hataları tanımlamak* (identifying errors), hata çözümlemesi yapabilmek için büyük önem taşımaktadır. Ancak bunu yapmadan önce *hata* (error) ve *yanlış* (mistake) kavramları arasındaki farkın iyi bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Ellis (1997:17) bu farkı, “hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretemedikleri zaman meydana gelmektedir” şeklinde açıklamaktadır. Örneğin; bir öğrenci kompozisyon sınavında bir tümcede “*She will went to Ankara*” yazmış ve buna benzer bir tümcede de “*He will go to İstanbul*” yazmışsa bu bir yanlış olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğrenci, gelecek zaman “*will*” kalıbını bilmekte ancak sınav sırasında heyecan, yorgunluk ya da üretimi etkileyen başka nedenlerden dolayı yanlış yazmış olabilmektedir. Bununla beraber sınav sırasında “*She play football*” yazan bir öğrenci, buna benzer “*He read a book*” ya da “*She come to school*” tümcelerinde olduğu gibi, geniş zamanda eyleme gelmesi gereken “-s” ekini yazmamışsa, bu tamamen bir hata olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğrenci, bu kuralı bilmemektedir. Öğrencide bu konuyla ilgili bilgi boşluğu bulunmaktadır.

Hatalarla yanlışların bir diğer farklılığı da yanlışların düzeltilebilirken hataların düzeltilmemesi olarak görülmektedir. Brown (2000: 217-218)'a göre; “dikkat yanlışlara çekildiğinde, konuşucuya bunlar gösterildiğinde yanlışlar düzeltilebilmekteyken, hatalar öğrenciler tarafından düzeltilmemektedir.” Örneğin; öğrenciden sınavda doğru olarak yazılmamış bir cümleyi düzeltmesi istendiğinde, öğrenci cümleyi düzeltebilirse bu bir yanlış, düzeltemezse bir hata olarak değerlendirilmektedir.

Hatalar yabancı dil öğretim sürecinde birçok yönden belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlere öğrencinin dil gelişiminin nasıl olduğu, onlara neler öğretilmesi gerektiği hakkında yol gösteren hatalar, araştırmacılara dilin nasıl öğrenildiği ya da edinildiği, öğrencinin dil öğrenirken hangi yöntemleri ve işlemleri kullandığı konularında yardım etmektedir. Sonuçta iyi şekilde yapılan yabancı dil öğretimi, hataları içeren bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

3.3.2. Hataları Betimleme

Tanımlanmasından sonra *hataların betimlenmesi* (describing errors) ve sınıflandırılması kolay bir şekilde yapılabilmesine rağmen, nasıl yapılacağı oldukça önem taşımaktadır. Ellis (1997:18)'e göre bunun birkaç yolu bulunmaktadır. “Bunlardan biri hataları dilbilgisel ulamlar şeklinde sınıflandırmaktır. Örneğin; eylemlerle ilgili tüm hatalar bir araya toplanabilir ve geçmiş zaman hataları gibi bir başlık altında eylem hatalarının değişik çeşitleri betimlenebilir. Diğer bir yol ise; öğrencilerin ifadelerinin hedef dilin yapısal ifadelerinden farklı olduğu bölümleri tanımlamaktır. Bu yol; ifade için gerekli dilbilgisel bir parçayı kullanmama olan

dahil etmeme (omission), dilbilgisel bir kalıbı başka bir kalıbın yerine kullanma olan yanlış bilgi (misinformation) ve ifade içindeki kelimeleri yanlış yerlere koyma olan yanlış dizim (misordering) ulamlarını içermektedir.”

Yabancı dil öğretiminde hataları sınıflandırmak öğretim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Hatalar sınıflandırılarak öğrencilerin dil gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların ve zaman içinde yanlış kalıplarında ne gibi değişiklikler olduğunun farkına varılabilmektedir.

Brown (2000: 222)’a göre, “dil öğretim sürecinde hataların betimlenmesi; katma (addition), dahil etmeme (omission), değişiklik yapma (substitution) ve diziliş (ordering) hatalarının tanımlanması ile yapılabilmektedir. Hatalar temel (global) ya da bölgesel (local) olarak görülebilmektedir. Temel hatalar iletişimi engelleyen hatalardır. Bölgesel hatalar ise, tümcenin bir bölümünün yanlış olduğu hatalardır. Dinleyici ya da okuyucu anlatılmak istenen konu hakkında kesin bir tahmin yapabilmektedirler.”

Örneğin; *I can my car not use because it is going to the house* tümcesinin, dinleyici ya da okuyucu tarafından anlaşılması olanaksız görülmektedir. Dolayısıyla konuşucu ya da yazar ile dinleyici ya da okuyucu arasındaki iletişim gerçekleşmemekte ve bu tümce temel hataların bir örneği olarak değerlendirilmektedir. *Buy a sport car, if I have a lot of money* örneğinde ise; tümcenin virgülden önceki bölümünde bir hata görülmekte ancak bu hata, tümcenin anlaşılmasına engel olmamaktadır. Okuyucu ya da dinleyici tümcede neden bahsedildiğini anlamakta ve bunun sonucunda da iletişim

sağlanmaktadır. Dolayısıyla burada sözü edilen hata bölgesel olarak değerlendirilmektedir.

Bununla beraber hata çözümlemesi alanında çok önemli çalışmalara imza atmış olan Corder, hataların betimlenmesi konusunda *açık* (overt) hatalar ile *gizli* (covert) hataların ayrımının yapılması gerektiğini savunmaktadır. Corder (1973)'a göre “açık hatalar, cümle düzeyinde dilbilgisel olmayan ifadeleri içermektedir. Gizli hatalar ise, dilbilgisel olarak iyi bir şekilde yapılandırılmış ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan hatalar olarak adlandırılmaktadır.” Örneğin; *I'm ten years old* tümcesi dilbilgisel olarak doğru olmasına rağmen, *What is your name?* sorusuna cevap vermek için kullanılmakta ise, bu gizli bir hata olarak değerlendirilmektedir.

3.3.3. Hataların Kaynakları

Hata çözümlemesi konusunda hataların kaynaklarının incelenmesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, hata çözümlemesi yapılırken öncelikle hataların tanımlanması gerekmektedir. Tanımlanan hataların betimlenmesi, diğer bir deyişle sınıflandırılmasından sonra ise, kaynaklarının incelenmesi araştırmacılara, belirli türdeki hataların neden yapıldığı konusunda bilgi vermektedir. Yabancı dil öğretiminde hata çözümlemesi, *diller arası aktarım* (interlingual transfer) ve *dil içi aktarım* (intralingual transfer) olmak üzere iki alt ulamda incelenmektedir.

3.3.3.1. Diller Arası Aktarım

Diller arası aktarım (interlingual transfer) yabancı dil öğrencileri tarafından yapılan hataların kaynaklarından biridir. Bu hatalar temel olarak, öğrencinin yabancı dili öğrenirken anadilinden yabancı dile yaptığı aktarımlar sonucu oluşan hatalar anlamına gelmektedir.

McMahon (2008)'a göre “diller arası aktarım, iki dil arasındaki bir dile gönderimde bulunmaktadır. Yabancı dil öğrencileri bazen öğrenmeye çalıştıkları dil ile ana dilleri arasında ortak bir dil yaratmaktadırlar. Bu durumda diller arası aktarım, uyum sürecinin olumsuz bir şekli değil, öğrenciler için yeni bir dil dizgesine alışma yolu olarak görülmektedir. Hata çözümlemesi de yabancı dilin karmaşık yapısının anlaşılabilmesi için, hangi kuralların bu ortak dilde uygulanabileceği konusunda yardımcı olmaktadır.” Bu bilgilerin ışığında diller arası aktarım hataları, öğrencilerin yeni öğrendikleri dili keşfetmeye, araştırmaya çalıştıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Brown (2000:224)'a göre; “öğrencinin yabancı dil bilgisine yeterince sahip olmadığı öğretim sürecinin ilk dönemlerinde, kullanabileceği tek dilbilimsel dizge ana dili olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu dönemde “ship” yerine “sheep” ya da “Jack’s book” yerine “the book of Jack” şeklinde tümceler kurabilmektedir. Bu hatalar olumsuz diller arası aktarım olarak düşünülmektedir.”

Örneğin; İngilizce öğrenmekte olan bir Türk öğrencinin üretebileceği *I can drive a car* yerine *I can use a car*, *We buy three pencils* yerine *We buy three pencil* şeklindeki tümceler diller arası aktarım hataları olarak değerlendirilmektedir.

3.3.3.2. Dil İçi Aktarım

Öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağında diller arası aktarım olduğu kadar, dil içi aktarım da yer almaktadır. Dil içi aktarım hataları, öğrencinin yabancı dili yanlış ya da eksik öğrenmesi veya tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapması sonucu ortaya çıkan hatalar olarak tanımlanmaktadır. Bilindiği üzere, öğrencinin yabancı dil öğrenim sürecinin erken dönemlerinde, yabancı dile ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması ve kendi anadilinden aktarımlar yaparak dili kullanması sonucu, bu dönemde diller arası aktarım hatalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak öğrenci, öğrendiği dilin kalıpları hakkında bilgi sahibi olmaya başladıkça ve sınırlı tecrübeleriyle onlara ilişkin varsayımlar ve fikirler üretmeye çalışıldıkça dil içi aktarım hataları oldukça artmaktadır.

Brown (2000: 224)'a göre, “dili içi olumsuz aktarım ya da aşırı genelleme (overgeneralization) öğrencilerin ifadelerinde “Does John can sing?”, “He goed” ya da “I don’t know what time it is” şeklinde görülebilmektedir.

Dil içi aktarım hataları, öğrencilerin dile ilişkin bilgi ve tecrübeleri arttıkça ortadan kaybolmaktadır. Bu yüzden bu hatalara *gelişimsel hatalar* (development errors) da denmektedir.

Harmer (2001:100)'a göre; bu tür gelişimsel hatalar dil öğrenim sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin hataları, onların dile ilişkin gelişimlerinin doğal sürecini göstermektedir.

Bu bilgilerin ışığında hata çözümlemesi konusunda genel olarak şu yargılara ulaşılabilmektedir:

- Hata çözümlemesi yabancı dil öğretmenlerine, öğretim sürecinde çok büyük fayda sağlamaktadır.
- Hata çözümlemesi ile öğrencilerin dil öğrenim süreçleri hakkında detaylı bilgiye ulaşılabilmektedir.
- Öğrencilerin hangi tür hataları yaptıkları ortaya çıkarılabilmektedir.
- Yapılan hataların kaynakları araştırılarak, bunlara ilişkin öğretim sürecinin planlanması yapılabilmektedir.

4. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖZLEMLER

Çalışmanın bu bölümünde, İngilizcenin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yabancı dil olarak öğretimi üzerine gözlemler ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu gözlem ve değerlendirmelerin yapılabilmesi için, İngilizce öğretmenleri ve alan uzmanı akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, 7. ve 8. sınıf öğrencileri için birer sormaca hazırlanmıştır. Sormacalar hazırlanırken öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin kullandığı *Time For English* ve 8. sınıf öğrencilerinin kullandığı *Let's Speak English* isimli ders kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemelerle her üniteye anlatılan dilbilgisi konuları ve öğretilmesi planlanan sözcükler belirlenmiş ve hazırlanacak sormacaların bu dilbilgisi konularını ve sözcükleri kapsamına karar verilmiştir. Bunun sonucunda 7. sınıf öğrencileri için 66, 8. sınıf öğrencileri için ise 54 sorudan oluşan sormacalar hazırlanmıştır.

Hazırlanan sormacalar her iki sınıf için de; *sorulara cevap verme, boşluk doldurma, tümceyi yeniden yazma, anadil ve hedef dildeki sözcükleri eşleştirme, sözcüğün anlamını çoktan seçmeli bulma, sözcüğün Türkçe anlamını yazma, Türkçe açıklamalı bulmaca ve İngilizce açıklamalı bulmaca* türlerinden oluşmaktadır.

Tablo.2 Sınıflar ve Dilbilgisi Türlerine Göre Soru Sayısı Dağılımı

DİLBİLGİSİ TÜRÜ	7. SINIF	8. SINIF
Sorulara Cevap Verme	10	11
Boşluk Doldurma	7	7
Tümceyi Yeniden Yazma	18	5
Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme	5	5
Sözcüğün Anlamını	1	1
Çoktan Seçmeli Bulma		
Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma	5	5
Türkçe Açıklamalı Bulmaca	10	10
İngilizce Açıklamalı Bulmaca	10	10
Toplam	66	54

Tablo.2 'de öğrencilere hazırlanan sormacalarda sınıflara ve dilbilgisi türlerine göre soru sayıları görülmektedir.

Sormacalar 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ilindeki ilköğretim okullarına devam etmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden, her sınıf için 100, toplamda 200 rasgele seçilmiş öğrenciye araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır. Uygulama süreci, alan uzmanlarının tavsiyesiyle soru sayısının fazla olması ve öğrencilerin bu süreçte sıkılarak, güvenirliliği düşüreceği endişesiyle iki güne ve toplamda 40’ + 40’ olmak üzere iki ders saatine bölünmüştür. Bunun sonucunda ilk gün için 7. sınıf öğrencileri 35, 8. sınıf öğrencileri de 21 soru cevaplandırmışlardır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin veriler, Microsoft Excel programına kaydedilmiş, daha sonra istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için SPSS 15.0 (Statistical Package of Social Sciences) paket programına aktarılarak tablolar ve yüzdelere elde edilmiştir. Sormacalar değerlendirilirken, doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “2”, boş cevaplar ise “3” olarak kodlanmıştır.

Soru türlerine ilişkin gözlemler yapılırken, öncelikle öğrencilerin o türe ilişkin sorulara verdikleri cevapların yüzdeleri, her iki sınıf için ortak bir tablo halinde sunulmaktadır. Bu tabloda doğru cevap, yanlış cevap ve boş bırakılan soru yüzdeleri bulunmaktadır. Yüzde tablosunun amacı, öğrencilerin soru türlerine verdikleri cevaplara göre, genel olarak başarı durumlarının ortaya çıkarılması şeklinde açıklanmaktadır. Başarı durumunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler şu şekilde görülmektedir:

Tablo.3 Başarı Durumu Ölçeği

ÖLÇÜT	BAŞARI (Doğru Cevap)YÜZDESİ
Başarısız	0 – 20
Orta	20 – 40
İyi	40 – 60
Başarılı	60 – 80
Çok Başarılı	80 – 100

Öğrencilerin genel başarı durumlarının belirlenmesinden sonra, 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı olmak üzere, sıklık incelemesi tabloları bulunmaktadır. Bu tablolarda öğrencilerin, ilgili soru türüne ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmektedir. Bu incelemede öğrencilerin kaç tanesinin, kaç soruya doğru cevap verdikleri belirlenmektedir. Sıklık incelemesi tablosunun amacı, soru türlerine göre daha ayrıntılı bir inceleme yapılması olarak açıklanmaktadır. Sıklık incelemesinin ardından öğrencilerin verdikleri hatalı cevapların çözümlemesi yapılmaktadır. Çözümleme yapılmasının amacı, öğrencilerin soru türlerine göre hangi hatayı daha fazla yaptığının ortaya çıkarılması ve sonucunda eğitim öğretim sürecine ilişkin öneriler sunmak olarak belirlenmektedir.

Soru türlerine göre öğrencilerden elde edilen veriler aşağıda sunulmaktadır.

4.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin Gözlemler

SCV türünde öğrencilerden sorulan sorulara cevap yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türe yönelik 7. sınıflar için 10, 8. sınıflar için 11 soru

bulunmaktadır. SCV türüne ilişkin öğrencilere *What did you drink last night?, What will you do at the summer?, Have you gone to America?, What do you like doing?* şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.4 Sınıflara Göre Sorulara Cevap Verme Türü Yüzde Değerleri

Sorulara Cevap Verme	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	28,7	29
Yanlış Cevap Yüzdesi	38,5	27,2
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	32,8	43,7
Toplam	100	100

Tablo.4'e bakıldığında, her iki sınıfın da doğru cevap yüzdelerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. 7. sınıflar için %28,7, 8. sınıflar için %29 oranları öğrencilerin, bu tür sorulara doğru cevap vermede orta seviyede bir başarı sağladıklarını göstermektedir.

Tablo.5'de 7. sınıf öğrencilerinin SCV türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.5 Sorulara Cevap Verme Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	33	33,0	33,0	33,0
1,00	14	14,0	14,0	47,0
2,00	10	10,0	10,0	57,0
3,00	10	10,0	10,0	67,0
4,00	4	4,0	4,0	71,0
5,00	7	7,0	7,0	78,0
6,00	5	5,0	5,0	83,0
7,00	4	4,0	4,0	87,0
8,00	5	5,0	5,0	92,0
9,00	6	6,0	6,0	98,0
10,00	2	2,0	2,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında, bu türde 7. sınıf öğrencilerine sorulan 10 sorunun, hepsine doğru cevap veren yalnızca 2 öğrenci bulunmaktadır. 33 öğrencinin ise, hiç doğru cevabı olmadığı görülmektedir. Sorulan 10 sorunun 14 öğrenci birini, 10 öğrenci ikisini ve 10 öğrenci de üçünü doğru olarak cevaplamıştır. Hiç doğrusu olmayanlarla beraber bunların toplam yüzdesi %67 olarak görülmektedir. Bu bilgilere göre SCV türünde, 7. sınıf öğrencilerinin orta seviyede bir başarı yakaladıkları belirlenmektedir.

Tablo.6’da 8. sınıf öğrencilerinin SCV türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.6 Sorulara Cevap Verme Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	19	19,0	19,0	19,0
1,00	22	22,0	22,0	41,0
2,00	8	8,0	8,0	49,0
3,00	8	8,0	8,0	57,0
4,00	12	12,0	12,0	69,0
5,00	4	4,0	4,0	73,0
6,00	12	12,0	12,0	85,0
7,00	10	10,0	10,0	95,0
8,00	1	1,0	1,0	96,0
9,00	2	2,0	2,0	98,0
10,00	1	1,0	1,0	99,0
11,00	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Bu türde sorulan 11 sorunun, hepsine doğru cevap veren yalnızca 2 öğrenci bulunmaktadır. On soruya doğru cevap veren 1 öğrenci olarak görülürken, dokuz soruyu doğru olarak cevaplayan 2 öğrenci bulunmaktadır. Bunların toplam yüzdesi % 4 olarak görülmektedir. 100 öğrencinin uygulamaya katıldığı 8. sınıflardan, 19 öğrencinin ise hiç doğru cevabı bulunmamaktadır. Sorulan 11 sorudan, 22 öğrenci

birini, 8 öğrenci ikisini, yine 8 öğrenci de üçünü doğru olarak cevaplamıştır. Hiç doğrusu olmayanlarla beraber bunların toplam yüzdesi de %57 olarak görülmektedir. Bu bilgilerin ışığında, 8. sınıf öğrencilerinin de 7. sınıf öğrencilerinin olduğu gibi, SCV türünde orta seviyede bir başarı gösterdikleri belirlenmektedir.

4.1.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin SCV türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.1.1.1. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

7. sınıf öğrencilerinin SCV türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: Did you use to ride a horse?

Doğru Cevap: Yes, I used to ride a horse. / No, I didn't use to ride a horse

Öğrencilerin Cevapları:

(a) I used to ride a horse.

(b) Yes, I use to ride a horse.

(c) I did used to ride a horse.

(d) No, I didn't used to ride a horse.

1.(a)'da öğrenciler bir *evet/hayır* sorusunda, cevaba *evet (yes)* ya da *hayır (no)* ile başlamadığından dolayı hata yapmaktadır. 1.(b)'de tümce olumlu yapıda olduğundan dolayı, eylem *used* olarak kullanılmalıdır. 1.(c)'de ise, eylem doğru olarak kullanılmakta ancak yardımcı eylem olan *did* geçmiş zaman (past tense) kuralları

gereği tümcede bulunmamalıdır. 1.(d)'de de yardımcı eylem *did*, tümcede bulunduğundan dolayı *used* eylemi, *use* olarak kullanılmalıdır.

(2) Soru: What do you think of learning English?

Doğru Cevap: I think it is very funny / good / boring.

Öğrencilerin Cevapları:

- (a) Yes, I do.
- (b) I think beautiful learning English.
- (c) I do think of boring learning English.
- (d) I think of it is interesting.

2.(a) dilbilgisel olarak doğru olmasına rağmen bu sorunun cevabı olarak kullanılamamaktadır. Burada yapılan hata, gizli hatalara bir örnek olarak değerlendirilmektedir. 2.(b), (c) ve (d)'de ise öğrencilerin yaptığı hatalar, Brown (2000)'de belirtilen bölgesel hatalara örnek teşkil etmektedir. Buna göre; okuyucu ya da dinleyici bu tümcelerde neden bahsedildiğini anlamakta ve dolayısıyla iletişim gerçekleşmektedir.

(3) Soru: What did you drink last night?

Doğru Cevap: I drank tea / milk / coffee last night.

Öğrencilerin Cevapları:

- (a) I am drink milk.
- (b) I drink milk last night.
- (c) I was drank milk last night.

(d) I drunk a little cola.

Bu soruya ilişkin verilen cevaplara bakıldığında 3.(a), (b) ve (d)'de geçmiş zaman olarak cevaplanması gereken sorunun, farklı zaman (tense) türlerinde cevaplandığı görülmektedir. 3.(c)'de ise, *was* yardımcı eyleminin gereksiz kullanılmasından kaynaklanan bir hata yapılmaktadır.

SCV türünde 7. sınıf öğrencilerin cevapları incelendiğinde en sık karşılaşılan hataların, dilbilgisel olmayan ve anlaşılamayan hatalar olarak adlandırılan açık hatalar oldukları görülmektedir. Yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesinden kaynaklanan bu hataların yanında, dilbilgisel olarak doğru ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da örnekleri az da olsa bulunmaktadır. Bu türde öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağı ise, yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapılması sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım olarak belirlenmektedir.

4.1.1.2. Sorulara Cevap Verme Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

8. sınıf öğrencilerinin SCV türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: What do you like doing?

Doğru Cevap: I like playing football / swimming / reading books.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) I like listen to music.

(b) I likes playing football.

(c) I like doing read the book, watch TV.

3.(a)'da tümce, *like* eyleminden sonra gelen eylem, gerekli olan *-ing* ekini almadığından dolayı hatalı olarak değerlendirilmektedir. 3.(b)'de ise *like* + *-ing* kalıbı doğru kullanılmakta ancak geniş zamandaki *olumlu tümcelerde he, she ve it özneleri ile kullanılan eylemler -s eki alır* kuralı aşırı genellenmektedir. Bunun sonucunda da *I* öznesi ile kullanılan *like* eylemine, öğrenciler *-s* ekini getirerek hata yapmaktadır. 3.(c)'de de fazladan eylem kullanımı görülmektedir. Soru *doing* eylemi ile sorulduğundan öğrenciler, o eylemi de kullanarak cevap vermektedirler.

(2) Soru: Where is the library?

Doğru Cevap: The library is near / next to the school.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) The library is school next.

(b) Library is on the supermarket.

(c) It is school near library.

(d) It is school and tourist information office between the library.

2.(a) ve (c)'de yapılan hatalar, daha çok bölgesel hatalara örnek oluşturmaktadır. Bu tür hatalarda tümce, dilbilgisel olarak doğru olmasa da iletişim sağlanmakta ve dolayısıyla okuyucu ya da dinleyici tümcede neden bahsedildiğini anlamaktadır.

2.(b)'de ise hatalı ilgeç kullanımı görülmektedir. Bu tümce dilbilgisel olarak doğru olsa da iletişimin içeriğine uygun olmadığından dolayı gizli hatalara örnek olarak

belirlenmektedir. 2.(d)'de de öğrenciler *between* ilgecini hatalı olarak kullanmaktadır. Bunun sonucunda da bu tümce, dinleyici ya da okuyucu tarafından anlaşılması olanaksız olan temel hataların bir örneği olarak değerlendirilmektedir.

(3) Soru: What will she be able to do if she goes to England?

Doğru Cevap: If she goes to England, she will be able to see London Tower / visit museums.

Öğrencilerin Cevapları:

- (a) If she goes to England, she be able to walk.
- (b) If she goes to England, she will be able to drank milk.
- (c) Yes, she will be able to do if she goes to England.

3.(a)'da öğrenciler, virgülden sonraki tümcede, gerekli olan *will* sözcüğünü yazmamaktadırlar. 3.(b)'de ise kullanılan eylemin *present* halde olması gerekirken, öğrenciler *past* halini tercih etmektedirler. 3.(c)'de de bir *evet/hayır* sorusu olmayan tümceye *evet/hayır* ile başlamaktadırlar.

SCV türünde 8. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların, tümce düzeyinde dilbilgisel olmayan hatalar olarak adlandırılan açık hatalar oldukları görülmektedir. Bunun yanında yine 7. sınıflarda olduğu gibi, 8. sınıflarda da dilbilgisel olarak iyi yapılandırılmış ancak iletişimin içeriğine uymayan gizli hatalara da rastlanmaktadır. SCV türünde öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağını ise; hedef dile ilişkin yeterince tecrübe kazanılmadan genellemeler

yapılması sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım, diğer bir deyişle gelişimsel hatalar oluşturmaktadır.

4.2. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin Gözlemler

Boşluk doldurma türünde öğrencilerden, boşlukları uygun ifadelerle doldurmaları istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türden 7. ve 8. sınıflar için 7’şer soru bulunmaktadır. Boşluk doldurma türüne ilişkin öğrencilere, *Antalya Erzurum. (hot), She goes to school foot., sugar do you want for your tea?, The car is not cheap to buy* şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.7 Sınıflara Göre Boşluk Doldurma Türü Yüzde Değerleri

Boşluk Doldurma	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	33,8	42,5
Yanlış Cevap Yüzdesi	41,2	23
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	24,8	34,4
Toplam	100	100

Tablo.7’ye bakıldığında her iki sınıfın doğru cevap yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir. 7. sınıflar için %33,8 oranı orta seviyede bir başarı anlamına gelirken, 8. sınıflar için %42,5 oranı, öğrencilerin boşluk doldurma türündeki sorulara doğru cevap vermede iyi derecede bir başarı sağladıklarını belirtmektedir.

Tablo.8’de 7. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.8 Boşluk Doldurma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	25	25,0	25,0	25,0
1,00	10	10,0	10,0	35,0
2,00	21	21,0	21,0	56,0
3,00	18	18,0	18,0	74,0
4,00	10	10,0	10,0	84,0
5,00	6	6,0	6,0	90,0
6,00	9	9,0	9,0	99,0
7,00	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.8’e bakıldığında, 100 öğrenciden yalnızca birinin, sorulan 7 soruya da doğru cevap vermiş olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber 25 öğrencinin ise, bu türde hiç doğru cevabı bulunmadığı görülmektedir. 10 öğrencinin yalnızca bir, 21 öğrencinin ise iki soruya doğru cevap verdiği boşluk doldurma türünde, altı soruya 9, beş soruya ise 6 öğrencinin doğru cevap verdiği belirlenmektedir. Bu bilgilere göre 7. sınıf öğrencilerinin, bu türün sorularında orta seviyede bir başarı sağladıklarını söylemek mümkündür.

Tablo.9’da 8. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.9 Boşluk Doldurma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	9	9,0	9,0	9,0
1,00	6	6,0	6,0	15,0
2,00	23	23,0	23,0	38,0
3,00	23	23,0	23,0	61,0
4,00	20	20,0	20,0	81,0
5,00	17	17,0	17,0	98,0
6,00	2	2,0	2,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında 7 sorunun hepsini cevaplayan öğrenci bulunmamaktadır. Sorulan sorulardan altısını 2, beşini ise 17 öğrencinin cevapladığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde bu türdeki başarı, sorulara cevap verme türündeki başarıya göre daha yüksek olarak görülse de, 9 öğrencinin hiç doğru cevabı bulunmadığı, 6 öğrencinin bir, 23 öğrencinin iki, 23 öğrencinin üç doğru cevabı bulunduğu ve bunların toplam yüzdesinin %61 olduğu saptanmaktadır. Bunun sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin, bu türde sorulan sorulara cevap vermede iyi derecede bir başarı sağladıkları anlaşılmaktadır.

4.2.1. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.2.1.1. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

7. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: İstanbul city in Turkey. (crowded)

Doğru Cevap: İstanbul is the most crowded city in Turkey.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) İstanbul is more crowded than city in Turkey.

(b) İstanbul is most crowded city in Turkey.

(c) İstanbul crowded than city in Turkey.

1.(a) ve (c)'de boşluğa *enüstünlük derecesi (superlative)* yapısı getirilmesi gerekirken, öğrenciler *üstünlük derecesi (comparative)* yapısını kullanmaktadırlar.

1.(b)'de ise *most crowded* sözcüğünün önüne gelmesi gereken *the* belirteci kullanılmamaktadır.

(2) Soru: Antalya Erzurum. (hot)

Doğru Cevap: Antalya is hotter than Erzurum.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) Antalya is hoter than Erzurum.

(b) Antalya is hotter than Erzurum.

(c) Antalya hotter than Erzurum.

(d) Antalya is hot than Erzurum.

2.(a)'da tek heceli olan *hot* sıfatının kurala göre, son harfi çift olarak yazılmalıdır.

2.(b)'de ise öğrenciler, üstünlük derecesi yapısında, sıfattan sonra gelmesi gereken *than* yerine, *daha sonra* anlamına gelen *then* sözcüğünü kullanmaktadırlar. 2.(c)'de de soruda istenen üstünlük derecesi yapısı doğru olarak yapılırken, tümcede olması gereken *is* yardımcı eylemi bulunmamaktadır. 2.(d)'de ise yine bir sıfat yanlışlığı gözle çarpılmaktadır.

(3) Soru: They will go to holiday plane.

Doğru Cevap: They will go to holiday by plane.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) They will go to holiday at plane.

(b) They will go to holiday buy plane.

(c) They will go to holiday on plane.

(d) They will go to holiday to plane.

3.(a), (c) ve (d)'de boşluğa gelmesi gereken ilgeç yanlış olarak kullanılmaktadır.

3.(b)'de ise doğru cevap olan *by* ilgeci yerine, öğrenciler yazımı ona benzeyen ancak *satın almak* anlamına gelen *buy* eylemini kullanmaktadırlar.

Sonuç olarak 7. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin cevapları incelendiğinde en sık karşılaşılan hataların, dilbilgisel olmayan ifadeleri içeren açık hatalar oldukları belirlenmektedir. Bunun yanında iletişimi engellemeyen, okuyucu ya da dinleyicinin anlatılmak isteneni anlayabildiği bölgesel hataların örnekleri de görülmektedir. Boşluk doldurma türüne ilişkin hataların kaynağını ise; öğrencilerin yabancı dili eksik ya da yanlış öğrenmeleri veya sınırlı tecrübeleriyle hedef dille ilgili genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım hataları oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin, dile ilişkin doğal gelişimlerini göstermekte olan bu hatalarla beraber, anadilinden yabancı dile yapılan aktarımlar sonucu ortaya çıkan diller arası aktarım hatalarına da az da olsa rastlanmaktadır.

4.2.1.2. Boşluk Doldurma Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

8. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: When the doorbell (ring), she (do) her homework.

Doğru Cevap: When the doorbell rang, she was doing her homework.

Öğrencilerin Cevapları:

- (a) When the doorbell was rang, she is went her homework.
- (b) When the doorbell rang, she is does her homework.
- (c) When the doorbell rang, she doing her homework.
- (d) When the doorbell ringed, she does her homework.

1.(a)'da tümcenin ilk bölümünde, *rang* eyleminin yanına *was* yardımcı eyleminin getirildiğinden, ikinci bölümünde ise geniş zaman ile geçmiş zaman yapılarının beraber kullanıldığından kaynaklanan hatalar görülmektedir. 1.(b) ve (c)'de de tümcenin ilk bölümü doğru olarak cevaplanmakta, ikinci bölümde ise, (b) için iki yardımcı eylemin beraber kullanıldığı, (c) için de *doing* eyleminin yardımcı fiil olmadan kullanıldığı belirlenmektedir. 1.(d)'de ise, tümcenin ilk bölümünde eylemin ikinci halinin *rang* yerine *ringed* olarak yazıldığı ve öğrencilerin aşırıgenelleme yaptıkları görülmektedir. Tümcenin ikinci bölümünde de yine diğer şıklarda olduğu gibi yanlış zaman ve dilbilgisel olmayan ifadelerin kullanımı saptanmaktadır.

(2) Soru: He can't ride a bike because (young)

Doğru Cevap: He can't ride a bike because he is too young.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) He can't ride a bike because too young.

(b) He can't ride a bike because he too young.

(c) He can't ride a bike because too

2.(a) ve (c)'de öğrencilerin boşluğa bir tümce yazmaları gerekirken, ya sadece sıfatı ya da sıfatla beraber niteleyiciyi yazdıkları görülmektedir. 2.(b)'de ise, tümcede olması gereken *is* yardımcı eylemi bulunmamaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin boşluk doldurma türüne ilişkin cevapları incelendiğinde en sık karşılaşılan hataların, 7. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi, dilbilgisel olmayan ifadeleri

içeren açık hatalar oldukları görülmektedir. Bununla beraber tümcenin bir bölümünün yanlış olduğu ancak okuyucu ya da dinleyicinin anlatılmak isteneni anlayabildiği bölgesel hatalara da sıklıkla rastlanmaktadır. Boşluk doldurma türünde yapılan hataların kaynağını ise; yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım oluşturmaktadır. Bunun yanında az da olsa, öğrencilerin anadilinden hedef dile yaptığı aktarımlar sonucu oluşan diller arası aktarım hatalarına da rastlanmaktadır.

4.3. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin Gözlemler

TYT türünde öğrencilerden verilmiş bilgilere göre tümceleri yeniden yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türe yönelik 7. sınıflar için 18, 8. sınıflar için 5 soru bulunmaktadır. Tümceyi yeniden yazma türüne ilişkin öğrencilere *Past: I drank tea. Perfect:, A parrot is an animal. It can imitate sounds., I / home / last night, prefer / watch / milk / TV / drink / she* şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.10 Sınıflara Göre Tümceyi Yeniden Yazma Türü Yüzde Değerleri

Tümceyi Yeniden Yazma	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	27,9	35,6
Yanlış Cevap Yüzdesi	46	31,4
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	26	33
Toplam	100	100

Tablo.10'a bakıldığında, her iki sınıfın doğru cevap yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir. 7. sınıf için %27,9, 8. sınıf için de %35,6 oranları TYY türünde öğrencilerin, orta seviyede bir başarı sağladığını göstermektedir.

Tablo.11'de 7. sınıf öğrencilerinin TYY türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.11 Tümceyi Yeniden Yazma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	21	21,0	21,0	21,0
1,00	18	18,0	18,0	39,0
2,00	9	9,0	9,0	48,0
3,00	5	5,0	5,0	53,0
4,00	8	8,0	8,0	61,0
5,00	3	3,0	3,0	64,0
6,00	4	4,0	4,0	68,0
7,00	3	3,0	3,0	71,0
8,00	1	1,0	1,0	72,0
9,00	4	4,0	4,0	76,0
10,00	5	5,0	5,0	81,0
11,00	4	4,0	4,0	85,0
13,00	4	4,0	4,0	89,0
14,00	3	3,0	3,0	92,0
15,00	3	3,0	3,0	95,0
16,00	3	3,0	3,0	98,0
17,00	1	1,0	1,0	99,0
18,00	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.11'e göre sorulan 18 sorunun, hepsine doğru cevap veren yalnızca bir öğrenci bulunmaktadır. On yedi soruya 1, on altı soruya 3, on beş soruya da yine 3 öğrencinin doğru cevap verdiği belirlenmektedir. Bunun yanında 21 öğrencinin hiç doğru cevabı bulunmamaktadır. 18 öğrencinin bir, 9 öğrencinin iki, 5 öğrencinin de üç doğru cevabı olması ve bunların toplam yüzdesinin %53 olarak görülmesi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin TYY türünde orta seviyede başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo.12'de 8. sınıf öğrencilerinin TYY türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.12 Tümcüyü Yeniden Yazma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	28	28,0	28,0	28,0
1,00	17	17,0	17,0	45,0
2,00	23	23,0	23,0	68,0
3,00	16	16,0	16,0	84,0
4,00	13	13,0	13,0	97,0
5,00	3	3,0	3,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.12'ye bakıldığında 28 öğrencinin hiç doğru cevabı bulunmadığı görülmektedir. Sorulan sorulara 17 öğrencinin bir, 23 öğrencinin de iki doğru cevap

verdiği, yalnızca 3 öğrencinin tüm soruları doğru olarak cevapladığı anlaşılmaktadır. Bu bilgilerle beraber 8. sınıf öğrencilerinin bu türün sorularında orta seviyede bir başarı sağladıkları belirlenmektedir.

4.3.1. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin TYY türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.3.1.1. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

7. sınıf öğrencilerinin TYY türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: prefer / watch / milk / TV / drink / she

Doğru Cevap: She prefers drinking milk to watching TV.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) She prefer drink milk watch TV.

(b) She prefer to drink milk watching TV.

(c) She prefers to drinking milk watching TV.

(d) She prefer drinking milk to watching TV.

Bu soruda yapılan hatalara bakıldığında, 1.(a), (b) ve (c)'de *prefer* kalıbının tümce yapısını, öğrencilerin doğru olarak yapamadıkları görülmektedir. 1.(d)'de ise tümce yapısı doğru olmasına rağmen, *prefer* eylemine İngilizce geniş zaman kuralları çerçevesinde -s eki getirilmesi gerekmektedir.

(2) Soru: I / home / last night.

Doğru Cevap: I was at home last night.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) I'm home last night.

(b) He didn't home last night.

(c) I was home last night.

(d) I am in home last night.

2.(a) ve (d)'de zaman hatası yapılmaktadır. Tümcenin geçmiş zaman olması gerekirken, bu şıklarda öğrenciler geniş zaman kullanmaktadırlar. Bununla beraber 2.(d)'de yanlış ilgeç seçimi de göze çarpmaktadır. 2. (b)'de ise *did* yardımcı fiilinin gereksiz kullanımı görülmektedir. 2.(c)'de de yardımcı eylem seçimi doğru olmasına rağmen, tümcede bulunması gereken *at* ilgecinin kullanılmadığı saptanmaktadır.

(3) Soru: He used to collect the stamps.

(-)

Doğru Cevap: He didn't use to collect the stamps.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) He didn't used to collect the stamps.

(b) He usedn't to collect the stamps.

(c) He isn't used to collect the stamps.

(d) He doesn't used to collect the stamps.

İngilizce geçmiş zaman kuralları çerçevesinde, *did* yardımcı fiili tümcede bulunduğunda, temel eylem 1. haline geri dönmek zorundadır. 3.(a)'da bu kuralın uygulanmadığı, diğer bir deyişle *used* eyleminin olumsuz tümcede aynen kaldığı görülmektedir. 2.(b)'de ise İngilizce olumsuzluk eki olan *not* sözcüğünün aşırıgenellendiği saptanmaktadır. 3.(c) ve (d)'de de öğrencilerin, hem zaman seçimi hem de tümce yapısında hata yaptıkları belirlenmektedir.

TYT türünde 7. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde en sık karşılaşılan hataların, tümce düzeyinde dilbilgisel olmayan ifadeler içeren açık hatalar oldukları görülmektedir. Bununla beraber, konuşucu ya da yazar ile dinleyici ya da okuyucu arasındaki iletişimi engellemeyen ve tümcenin anlaşılmasına engel olmayan bölgesel hatalara da rastlanmaktadır. TYT türünde yapılan hataların kaynağı ise; öğrencilerin öğrenim sürecinin etkili olmaması veya yeterli tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapması sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım olarak görülmektedir.

4.3.1.2. Tümceyi Yeniden Yazma Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

8. sınıf öğrencilerinin TYT türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: Past: I drank tea.

Perfect:

Doğru Cevap. I have drunk tea.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) I drunk tea.

- (b) I have drink tea.
- (c) I drinking tea.
- (d) I drink tea.
- (e) I have drunken tea.

1.(a)'da *present perfect tense* kuralları çerçevesinde kullanılması gereken *have* yardımcı eylemi kullanılmamaktadır. 2.(b) ve (e)'de ise, *have* yardımcı eylemi kullanılırken, *drink* eyleminin *perfect tense* yapısında olması gereken 3. hali, öğrenciler tarafından doğru olarak yazılamamaktadır. 2. (c)'de de hem yapı hem de eylem hatası görülmektedir. 2. (d)'de ise *perfect tense* olarak istenen tümcenin geniş zamanda yapıldığı belirlenmektedir. Dolayısıyla bu tümce gizli hataların bir örneği olarak değerlendirilmektedir.

(2) Soru: A butcher is a person. He sells meat.

Doğru Cevap. A butcher is a person who sells meat.

Öğrencilerin Cevapları:

- (a) He sells meat person is a butcher.
- (b) A person who sells meat a butcher.
- (c) A butcher is a person who he sells meat.
- (d) A butcher a person who sells meat.
- (e) A butcher he is a person who sells meat.

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 2.(a)'da dinleyici ya da okuyucu tarafından anlaşılması olanaksız görülen temel hataların bir örneği bulunmaktadır.

2.(b) ve (d)'de ise *is* yardımcı eyleminin tümcede bulunmadığı görülmektedir. 2. (c) ve (e)'de de bu tür yapılarda öznenin yerini alan *who* sözcüğü ile öznenin beraber kullanılması sonucu ortaya çıkan bir hata yapılmaktadır.

(3) Soru: Past: He played football yesterday night.

Past Continuous:

Doğru Cevap: He was playing football yesterday night.

Öğrencilerin Cevapları:

(a) He playing football yesterday night.

(b) He was play football yesterday night.

(c) He is playing football.

1.(a)'da *was* yardımcı eyleminin kullanılmadığı, 2.(b)'de de *past continuous tense* kuralları çerçevesinde eyleme gelmesi gereken *-ing* ekinin getirilmediği görülmektedir. 2.(c)'de ise öğrenciler, tümceyi geçmiş zaman yerine şimdiki zaman olarak yazmaktadırlar.

8. sınıf öğrencilerinin TYY türüne ilişkin cevapları incelendiğinde en sık karşılaşılan hataların, dilbilgisel olmayan ifadeleri içeren açık hatalar oldukları görülmektedir. Bunun yanında dilbilgisel olarak doğru ancak istenen cevabın içeriğine uygun olmayan gizli hataların örneklerine de rastlanmaktadır. TYY türünde en sık karşılaşılan açık hatalarla beraber, iletişimi engellemeyen, okuyucu ya da dinleyicinin anlayabildiği tümceler de bulunmaktadır. Diğer bir deyişle bu türe ilişkin cevaplarda bölgesel hatalara da sıklıkla rastlanmaktadır. TYY türünde yapılan

hataların kaynağını ise; dil içi aktarım hataları oluşturmaktadır. Bilindiği gibi bunlar, öğrencinin yabancı dili yanlış ya da eksik öğrenmesi veya tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapması sonucu ortaya çıkan hatalar olarak tanımlanmaktadır.

4.4. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin Gözlemler

AHDSE türünde öğrencilerden Türkçe ve İngilizce sözcükleri birbirleriyle eşleştirmeleri istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda her iki sınıf için de bu türden 5 soru bulunmaktadır. AHDSE türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine *cunning, Physical Education, tidy, headache, kite* sözcükleri, 8. sınıf öğrencilerine *campfire, cartoon, contest, earth, sing* sözcükleri verilerek bunları sormacalarda bulunan Türkçe karşılıklarıyla eşleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.13 Sınıflara Göre Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türü Yüzde Değerleri

Anadil ve Hedef Dildeki	Sınıf	
Sözcükleri Eşleştirme	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	73,8	95
Yanlış Cevap Yüzdesi	20,2	2,4
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	6	2,6
Toplam	100	100

Tablo.13'e bakıldığında, her iki sınıfında doğru yüzdelерinin yüksek olduğu gör÷lmektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencileri %95 doğru cevap oranı ile bu türde mükemmele yakın bir başarı göstermişlerdir. 7. sınıf öğrencilerinin %20,2 yanlış cevap oranı, 8. sınıf öğrencilerinin %2,4 oranına göre oldukça yüksek olsa bile 7. sınıf öğrencileri de AHDSE türünün sorularında başarılı olarak değerlendirilmektedir.

Tablo.14'de 7. sınıf öğrencilerinin AHDSE türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.14 Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	7	7,0	7,0	7,0
1,00	5	5,0	5,0	12,0
2,00	14	14,0	14,0	26,0
3,00	16	16,0	16,0	42,0
4,00	2	2,0	2,0	44,0
5,00	56	56,0	56,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.14'e bakıldığında, 56 öğrencinin sorulan soruların hepsine doğru cevap verdikleri gör÷lmektedir. Yalnızca 7 öğrencinin hiçbir soruya doğru cevap

vermediği, 5 öğrencinin de sadece bir soruya doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak 7. sınıf öğrencilerinin bu türün sorularında başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo.15’de 8. sınıf öğrencilerinin AHDSE türüne ilişkin sıklık incelemesi görülmektedir.

Tablo.15 Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	1	1,0	1,0	1,0
2,00	2	2,0	2,0	3,0
3,00	7	7,0	7,0	10,0
5,00	90	90,0	90,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.15’e göre, yalnızca 1 öğrencinin hiçbir soruya doğru cevap vermediği anlaşılmaktadır. 2 öğrenci de iki soruya doğru cevap verirken, soruların tümünü doğru olarak cevaplayan öğrenci sayısı 90 olarak görülmektedir. Bunun sonucunda bu türün sorularında 8. sınıf öğrencileri çok başarılı olarak değerlendirilmektedir.

4.4.1. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin AHDSE türüne ilişkin hataları incelenmektedir. AHDSE türünde öğrencilerden üretimsel anlamda beklenti bulunmadığından dolayı sınıflar içi hata çözümlemesi soru bazında değil, genel anlamda yapılmaktadır. Diğer bir deyişle hataların sadece kaynaklarına değinilmektedir.

4.4.1.1. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

AHDSE türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: cunning

Doğru Cevap: kurnaz

Öğrencilerin Cevapları:

(a) uçurtma

(b) düzenlemek, toplamak

(2) Soru: headache

Doğru Cevap: baş ağrısı

Öğrencilerin Cevapları:

(a) beden eğitimi

(b) düzenlemek, toplamak

(3) Soru: Physical Education:

Doğru Cevap: beden eğitimi

Öğrencilerin Cevapları:

(a) düzenlemek, toplamak

(b) uçurtma

AHDSE türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinden üretimsel anlamda bir beklenti bulunmadığından dolayı hataların betimlenmesi net olarak yapılamamaktadır. Ancak hataların kaynağına bakıldığında ise; öğrencilerin yaptıkları eşleştirmelerden doğru cevabı bilmedikleri, diğer bir deyişle yabancı dili eksik ya da yanlış öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda da dil içi aktarım, hataların kaynağını oluşturmaktadır.

4.4.1.2. Anadil ve Hedef Dildeki Sözcükleri Eşleştirme Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

AHDSE türüne ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: campfire

Doğru Cevap: kamp ateşi

Öğrencilerin Cevapları:

(a) yarışma.

(b) yeryüzü, dünya.

(2) Soru: earth

Doğru Cevap: yeryüzü, dünya

Öğrencilerin Cevapları:

(a) kamp ateşi.

(b) yarışma.

AHDSE türünde 7. sınıf öğrencilerinden olduğu gibi, 8. sınıf öğrencilerinden de üretimsel anlamda bir beklenti bulunmamaktadır. Bunun sonucunda da hataların betimlenmesi net olarak yapılamamaktadır. Hataların kaynağı incelendiğinde ise; yine 7. sınıflarda olduğu gibi dil içi aktarım göze çarpmaktadır. Çünkü öğrencilerin sözcükleri doğru olarak eşleştirememeleri sonucu, yabancı dili yanlış ya da eksik öğrendikleri ortaya çıkmaktadır.

4.5. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin Gözlemler

SAÇSB türünde öğrencilerden sorulan sözcüğün anlamının, verilen sözcüklerden hangisi olduğunu bulmaları istenmiştir. Bu türden her iki sınıf için de birer soru bulunmaktadır. SAÇSB türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine *boring* sözcüğü, 8. sınıf öğrencilerine *congratulations* sözcüğü sorulmuş ve verilen beş seçenekten doğru olanı işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.16 Sınıflara Göre Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türü Yüzde Değerleri

Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	83	85
Yanlış Cevap Yüzdesi	13	7
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	4	8
Toplam	100	100

Tablo.16'ya bakıldığında, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bu türde oldukça başarılı oldukları görülmektedir. 7. sınıflar için %83 ve 8. sınıflar için %85 doğru cevap oranlarına göre öğrencilerin, SAÇSB türünde çok başarılı olduklarını söylemek mümkün olmaktadır.

Tablo.17'de 7. sınıf öğrencilerinin SAÇSB türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.17 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	17	17,0	17,0	17,0
1,00	83	83,0	83,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında sorulan soruya 100 öğrenciden 83'ünün doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin bu türün sorularında çok başarılı olduklarını söylemek mümkün olmaktadır.

Tablo.18'de 8. sınıf öğrencilerinin SAÇSB türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.18 Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	15	15,0	15,0	15,0
1,00	85	85,0	85,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablodan anlaşıldığı üzere sorulan soruya 100 öğrenciden 15'i yanlış cevap verirken, 85 öğrenci doğru cevap vermiştir. Bunun sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin SAÇSB türüne ilişkin sorularda çok başarılı oldukları görülmektedir.

4.5.1. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin SAÇSB türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.5.1.1. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

SAÇSB türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: What does “boring” mean?

a) keyifli b) heyecanlı c) sıkıcı d) eğlenceli e) yorgun

Doğru Cevap: sıkıcı

Öğrencilerin Cevapları:

(a) keyifli

(b) heyecanlı

SAÇSB türünde öğrencilere üretime yönelik bir soru sorulmadığından dolayı, hataların betimlenmesi net olarak yapılamamaktadır. Bu bölümde yapılan hataların kaynağını ise; yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım hataları oluşturmaktadır. Çünkü doğru cevap öğrenciler tarafından verilememekte, diğer bir deyişle öğrenciler beş şıktan hangisinin doğru olduğunu bilememektedir.

4.5.1.2. Sözcüğün Anlamını Çoktan Seçmeli Bulma Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

SAÇSB türüne ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: What does “congratulations” mean?

- a) başarılar b) iyi şanslar c) tebrikler d) hayırlı işler e) sevgiler

Doğru Cevap: tebrikler

Öğrencilerin cevapları:

(a) iyi şanslar.

(b) başarılar.

7. sınıf öğrencilerine olduğu gibi, 8. sınıf öğrencilerine de SAÇSB türünde üretime yönelik bir soru sorulmadığından, hataların betimlenmesi net olarak yapılamamaktadır. Bu bölümde yapılan hataların kaynağı incelendiğinde ise; 7. sınıflarda olduğu gibi dil içi aktarımla karşılaşılmaktadır.

4.6. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin Gözlemler

STAY türünde öğrencilerden verilmiş İngilizce sözcüklerin Türkçe anlamlarını yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türden, her iki sınıf için de beşer soru bulunmaktadır. STAY türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine *colour, read, interesting, adventure, leader* sözcükleri, 8. sınıf öğrencilerine *giraffe, refrigerator, greengrocer, visit, engineer* sözcükleri verilerek bunların Türkçe anlamlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.19 Sınıflara Göre Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türü Yüzde Değerleri

Sözcüğün Türkçe Anlamını	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Yazma		
Doğru Cevap Yüzdesi	57,6	82,2
Yanlış Cevap Yüzdesi	9,6	1,2
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	32,8	16,6
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin STAY türünde iyi seviyede bir başarı sağladığı görülürken, 8. sınıf öğrencilerinin çok başarılı oldukları görülmektedir. 8. sınıf öğrencileri % 1,2 yanlış cevap ve % 16,6 boş bırakılan soru yüzdeleri ile % 82,2 oranında bir başarı sağlarken, 7. sınıf öğrencileri % 57,6 oranında bir başarı göstermiştir.

Tablo.20’de 7. sınıf öğrencilerinin STAY türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.20 Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	16	16,0	16,0	16,0
1,00	7	7,0	7,0	23,0
2,00	14	14,0	14,0	37,0
3,00	23	23,0	23,0	60,0
4,00	16	16,0	16,0	76,0
5,00	24	24,0	24,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında, bu türün sorularına 16 öğrenci hiç doğru cevap veremezken, 7 öğrenci bir doğru ve 14 öğrenci de iki doğru cevap vermiştir. Bunların toplam yüzdesi % 37 olarak belirlenmektedir. STAY türünde sorulan beş sorunun hepsine doğru cevap veren 24 öğrenci ile dört soruya doğru cevap veren 16 öğrencinin toplam yüzdesi ise % 40 olarak görülmektedir. Bunun sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin bu türün sorularında iyi seviyede bir başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo.21’de 8. sınıf öğrencilerinin STAY türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.21 Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	7	7,0	7,0	7,0
2,00	5	5,0	5,0	12,0
3,00	11	11,0	11,0	23,0
4,00	17	17,0	17,0	40,0
5,00	60	60,0	60,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında, sorulan soruların hiç birisine doğru cevap veremeyen 7 öğrenci ile bir soruya doğru cevap veren 5 öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber sorulan beş sorunun hepsine doğru cevap veren 60 öğrenci ve dört soruya doğru cevap veren 17 öğrenci olduğu görülmekte, bunların toplam yüzdesinin % 77 olduğu belirlenmektedir. Sonuç olarak toplamda % 82,2 doğru cevap yüzdesi ile 8. sınıf öğrencilerinin bu türün sorularında çok başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

4.6.1. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin STAY türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.6.1.1. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

7. sınıf öğrencilerinin STAY türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: interesting

Doğru Cevap: ilginç, enteresan

Öğrencilerin Cevapları:

(a) heyecanlı

(b) endüstri

(c) internet

1.(a)'da verilen *heyecanlı* cevabı, öğrencilerin *exciting* ile *interesting* sözcüklerini yanlış ses çağrışımları nedeniyle karıştırdıklarını göstermektedir. 1.(b) ve (c)'de ise; *interesting* sözcüğünün yazılışı, Türkçe'de *endüstri* ve *internet* sözcüklerinin yazılışına benzemektedir. Dolayısıyla öğrenciler burada yanlış anlam çağrışımları sonucu Türkçe'den aktarım yapmaktadırlar.

(2) Soru: leader

Doğru Cevap: lider

Öğrencilerin Cevapları:

(a) deri

2.(a)'da sorulan *leader* sözcüğü, *leather-deri* sözcüğü ile eşseslidir. Dolayısıyla öğrenciler burada eşseslilikten kaynaklanan bir hata yapmaktadırlar.

(3) Soru: read

Doğru Cevap: okumak

Öğrencilerin Cevapları:

(a) kırmızı

(b) yazmak

3.(a)'da öğrenciler, birbirleri ile eşseslilik ilişkisi içinde olan *read* ve *red-kırmızı* sözcüklerini karıştırarak soruya yanlış cevap vermektedirler. 3.(b)'de ise, *yazmak-write* sözcüğünün İngilizce sesletiminde *w* harfi okunmadığından dolayı öğrenciler iki sözcüğü birbirine benzetmektedirler. Bununla beraber burada karşılıklı terim çiftlerinde görülen ilişkisel ya da ters çevirmeli karşıt anlamlılıktan doğan bir hata saptanmaktadır. Okuma ve yazma sözcükleri genellikle beraber kullanıldıklarından dolayı, öğrenciler *read* sözcüğüne *yazmak* cevabını vermektedirler.

STAY türünde 7. sınıf öğrencilerinin hataları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar olduğu görülmektedir. Bu türe ilişkin yapılan hataların kaynağının çoğunlukla, yabancı dil öğrenilirken anadilinden yabancı dile yapılan aktarımlar sonucu oluşan diller arası aktarım hataları olduğu belirlenirken, bununla beraber bilgi eksikliğinden ve hedef dile ilişkin yeterince tecrübe kazanmadan genellemeler yapılmasından kaynaklanan dil içi aktarım hatalarına da rastlanmaktadır.

4.6.1.2. Sözcüğün Türkçe Anlamını Yazma Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

8. sınıf öğrencilerinin STAY türüne ilişkin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

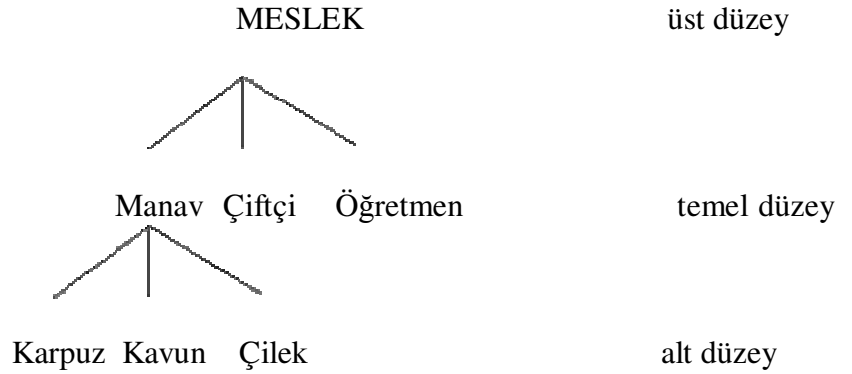
(1) Soru: greengrocer:

Doğru Cevap: manav

Öğrencilerin Cevapları:

(a) çiftçi.

(b) karpuz.



Bu soruda öğrenciler alt anlamlılık konusuna ilişkin hatalar yapmaktadırlar. 1.(a)'da *meslek* sözcüğünün alt anlamlısı olan *manav* yerine öğrenciler, bu sözcük ile aynı düzeyden, diğer bir deyişle, temel düzeyde yer alan *çiftçi* sözcüğünü kullanmaktadırlar. 1.(b)'de ise öğrenciler *manav* sözcüğünün alt anlamlısı olan *karpuz* sözcüğünü yazarak hata yapmaktadırlar.

(2) Soru: giraffe

Doğru Cevap: zürafa

Öğrencilerin Cevapları:

(a) fil.

Bu soruda da yine alt anlamlılık konusuna ilişkin bir hata görülmektedir. Öğrenciler *hayvan* sözcüğünün alt anlamlısı olan *giraffe* sözcüğü için, doğru cevap olan *zürafa* yerine, aynı düzeyde yer alan *fil* sözcüğünü kullanmaktadırlar.

STAY türüne ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar olduğu görülmektedir. 1.ve 2. soruya verilen cevaplardan da anlaşılaçağı üzere, öğrencilerin STAY türündeki bilgi eksiklikleri göze çarpmaktadır. Bu bölümde yapılan hataların kaynağını ise; öğrenilen dil hakkında bilgi sahibi oldukça ve sınırlı tecrübeyle yabancı dile ilişkin varsayımlar, fikirler üretmeye çabaladıkça artış gösteren dil içi aktarım olduğu görülmektedir.

4.7. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Gözlemler

Türkçe açıklamalı bulmaca türünde öğrencilerden Türkçe açıklamaları verilmiş İngilizce sözcükleri bulmacaya yerleştirmeleri istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türe yönelik her iki sınıf içinde 10'ar soru bulunmaktadır. Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine *ev ödevi*, *çilek*, *boyamak*, 8. sınıf öğrencilerine *diş hekimi*, *bulaşık makinesi*, *cevap vermek* gibi sözcükler verilmiş ve bunların İngilizce karşılıklarının bulmacaya yerleştirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.22 Sınıflara Göre Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türü Yüzde Değerleri

Türkçe Açıklamalı Bulmaca	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	55,1	83,6
Yanlış Cevap Yüzdesi	13,5	9,7
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	31,4	6,7
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe açıklamalı bulmaca türünde iyi seviyede bir başarı sağladığı görülürken, 8. sınıf öğrencilerinin ise çok başarılı oldukları anlaşılmaktadır. 7. sınıf öğrencileri % 13,5 yanlış cevap ve % 31,4 boş bırakılan soru yüzdeleri ile % 55,1 oranında bir başarı sağlarken, 8. sınıf öğrencileri % 83,6 oranında bir başarı sağlamışlardır.

Tablo.23’de 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.23 Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	12	12,0	12,0	12,0
1,00	9	9,0	9,0	21,0
2,00	9	9,0	9,0	30,0
3,00	4	4,0	4,0	34,0
4,00	6	6,0	6,0	40,0
5,00	4	4,0	4,0	44,0
6,00	9	9,0	9,0	53,0
7,00	7	7,0	7,0	60,0
8,00	9	9,0	9,0	69,0
9,00	17	17,0	17,0	86,0
10,00	14	14,0	14,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.23'e bakıldığında, bu türe ilişkin sorulara 12 öğrencinin doğru cevap veremediği, 9 öğrencinin bir, yine 9 öğrencinin de iki soruya doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber 14 öğrencinin soruların hepsine, 17 öğrencinin de dokuz soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Sonuç olarak Türkçe açıklamalı bulmaca türünde, 7. sınıf öğrencilerinin iyi seviyede bir başarı sağladıklarını söylemek mümkün olmaktadır.

Tablo.24’de 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.24 Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1,00	1	1,0	1,0	1,0
2,00	1	1,0	1,0	2,0
3,00	2	2,0	2,0	4,0
5,00	6	6,0	6,0	10,0
6,00	4	4,0	4,0	14,0
7,00	13	13,0	13,0	27,0
8,00	11	11,0	11,0	38,0
9,00	26	26,0	26,0	64,0
10,00	36	36,0	36,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo.24’e göre 1 öğrencinin bir, yine 1 öğrencinin iki ve 2 öğrencinin de üç soruya doğru cevap verdiği görülmekte, bunların toplam yüzdesi %4 olarak belirlenmektedir. Bunun yanında 36 öğrencinin soruların hepsine, 26 öğrencinin dokuz, 11 öğrencinin sekiz soruya doğru cevap verdiği ve bunların toplam yüzdesinin de %73 olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Türkçe açıklamalı bulmaca türünde, 8. sınıf öğrencilerinin çok başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

4.7.1. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.7.1.1. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: güzel, çekici

Doğru Cevap: beautiful

Öğrencilerin Cevapları:

(a) beawtiful

(b) beaitiful

(c) beatifool

1.(a), (b) ve (c)'de öğrencilerin sorulan *güzel, çekici* sözcüğünün anlamını bildikleri, ancak yazımında çeşitli hatalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

(2) Soru: ekmek

Doğru Cevap: bread

Öğrencilerin Cevapları:

(a) bried

(b) braed

(c) breed

2.(a), (b) ve (c)'de, 1. soruda olduğu gibi, yazımında hata yapılan ekmek sözcüğünün İngilizce anlamını, öğrencilerin bildiğı görölmektedir.

(3) Soru: Çilek

Doğru Cevap: Strawberry

Öğrencilerin Cevapları:

(a) sirawbawry

(b) strawubear

(c) straberyrt

3.(a), (b) ve (c)'ye bakıldığında, öğrencilerin *çilek* sözcüğünün İngilizce anlamını bilmedikleri, bunun sonucunda yapılan hataların açık hatalar olduğı anlaşılmaktadır.

Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar olduğı görölmektedir. Bunun yanında, sözcüğün bir bölümünün hatalı olmasına rağmen, okuyucu ya da dinleyici tarafından anlaşılabilirdi bölgesel hatalara da sıklıkla rastlanmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin bu türde yaptıkları hataların kaynağını ise, yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım hataları oluşturmaktadır.

4.7.1.2. Türkçe Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: liseden sonra devam edilen okul, üniversite

Doğru Cevap: university

Öğrencilerin Cevapları:

(a) universite.

(b) univercity.

1.(a)'da öğrenciler, *liseden sonra devam edilen okul, üniversite* açıklamasının cevabı olan *university* sözcüğünü, *universite* şeklinde yazarak Türkçe'den aktarım yapmaktadırlar. 1.(b)'de ise, öğrencilerin sözcüğün anlamını bildikleri, ancak 1.(a)'da olduğu gibi, yazımında hata yaptıkları görülmektedir.

(2) Soru: anlamak, kavramak

Doğru Cevap: understand

Öğrencilerin Cevapları:

(a) undorstand.

(b) understent.

2.(a) ve (b)'de 8. sınıf öğrencilerinin *anlamak, kavramak* şeklinde açıklaması verilen sözcüğün yazımında hata yapmalarına rağmen, İngilizce anlamını bildikleri belirlenmektedir.

(3) Soru: lezzetli, leziz

Doğru Cevapları: delicious

Öğrencilerin Cevapları:

(a) delicious.

(b) delilious.

3.(a) ve (b)'de, *lezzetli*, *leziz* şeklinde açıklaması verilen *delicious* sözcüğünün yazımında çeşitli hatalar yapıldığı görülmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin yaptıkları hataların sadece yazım hatası olduğu anlaşılmaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların, tümcenin ya da sözcüğün bir bölümünde görülen, ancak okuyucu ya da dinleyici tarafından anlaşılabilen bölgesel hatalar oldukları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bilgi eksiklikleri sonucu oluşan açık hataların örneklerine de rastlanmaktadır. Bu türe ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin de, 7. sınıflarda olduğu gibi, yaptıkları hataların kaynağını, yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım hataları oluşturmaktadır. Bununla beraber yabancı dil öğrenim sürecinin erken dönemlerinde, öğrencilerin yabancı dile ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması ve kendi anadilinden aktarımlar yaparak dili kullanması sonucu oluşan diller arası aktarım hatalarına da az da olsa rastlanmaktadır.

4.8. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türüne İlişkin Gözlemler

İngilizce açıklamalı bulmaca türünde öğrencilerden İngilizce açıklamaları verilmiş İngilizce sözcükleri bulmacaya yerleştirmeleri istenmiştir. Hazırlanan sormacalarda bu türe yönelik her iki sınıf için de 10'ar soru sorulmuştur. İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine *the day after Tuesday*, *not cheap*, *bike*, 8.

sınıf öğrencilerine *a machine which is used for keeping food fresh, past participle form of drive, not poor* gibi açıklamalar yapılarak bulunan sözcüğün bulmacaya yerleştirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edilmektedir.

Tablo.25 Sınıflara Göre İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türü Yüzde Değerleri

İngilizce Açıklamalı Bulmaca	Sınıf	
	7. Sınıf	8. Sınıf
Doğru Cevap Yüzdesi	58,1	59,9
Yanlış Cevap Yüzdesi	13,7	13,2
Boş Bırakılan Soru Yüzdesi	28,2	26,9
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında, her iki sınıf öğrencilerinin de İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin yüzdelerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin % 58,1 ve 8. sınıf öğrencilerinin % 59,9 doğru cevap yüzdeleri, her iki sınıfın da bu türün sorularında iyi derecede başarı sağladığını göstermektedir.

Tablo.26’da 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.26 İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	16	16,0	16,0	16,0
1,00	8	8,0	8,0	24,0
2,00	5	5,0	5,0	29,0
3,00	3	3,0	3,0	32,0
4,00	4	4,0	4,0	36,0
5,00	5	5,0	5,0	41,0
6,00	6	6,0	6,0	47,0
7,00	6	6,0	6,0	53,0
8,00	12	12,0	12,0	65,0
9,00	11	11,0	11,0	76,0
10,00	24	24,0	24,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında, bu türe ilişkin sorulara 16 öğrencinin doğru cevap veremediği, 8 öğrencinin bir ve 5 öğrencinin de iki doğru cevap verdiği görülmektedir. Bununla beraber 24 öğrencinin soruların hepsine, 11 öğrencinin dokuz, 12 öğrencinin de sekiz soruya doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak İngilizce açıklamalı bulmaca türünde, 7. sınıf öğrencilerinin iyi seviyede bir başarı sağladıkları görülmektedir.

Tablo.27’de 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin sıklık incelemesi bulunmaktadır.

Tablo.27 İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf Sıklık İncelemesi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
,00	13	13,0	13,0	13,0
2,00	1	1,0	1,0	14,0
3,00	2	2,0	2,0	16,0
4,00	10	10,0	10,0	26,0
5,00	11	11,0	11,0	37,0
6,00	11	11,0	11,0	48,0
7,00	14	14,0	14,0	62,0
8,00	12	12,0	12,0	74,0
9,00	24	24,0	24,0	98,0
10,00	2	2,0	2,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında, 13 öğrencinin sorulara doğru cevap veremediği, 1 öğrencinin iki, 2 öğrencinin de üç soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Bunun yanında yalnızca 2 öğrencinin soruların hepsine, 24 öğrencinin dokuz, 12 öğrencinin de sekiz soruya doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca dört, beş, altı ve yedi soruya doğru cevap veren öğrencilerin yüzdesi ise % 46 olarak belirlenmektedir. Bunların

sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce açıklamalı bulmaca türünde, iyi seviyede bir başarı sağladıkları görülmektedir.

4.8.1. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde Hata Çözümlemesi

Bu bölümde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin hataları incelenmektedir.

4.8.1.1. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 7. Sınıf Hata Çözümlemesi

İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: bike

Doğru Cevap: bicycle

Öğrencilerin Cevapları:

(a) bicyhle

(b) bicyehe

(c) bicycls

(d) biychle

1. soruya ilişkin öğrencilerin cevaplarına bakıldığında, *bike* sözcüğünün İngilizce anlamının bilinmesine rağmen, yazımında çeşitli hatalar yapıldığı görülmektedir. .

(2) Soru: past form of “drink”

Doğru cevap: drank

Öğrencilerin Cevapları:

(a) drenk

(b) dronk

(c) drawk

2.(a) ve (b)'de 7. sınıf öğrencilerinin, *drink* sözcüğünün geçmiş zamanda kullanılan şeklini bilmelerine rağmen, yazımında hata yaptıkları anlaşılmaktadır. 2.(c)'de ise, öğrencilerin bilgi boşluklarından kaynaklanan açık hataların bir örneği görülmektedir.

(3) Soru: eleven X four =

Doğru Cevap: fortyfour

Öğrencilerin Cevapları:

(a) fortifour

(b) fourtyfor

(c) forrtyfor

(d) fourtfour

3. soruda öğrencilerin, doğru cevap olan *fortyfour* sözcüğü, (a), (b), (c) ve (d)'de hatalı olarak yazılmaktadır. Ancak öğrencilerin yaptıkları bu hatalar, onların sözcüğün anlamını bilmedikleri anlamına gelmemekte, aksine öğrencilerin yalnızca sözcüğün yazımında çeşitli hatalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar olduğu görülmektedir. Bununla beraber yazım hataları sonucu ortaya çıkan, ancak sözcüğün okuyucu ya da dinleyici tarafından anlaşılabilmesine engel olmayan bölgesel hatalara da sıklıkla rastlanmaktadır. İngilizce açıklamalı bulmaca türünde yapılan hataların kaynağını ise, yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım oluşturmaktadır.

4.8.1.2. İngilizce Açıklamalı Bulmaca Türünde 8. Sınıf Hata Çözümlemesi

İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalardan örnekler aşağıda gösterilmektedir.

(1) Soru: past participle form of “drive”

Doğru Cevap: driven

Öğrencilerin Cevapları:

(a) driwen.

(b) drowen.

(c) droven.

1.(a), (b) ve (c)’de 8. sınıf öğrencilerinin, doğru cevap olan *driven* sözcüğünü, yapılan yazım hatalarına rağmen bildikleri görülmektedir.

(2) Soru: a device which is used for listening to music

Doğru Cevap: cassetteplayer

Öğrencilerin Cevapları:

(a) taperecorder.

(b) taperecording.

2.(a)'da öğrencilerin, *a device which is used for listening to music* açıklamasına verdikleri *taperecorder* cevabı doğru olmasına rağmen, bulmacadaki boşluk sayısına uymamaktadır. Dolayısıyla burada yapılan hata, gizli hataların bir örneği olarak değerlendirilmektedir. 2.(b)'de ise, öğrenciler bulmacanın boşluklarına sığdırmak için, *taperecorder* sözcüğünün eylem şeklini yazarak hata yapmaktadırlar.

(3) Soru: a machine which is used for keeping food fresh

Doğru Cevap: refrigerator

Öğrencilerin Cevapları:

(a) kearigerator.

(b) refrigerocer.

(c) refrigeratör.

3.(a) ve (b)'de öğrencilerin, açıklaması verilen sözcüğün anlamını bilmedikleri anlaşılmaktadır. 3.(c)'de ise, refrigerator sözcüğünün, refrigeratör olarak yazılması, bölgesel bir hata olmasının yanında, öğrencilerin anadillerinden yabancı dile yaptıkları aktarımlar sonucu oluşan diller arası aktarım hatalarına örnek oluşturmaktadır.

İngilizce açıklamalı bulmaca türünde 8. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların, sözcüğün bir bölümünün hatalı olmasına rağmen, okuyucu ya da dinleyici tarafından anlaşılabilen bölgesel hatalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında dilbilgisel olmayan ifadeleri içeren açık ve iletişimin içeriğine uymayan gizli hataların örnekleri de bulunmaktadır. Bu türe ilişkin yapılan hataların kaynağını çoğunlukla, dil içi aktarım hataları oluştururken, öğrencilerin anadillerinden yabancı dile yaptığı aktarımlar sonucu oluşan diller arası aktarım hatalarına az da olsa rastlanmaktadır.

SONUÇ

İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda yabancı dil öğretiminde en sık karşılaşılan hatalar konulu bu çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sürecinde, öğrencilerin başarı durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla beraber sorulara cevap verme, boşluk doldurma, tümceyi yeniden yazma, anadil ve hedef dildeki sözcükleri eşleştirme, sözcüğün anlamını çoktan seçmeli bulma, sözcüğün Türkçe anlamını yazma, Türkçe açıklamalı bulmaca ve İngilizce açıklamalı bulmaca soru türlerine ilişkin öğrencilerin yaptıkları hatalar incelenerek, bu hataların kaynakları araştırılmıştır.

Her iki sınıf için ayrı olmak üzere, yukarıda değinilen soru türlerini içeren sormacalara, öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

1. SCV türünde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumları orta seviyede yer almaktadır. Öğrencilerinin cevapları incelendiğinde, her iki sınıf için, en sık olarak dilbilgisel olmayan ifadeleri içeren açık hatalara rastlanmaktadır. Bunun yanında çok fazla olmamakla beraber, *What do you think of learning English?* sorusuna verilen *Yes, I do* cevabında olduğu gibi iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da örnekleri bulunmaktadır. Yapılan bu hataların kaynağı ise; öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları ya da öğrenim sürecinin etkili olmaması sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım olarak görülmektedir.

SCV türünde 7. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 1000 sorudan, 385'inin doğru olarak cevaplanamadığı belirlenmektedir. Yapılan bu hataların 286'sı açık hata, 23'ü gizli hata ve 76'sı da bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir. Bu türe ilişkin 8. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 1100 sorunun ise, 297'si doğru olarak cevaplanamamıştır. 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hataların, 216'sı açık hata, 22'si gizli hata ve 59'u da bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir.

2. Boşluk doldurma türünde başarı durumları incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin orta, 8. sınıf öğrencilerinin ise, iyi derecede başarı sağladıkları anlaşılmaktadır. Bu türe ilişkin cevaplarda en sık karşılaşılan hatalar açık hatalar olarak göze çarparken, her iki sınıf öğrencilerinin cevaplarında, *Antalya is hot than Erzurum* ya da *When the doorbell rang, she doing her homework* örneklerinde olduğu gibi, hataya rağmen okuyucu ya da dinleyicinin anlatılmak isteneni anlayabildiği bölgesel hatalara da rastlanmaktadır. Bu türde yapılan hataların kaynağı ise, *They will go to holiday on plane* örneğinde görüldüğü üzere, dil içi aktarım olarak belirlenmektedir.

Boşluk doldurma türüne ilişkin her iki sınıfa sorulan toplam 700'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 282'sini, 8. sınıf öğrencilerinin de 160'ını doğru olarak cevaplayamadığı belirlenmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin hatalarının 246'sı açık hata, 36'sı bölgesel hata olarak görülürken, 8. sınıf öğrencilerinin hataları ise, 120 açık hata ve 40 bölgesel hata olarak görülmektedir.

3. TYY türünde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarının orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cevaplarında bu türün sorularına ilişkin, her iki

sınıf için de, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar oldukları belirlenmektedir. Bunun yanında, *Perfect: I drink tea* örneğinde görülen, iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli ve *A person who sells meat a butcher* örneğinde görülen, hataya rağmen tümcenin anlaşılabilirdiği bölgesel hatalara da rastlanmaktadır. Yapılan hataların kaynağına bakıldığında ise, dil içi aktarım göze çarpmaktadır.

TYT türüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 1800 sorudan, 828'inin doğru olarak cevaplanamadığı belirlenmektedir. Yapılan bu hataların 590'ı açık hata, 41'i gizli hata ve 197'si de bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir. 8. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 500 soruya bakıldığında ise, 156'sının doğru olarak cevaplanamadığı anlaşılmaktadır. Bu hataların 74'ü açık hata, 22'si gizli hata ve 60'ı da bölgesel hata olarak görülmektedir.

4. AHDSE türünde başarı durumlarına bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin başarılı oldukları görülürken, 8. sınıf öğrencilerinin çok başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu türe ilişkin öğrencilerden sadece eşleştirme yapmaları istendiğinden ve üretimsel bir beklenti bulunmadığından dolayı, hata çözümlemesi ayrıntılı olarak yapılmamıştır. Bunun yanında yapılan hatalar temelde, yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesi sonucu gerçekleştiğinden, *cunning-kurnaz* sözcüğüne verilen *uçurtma*, *düzenlemek*, *toplamak* cevaplarında olduğu gibi, bu türde en sık karşılaşılan hatalar açık hatalar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu hataların dil içi aktarımdan kaynaklandığı görülmektedir.

Bu türe ilişkin her iki sınıfa sorulan toplam 500'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 111'ini, 8. sınıf öğrencilerinin de 12'sini doğru olarak cevaplayamadığı görülmektedir.

5. SAÇSB türünde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oldukça başarılı oldukları belirlenmektedir. Bu türe ilişkin öğrencilere çoktan seçmeli sorular sorulduğundan, üretime yönelik bir beklenti bulunmamaktadır. Bunun sonucunda da hataların betimlenmesi yapılmamıştır. Bununla beraber yapılan hataların kaynağını, *congratulations* sözcüğüne verilen *iyi şanslar, başarılar* cevaplarında olduğu gibi, öğrenim sürecinin etkili olmaması sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım oluşturmaktadır.

SAÇSB türüne ilişkin her iki sınıfa sorulan toplam 100'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 13'ünü, 8. sınıf öğrencilerinin de 7'sini doğru olarak cevaplayamadığı belirlenmektedir.

6. STAY türünde başarı durumları incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin iyi seviyede bir başarıya sahip oldukları görülürken, 8. sınıf öğrencileri çok başarılı olarak değerlendirilmektedir. Bu türe ilişkin her iki sınıf öğrencilerinin, en sık yaptıkları hatalar açık hatalar olarak görülmektedir. Hataların kaynağına bakıldığında ise, 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hataların kaynağını çoğunlukla, *interesting* sözcüğüne verilen *internet* ve *endüstri* cevaplarında olduğu gibi, anadilinden yabancı dile yapılan aktarımlar sonucu ortaya çıkan diller arası aktarım oluştururken, 8. sınıf

öğrencilerinin yaptıkları hataların kaynağını, *giraffe-zürafa* için verilen *fil* cevabında olduğu gibi, dil içi aktarım oluşturmaktadır.

STAY türünde her iki sınıf öğrencilerine sorulan toplam 500'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 48'ini, 8. sınıf öğrencilerinin de 7'sini doğru olarak cevaplayamadığı anlaşılmaktadır.

7. Türkçe açıklamalı bulmaca türüne ilişkin öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin iyi seviyede bir başarı sağladıkları görülürken, 8. sınıf öğrencilerinin çok başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bu türde en sık karşılaşılan hataların, 7. sınıf öğrencileri için, *çilek-strawberry* sorusuna verilen *sirawbawry*, *strawubear*, *straberyrt* cevaplarında olduğu gibi açık hatalar, 8. sınıf öğrencileri içinse, *lezzetli,lezziz-delicious* sorusuna verilen *delicions*, *delilious* cevaplarında olduğu gibi bölgesel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan hataların kaynağına bakıldığında, *ekmek-bread* sorusu için verilen *bried*, *braed*, *breed* cevaplarında olduğu gibi dil içi aktarım belirlenirken, *liseden sonra devam edilen okul*, *üniversite-university* sorusu için verilen *universite* cevabında olduğu gibi diller arası aktarıma da az da olsa rastlanmaktadır.

Bu türe ilişkin her iki sınıf öğrencilerine sorulan 1000'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 135'ini, 8. sınıf öğrencilerinin de 97'sini cevaplayamadığı belirlenmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hataların 84'ü açık hata, 51'i bölgesel hata olarak değerlendirilirken, 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları hataların 15'i açık hata, 82'si de bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir. Buna göre; 8. sınıf

öğrencilerinin bu türde sorulan sözcükleri bildikleri ancak yazımında hata yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yazım hatası olsa bile, sözcükler anlaşıldığından dolayı bunlar, bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir.

8. İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin öğrencilerin başarı durumlarına bakıldığında, her iki sınıf öğrencilerinin iyi seviyede bir başarı yakaladıkları anlaşılmaktadır. Bu türde en sık karşılaşılan hataların, 7. sınıf öğrencileri için açık hatalar, 8. sınıf öğrencileri içinse, *past participle form of drive-driven* sorusuna verilen *driwen, drowen, droven* cevaplarında olduğu gibi bölgesel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan hataların kaynağı incelendiğinde, *bike-bicycle* için verilen *bicyhle, bicyehe, bicycls, biychle* cevaplarında olduğu gibi dil içi aktarım görülürken, *a machine which is used for keeping food fresh-refrigerator* sorusu için verilen *refrigeratör* cevabında olduğu gibi diller arası aktarım hatalarına da az da olsa rastlanmaktadır.

İngilizce açıklamalı bulmaca türüne ilişkin her iki sınıf öğrencilerine sorulan toplam 1000'er sorudan, 7. sınıf öğrencilerinin 137'sini, 8. sınıf öğrencilerinin de 132'sini doğru olarak cevaplayamadığı belirlenmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin hatalarının 94'ü açık hata, 43'ü bölgesel hata olarak görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin hatalarının ise, 20'si açık hata, 28'i gizli hata ve 84'ü bölgesel hata olarak değerlendirilmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin, Türkçe açıklamalı bulmaca türünde olduğu gibi, bu türe ilişkin cevaplarında da bölgesel hataların fazla olmasının sebebi, sorulan sözcüğü bilmelerine karşın yazımında hata yapmaları olarak görülmektedir. Bunun yanında İngilizce açıklamalı bulmaca türünde belirlenen 28 gizli hata ise,

sadece bir sorudan kaynaklanmaktadır. *A device which is used for listening to music* tümcesinin karşılığı olarak bulmacaya yerleştirmeleri gereken *cassetteplayer* sözcüğü yerine, öğrenciler *taperecorder* sözcüğünü kullanmaktadırlar. Bunun sonucunda da öğrenciler, doğru olmakla beraber, bulmacanın boşluk sayısına uymayan bir sözcük kullanarak gizli hata yapmaktadırlar.

Tablo.28’de öğrencilerin yaptıkları hatalara ilişkin veri tabanından ulaşılan bulguların genel niceliksel değerleri verilmektedir.

Tablo.28 Sınıflara Göre Hata Sayısı Dağılımı

	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam
Sınıf	Hata Sayısı	Açık Hata Sayısı	Bölgesel Hata Sayısı	Gizli Hata Sayısı	Soru Sayısı
7	1939	1472	403	64	6600
8	868	471	325	72	5400
Toplam	2807	1943	728	136	11000

Tabloya bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 6600 sorudan, 1939’unun doğru olarak cevaplanamadığı görülmektedir. Yapılan bu hataların 1472’si açık hata, 403’ü bölgesel hata ve 64’ü gizli hata olarak belirlenmektedir. 8. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 5400 sorunun ise, 868’inin doğru olarak cevaplanamadığı görülmektedir. Bu hataların 471’i açık hata, 325’i bölgesel hata ve 136’sı da gizli hata olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki sınıfa sorulan toplam 11000 sorudan,

2807'sinin doğru olarak cevaplanamadığı, yapılan bu hataların 1943'ünün açık hata, 728'inin bölgesel hata ve 136'sının da gizli hata olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin, soru türleri bazında başarı durumlarına bakıldığında ise şu şekilde bir tablo elde edilmektedir.

Tablo.29 Sınıflara ve Soru Türlerine Göre Başarı Durumları

Soru Türü	Doğru Cevap Yüzdesi	
	7. Sınıf	8. Sınıf
SCC	28,7	29
Boşluk Doldurma	33,8	42,5
TYT	27,9	35,6
AHDSE	73,8	95
SAÇSB	83	85
STAY	57,6	82,2
Türkçe Açıklamalı Bulmaca	55,1	83,6
İngilizce Açıklamalı Bulmaca	58,1	59,9

Tablo. 29'a bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin en başarılı olduğu soru türü %83 ile SAÇSB olarak görülmektedir. Bunu %73,8 ile AHDSE ve %58,1 ile İngilizce açıklamalı bulmaca takip etmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin en başarılı olduğu soru türü ise, %95 ile AHDSE olarak belirlenmektedir. Bu soru türünü %85 ile SAÇSB ve %83,6 ile Türkçe açıklamalı bulmacanın izlediği görülmektedir. Her iki sınıfın da en başarılı oldukları soru türlerinin AHDSE ve SAÇSB olarak saptanması sonucunda,

öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde üretimsel açıdan başarısız oldukları anlaşılmaktadır. Çünkü AHDSE ve SAÇSB soru türlerine ilişkin öğrencilerden üretime yönelik bir beklenti bulunmamakta, yalnızca verilen sözcükleri eşleştirmeleri ve sözcüğün anlamını çoktan seçmeli olarak bulmaları istenmektedir. Ayrıca 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin en başarısız oldukları soru türleri ise, SCC ve TYY olarak görülmektedir. SCC ve TYY, hazırlanan sormacalarda üretimsel açıdan en fazla beklentinin bulunduğu soru türleri olmalarından dolayı, öğrencilerin üretime yönelik beceri ve bilgilerinin yetersiz, öğretim sürecinin de etkisiz olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle, SCV, boşluk doldurma, TYY, AHDSE, SAÇSB, STAY, Türkçe açıklamalı bulmaca ve İngilizce açıklamalı bulmaca soru türlerine ilişkin hazırlanan sormacalara, 7. ve 8. öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde en sık karşılaşılan hataların, dilbilgisel olmayan ifadeleri içeren açık hatalar olduğu belirlenmektedir. Bu hataların sonucunda anlatılmak istenen, okuyucu ya da dinleyici tarafından anlaşılamadığından iletişim gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağına bakıldığında ise, hataların genel olarak, öğrencilerin yabancı dili yanlış ya da eksik öğrenmeleri veya tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarım olduğu anlaşılmaktadır.

Bunun yanında soru türlerine ilişkin cevaplar incelenirken, açık hataların yanında bölgesel veya gizli hatalar gibi farklı hata türlerine ya da dil içi aktarımının yanında diller arası aktarımdan kaynaklanan hatalara da rastlanmıştır. Ancak bunlar,

incelenen toplam 11.000 cevabın içinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Sonuç olarak, 7. ve 8. sınıflarda yabancı dil öğretiminde en sık karşılaşılan hatalar konulu bu çalışmanın sonucunda, yabancı dil öğretim sürecine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil öğretim sürecinde en sık karşılaşılan hataların, öğrencilerin dilbilgisel olmayan ifadeleri üretmeleri sonucu ortaya çıkan açık hatalar olması sonucunda;

1. Yabancı dil öğretim süreci; belirli konuları, belirli zaman içinde bitirmek amacıyla değil, tamamen öğretmek amacıyla yapılmalıdır.
2. Öğrencinin anlamadığı konular tekrar ve tekrar anlatılmalı, belirli dönemler içinde sınavlar dışında değerlendirmeler yapılmalıdır.
3. Değerlendirmeler sonucu yapılan hatalar dikkatli bir şekilde incelenmeli, öğrencilerin de yaptıkları hataların farkında olmaları sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin yaptıkları hataların, onların dil gelişimlerinin bir sonucu olduğu unutulmamalı ve hatalara hoşgörü ile yaklaşılmalıdır.
5. Denk sınıfların farklı şubelerinde aynı şekilde ders anlatılmamalı, sınıfsal ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1995). **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Altunya, N. (1999). **75. Yılda Eğitim**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Ayhan, H. (1995). **Eğitime Giriş**, İstanbul: Şule Yayınları.

Başar, H. (1988). **Öğretmen Eğitiminde Yenilikler**, Ankara: MEB Dergisi.

Başkan, Ö. (1981). **Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Brown, H. D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**, 1st ed., New York: Longman.

Celce-Murcia, M. (2001). **Teaching English as a Second or Foreign Language**, 1st ed., Boston: Heinle&Heinle Thomson Learning Inc.

Corder, S. P. (1973). **Introducing Applied Linguistics**, London: Penguin.

Cruse, A. (2006). **A Glossary of Semantics and Pragmatics**, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Demircan, Ö. (1988). **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircan, Ö. (2002). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, İkinci Baskı, Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (1993). **Genel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, İkinci Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. D. (1982). **Language Two**, New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1986). **The Study of Second Language Acquisition**, New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). **Second Language Acquisition**, New York: Oxford University Press.

Erdoğan, V. (2005). Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2005, s. 261-270.

Ersöz, A. & Paksoy, G. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kaynak Düzenlenmesinde Yeni Yaklaşımlar, **7. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını: 371, s. 191-198, Ankara.

Ertürk, S. (1984). **Diktacı Tutum ve Demokrasi**, Ankara: Yelken-tepe Yayınları.

Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınevi.

Fromkin, V. & Rodman, H. (1993). **An Introduction to Language**, Chicago: Harcourt Brace College Publishers.

Harmer, J. (2001). **The Practice of English Language Teaching**, 3rd ed., England: Pearson Education Limited.

Heyd, G. (1990). **Deutschlehren**, Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Johnson, K. ve Johnson, H. (1999). **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**, USA: Blackwell Publishers.

Kıran, Z. ve Kıran A. (2006). **Dilbilime Giriş**, Üçüncü Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Larsen-Freeman, D. (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**, New York: Oxford University Press.

Löbner, S. (2002). **Understanding Semantics**, London: Arnold Publishers.

McMahon, M. (2008). **Error Analysis**, Research Starters Education, 2008, s.1-14.

Oğuzkan, A. F. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özçelik, D. A. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**, 2nd ed., New York: Cambridge University Press.

Toklu, M., O. (2003). **Dilbilime Giriş**, Ankara: Akçağ Yayınları.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, **Journal of Arts and Sciences**, Sayı 5, Mayıs 2006, s. 79-88.

Tura, S. S. (1983). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri, **Türk Dili Dergisi**, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı 379-380, Temmuz-Ağustos 1983, TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri, **Dil Dergisi**, Sayı 127, Ocak-Şubat-Mart 2005, s. 34-43.

Üçok, N. (2004). **Genel Dilbilim (Lengüistik)**, İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2002). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Multilingual.

EK-1

7. SINIFLARA UYGULANAN SORMACA

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi**

Name & Surname:

Class:

School:

Yabancı Dil Öğretimi – 7. Sınıf Soruları

Write the past form of the sentence.

1) Present: He is in İstanbul this year.

Past:

Make sentence.

2) I / home / last night

.....

Fill in the blanks by using “How Many” or “How Much” and answer them.

3) students are there in your class? (23)

.....

4) milk is there in the bottle? (a little)

.....

Rewrite the sentence.

5) She ate a hamburger.

(-)

(?)

Answer the question.

6) What did you drink last night?

.....

Fill in the blanks by using “Comparative” and “Superlative” forms.

7) Antalya Erzurum. (hot)

8) İstanbul city in Turkey. (crowded)

9) June May, but August
..... month. (hot)

Answer the question.

10) Is Ağrı as cold as İzmir?
.....

Make sentences according to the pictures.

11)
a)
b)

Answer the question.

12) What do you think of learning English?
.....

Rewrite the sentence.

13) Ali doesn't have to wear his school uniform on Sundays.
(+)
(?)

Write 3 (three) things what you have to do.

14)
a)
b)
c)

Make sentence.

15) prefer / watch / milk / TV / drink / she
.....

Reported Speech

16) Rambo: I am the strongest man in the world.
Rambo says

17) Alex de Souza: We are the champion.
Alex de Souza says

Rewrite the sentence.

18) He used to collect the stamps.

(-)

(?)

Answer the questions.

19) Did you use to ride a horse?

.....

20) Which one would you like ?

.....

21) Have you ever been to Washington?

.....

Rewrite the sentence.

22) I have done my homework.

(-)

(?)

Answer the question.

23) What will you do at the summer?

.....

Fill in the blanks.

24)

a) They will go to holiday plane.

b) She goes to school foot.

Answer the question.

25) What is paper made of?

.....

Match these words.

a) cunning

b) Physical Education

c) tidy

d) headache

e) kite

1) düzenlemek, toplamak

2) uçurtma

3) beden eğitimi

4) kurnaz

5) baş ağrısı

What does “boring” mean?

- a) keyifli b) heyecanlı c) sıkıcı d) eğlenceli e) yorgun

Write the Turkish meaning of these words.

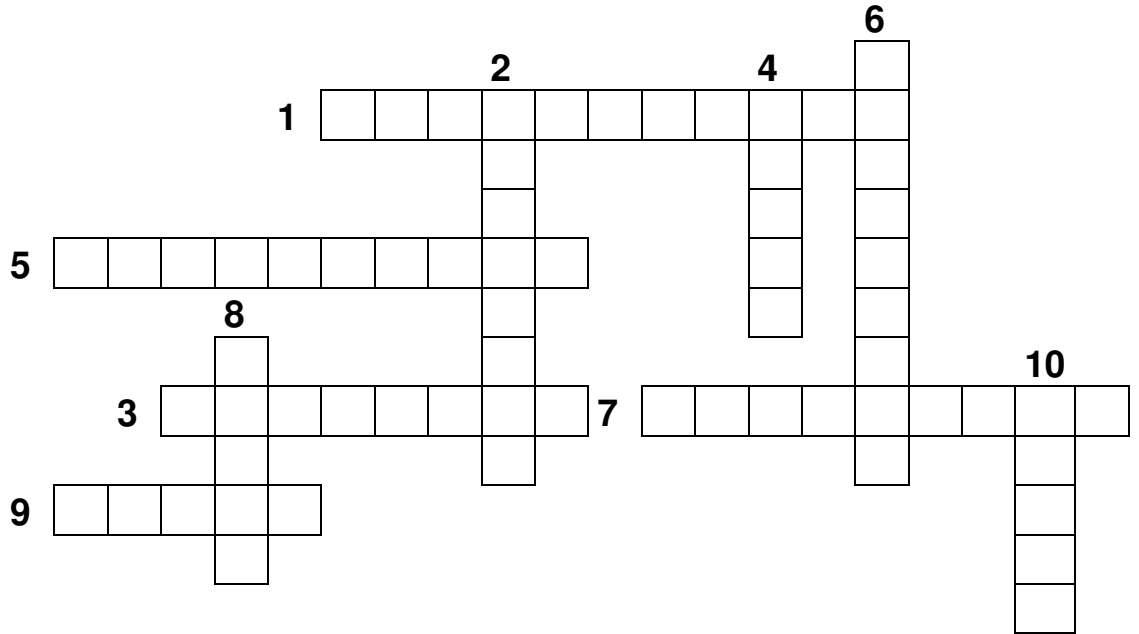
colour:

read:

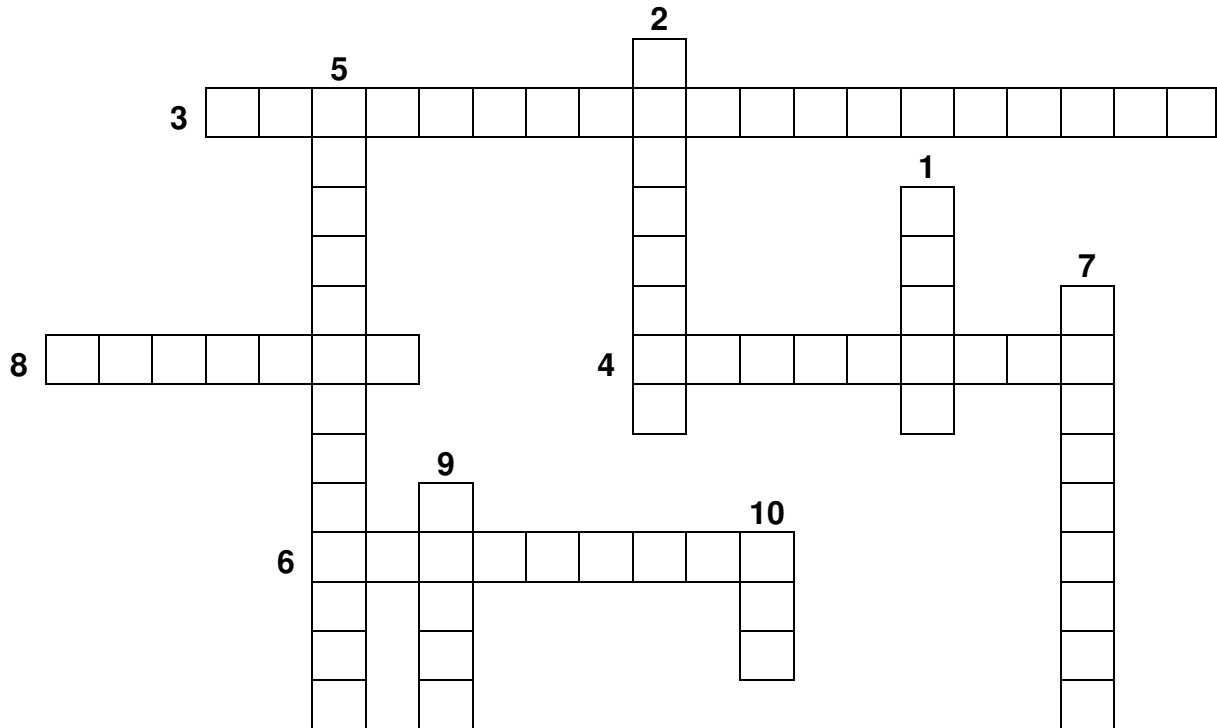
interesting:

adventure:

leader:



- 1) Konforlu, rahat.
- 2) Şubat. (Ay)
- 3) Ev ödevi.
- 4) Ekmek.
- 5) Çilek.
- 6) Güzel, çekici.
- 7) Favori, en sevilen.
- 8) Genç, yaşlı değil.
- 9) Boyamak.
- 10) Yorgun.



- 1) Home.
- 2) The month after November.
- 3) The Great Leader of Turkish people.
- 4) Not cheap.
- 5) The students wear in school.
- 6) Eleven X Four =
- 7) The day after Tuesday.
- 8) Bike
- 9) Past form of "drink" .
- 10) The colour of apple.

EK-2

8. SINIFLARA UYGULANAN SORMACA

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi**

Name & Surname:
Class:
School:

Yabancı Dil Öğretimi – 8. Sınıf Soruları

Answer the question.

1) Have you gone to America?
.....

Write the past participle form of the sentence.

2) Past: I drank tea.
Perfect:

Fill in the blanks.

3) When the doorbell (ring), she (do) her homework.

Write the past continuous form of the sentence.

4) Past: He played football yesterday night.
Past Continuous:

Answer the questions.

5) What can you do if you have 1 (one) million dollars?
.....

6) What do you like doing?
.....

Fill in the blank by using “How Many” or “How Much” and answer the question.

7) sugar do you want for your tea?
.....

Answer the question.

8) What will she be able to do if she goes to England?

.....

Look at the map and answer the questions.

9) Where is the bank?

.....

10) Where is the library?

.....

Make sentences by using “Relative Clause” form.

11) A butcher is a person. He sells meat.

.....

12) Tarkan is very famous. He sings songs.

.....

13) A parrot is an animal. It can imitate sounds.

.....

Answer the question.

14) What kind of cars do you like?

.....

Fill in the blank.

15) If you have a headache, you say

Answer the questions.

16) You cooked a cake. How does it taste?

.....

17) Is tea grown in Rize?

.....

18) Where is Japanese spoken?

.....

Make sentences by using “too” and “enough”.

19)

a) He can't ride a bike because (young)

b) He can't ride a bike because (old)

Fill in the blanks with “too” and “enough”.

20)

- a) The soup is cold to eat.
- b) The car is not cheap to buy.

Match these words.

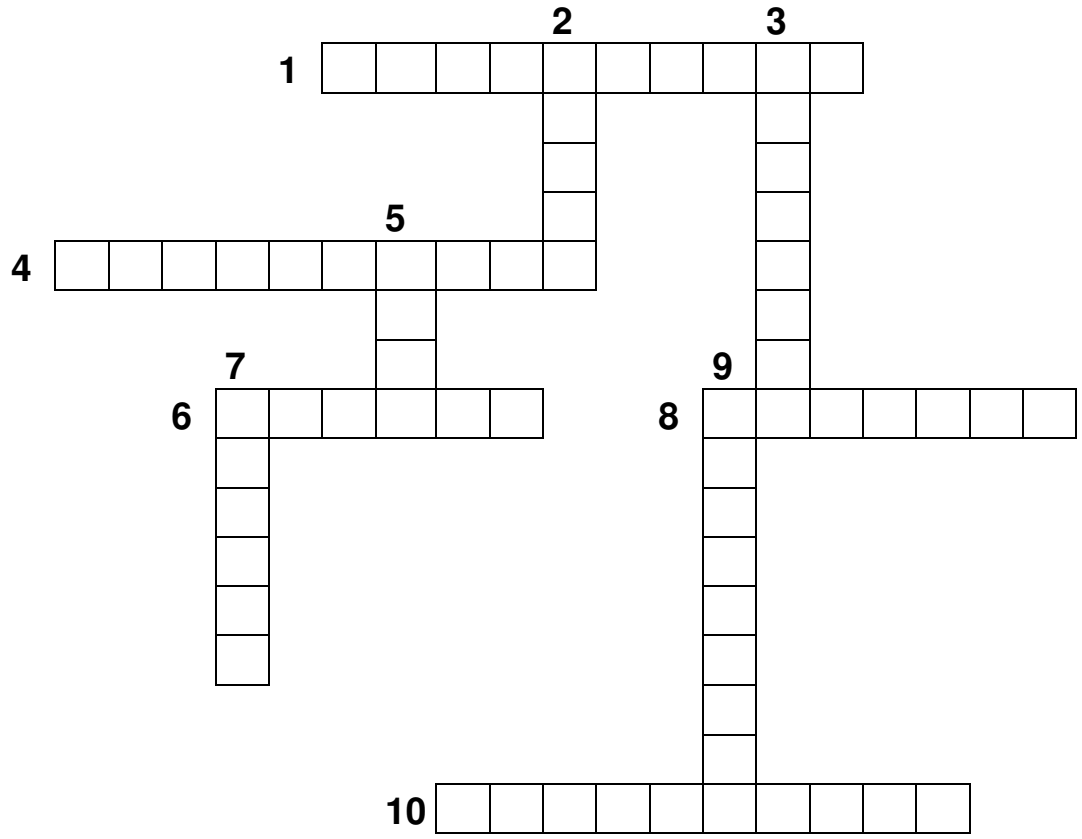
- | | |
|-------------|-------------------|
| a) campfire | 1) yarışma |
| b) cartoon | 2) şarkı söylemek |
| c) contest | 3) çizgi film |
| d) earth | 4) kamp ateşi |
| e) sing | 5) yeryüzü, dünya |

What does “congratulations” mean?

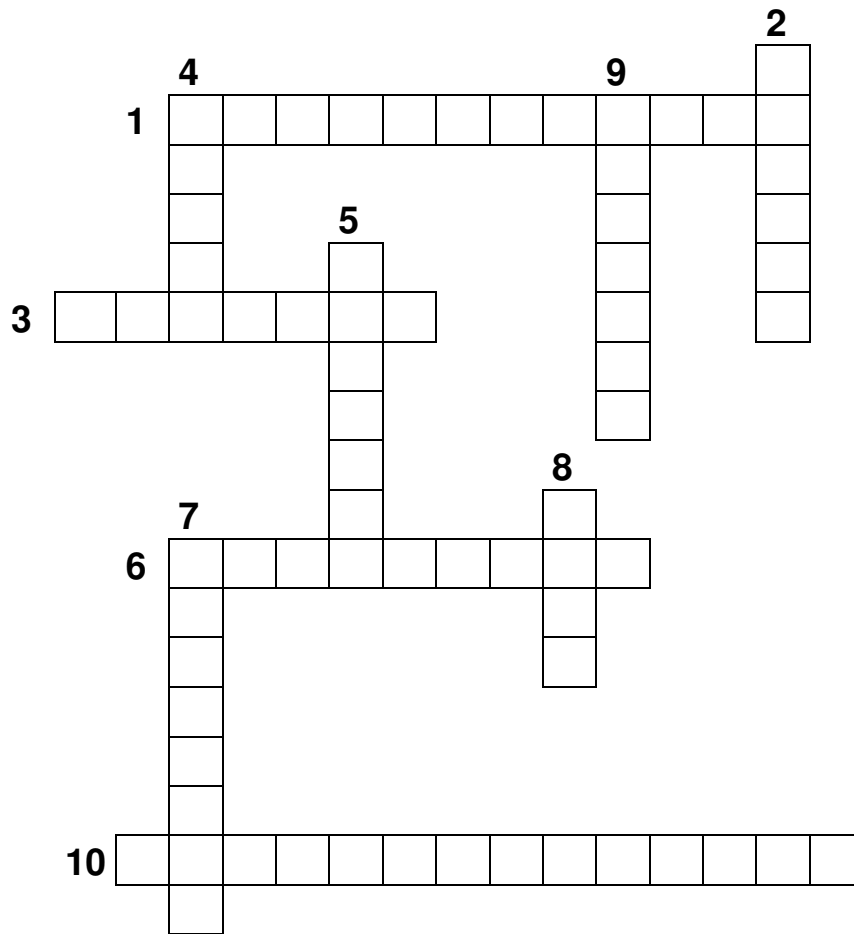
- a) başarılar b) iyi şanslar c) tebrikler d) hayırlı işler e) sevgiler

Write the Turkish meaning of these words.

giraffe:
refrigerator:
greengrocer:
visit:
engineer:



- 1) Liseden sonra devam edilen okul, üniversite.
- 2) Girmek.
- 3) Korkunç, dehşetli.
- 4) Bulaşık makinesi.
- 5) Yüzmek.
- 6) Hayvan.
- 7) Cevap vermek.
- 8) Diş hekimi.
- 9) Lezzetli, leziz.
- 10) Anlamak, kavramak.



- 1) A machine which is used for keeping food fresh.
- 2) Past Participle form of "drive".
- 3) The month after September.
- 4) Left X (opposite form)
- 5) A person who teach at school.
- 6) Twelve X Three =
- 7) The day after Wednesday.
- 8) Not poor.
- 9) The person who founded the Republic of Turkey.
- 10) A device which is used for listening to music.

EK-3

YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ KANUNU

Kanun Numarası: 2923

Kabul Tarihi: 14.10.1983

Yayımlandığı R.Gazete / Tarih: 19.10.1983 Sayı: 18196

Yayımlandığı Düstur / Tertip: 5 Cilt: 22 Sayfa: 758

Amaç

Madde 1 - Bu Kanunun amacı; eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir.

Esaslar

Madde 2 - Milletlerarası andlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır:

a) Türk vatandaşlarına ana dilleri, Türkçeden başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilemez.

b) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.

c) Türkiye`de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.

d) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitimi ve öğretim yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

e) Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları, için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.

f) Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir.

Yönetmelik

Madde 3 - Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Yükseköğretim Kurulunca, bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içerisinde çıkartılır ve Resmi Gazetede yayımlanır.

Yürürlük

Madde 4 - Bu Kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 5 - Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

EK-4

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ YÖNETMELİĞİ

Resmî Gazete: 31.05.2006/26184

Tebliğler Dergisi: HAZİRAN 2006/2585-EK

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, resmî ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarını kapsar.

Dayanak

MADDE 3 – (1) Bu Yönetmelik, 14/10/1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanunun 3 üncü maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 – (1) Bu Yönetmelikte geçen;

- a) Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,
- b) Hazırlık sınıfı: Ortaöğretim kurumlarının 9 uncu sınıflarından önce, esas sınıf niteliğinde olmayan ağırlıklı olarak yabancı dil eğitimi verilen sınıfı,
- c) Kurul: Talim ve Terbiye Kurulunu,
- ç) Okul veya kurum: İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarını,
- d) Uzaktan Öğretim: Bilişim Teknolojileri kullanılarak belirli bir mekândan bağımsız olarak yapılan öğretimi,
- e) Yabancı dil: Resmî ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretimi yapılan dili,
- f) Yaygın eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış olanlara verilen eğitimi ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminin Amacı ve Programlar

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı

MADDE 5 – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Öğretim programları

MADDE 6 – (1) Yabancı dil öğretim programları ile ilgili olarak;

- a) İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır.
- b) Eğitim araç-gereci, bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.
- c) Zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinin öğretim programları, Kurulun onayından sonra yürürlüğe konur.
- ç) Okul ve kurumlarda uygulanan yabancı dil kurslarında, Kurulca yürürlüğe konan ya da zümre öğretmenlerince programlar doğrultusunda hazırlanıp il/ilçe millî eğitim müdürlüğünce onaylanan öğretim programları uygulanır.

Uygulamalar

MADDE 7 – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak esaslar şunlardır:

- a) İlköğretim kurumlarında;
 - 1) 4 üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.
 - 2) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.
- b) Ortaöğretim kurumlarında;
 - 1) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.
 - 2) Okul türü ve sınıflara göre yabancı dil ders saatlerinin sayısına Kurulca karar verilir.
 - 3) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.
- c) Yaygın eğitim kurumlarında;
 - 1) Yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabilir.
 - 2) 8/6/1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında yabancı dil kursları açılabilir.

3) Kurslar, birbirini izleyen programlar şeklinde düzenlenebileceği gibi özel amaçlı bağımsız programlar şeklinde de düzenlenebilir. Kademeli olarak da düzenlenecek yabancı dil kurslarında gerektiğinde ve ihtiyaç hâlinde kişilerin seviyeleri tespit edilir. Örgün eğitim yoluyla aldıkları yabancı dil bilgileri, uzaktan ve yaygın yabancı dil öğretimi kurslarının ilgili kademelerindeki programlarla karşılaştırılarak uygunluğu belirlenir. Bu uygunluk doğrultusunda kursiyerler, ilgili kademede eğitime başlatılır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Nakiller ve Sorumluluğun Kalkması

Farklı yabancı dil okutulan okullara nakil

MADDE 8 – (1) Nakillerde öğrencilerin;

a) Öğrenim görebilecekleri aynı yabancı dil dersi okutulan okullara nakledilmelerine özen gösterilir.

b) Nakledilebilecekleri aynı yabancı dil dersinin okutulduğu okul bulunmadığı takdirde öğrencinin yabancı dil dersi, nakledildiği okulun yabancı dil dersi ile değiştirilir. Nakillerde dönem ve yarıyıl notları, ilgili mevzuat hükümlerince belirlenir. Ancak iki dönem notunun farklı yabancı dillerden olması hâlinde de yarıyıl notu, iki dönem notunun aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Özel Yönetmeliği bulunan okullarda ilgili yönetmelik hükümleri uygulanır.

c) Okul yönetimleri, nakilleri nedeniyle yabancı dil dersi değişen öğrencilerin yetiştirilmeleri için gerekli önlemleri alır.

Sorumluluğun kalkması

MADDE 9 – (1) Yabancı dil dersi değişen öğrencilerin önceki sınıflarda yabancı dil dersinden sorumluluğu varsa, sorumluluk değiştirilen yeni yabancı dil dersinden başarılı olunması hâlinde kalkar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik

MADDE 10 – (1) 14/9/1985 tarihli ve 18868 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

Yürürlük

MADDE 11 – (1) Bu Yönetmelik, yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 12 – (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenme sürecinde belirli soru türleri ve sözcük bilgisi düzlemlerinde başarı durumlarını saptamak, öğrenci başarısızlıklarının irdelenmesi sonucunda çözüm önerileri sunmak ve yabancı dil öğretimini kolaylaştırmaktır.

Araştırmaya Gümüşhane ilindeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 100 7. sınıf, 100 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Verinin toplanması için alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda her iki sınıf için, belirli soru türlerini kapsayan sormacalar hazırlanmıştır. Elde edilen veri, yüzde değerleri ve sıklık incelemesi ile çözümlenmiş, daha sonra öğrencilerin yaptıkları hataların çözümlenmesine geçilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları soru türleri, anadil ve hedef dildeki sözcükleri eşleştirme ve sözcüğün anlamını çoktan seçmeli bulma olarak görülürken, en başarısız oldukları soru türleri ise, sorulara cevap verme ve tümceyi yeniden yazma olarak anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde, en sık karşılaşılan hataların açık hatalar, bu hataların kaynağının ise dil içi aktarım olduğu belirlenmektedir.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the success levels of seventh and eighth grade students in the context of certain question types and vocabulary, offer resolution advisory in consequence of examining the student's failure and make the foreign language teaching easy.

100 seventh grade and 100 eighth grade students, who have received education in public primary schools in Gümüşhane, have participated in this research. For data collection, questionnaires including certain question types have been prepared for seventh and eighth grade classes after interviews with specialists in the field of language teaching. The obtained data has been resolved by percentages and frequency analyzing, thereafter the errors made by the students have been analyzed.

In conclusion of the research, the question types in which seventh and eighth grade students have the most success have been seen as match the words and multiple choice question, the question types in which these students have the most failed have been understood as answer the questions and rewrite the sentences. Besides when the students' errors have been analyzed, it is determined that the most frequent errors are overt errors and the source of these errors is intralingual transfer.