

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

TÜRKÇE TEKDİLLİ VE TÜRKÇE-KÜRTÇE İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE YAZILI ÜRETİMLERİNDEKİ HATALARIN
DİL AKTARIMI AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ

Doktora Tezi

Zana HANAR

ANKARA, 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

TÜRKÇE TEKDİLLİ VE TÜRKÇE-KÜRTÇE İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE YAZILI ÜRETİMLERİNDEKİ HATALARIN
DİL AKTARIMI AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ

Doktora Tezi

Zana HANAR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sıla AY

ANKARA, 2025

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**TÜRKÇE TEKDİLLİ VE TÜRKÇE-KÜRTÇE İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE YAZILI ÜRETİMLERİNDEKİ HATALARIN
DİL AKTARIMI AÇISINDAN ÇÖZÜMLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Doç. Dr. Sıla AY

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1- Doç. Dr. Sıla AY (Danışman)**
- 2- Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN**
- 3- Doç. Dr. Özgür Şen BARTAN**
- 4. Doç. Dr. Elif Arıca AKKÖK**
- 5. Doç. Dr. Orhan VAROL**

Tez Savunma Tarihi

23/12/2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım “**Türkçe Tekdilli Ve Türkçe-Kürtçe İkidilli Öğrencilerin İngilizce Yazılı Üretimlerindeki Hataların Dil Aktarımı Açısından Çözümlemesi**” (Ankara, 2025) adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ediyorum.

06/01/2026

Zana Hanar

ÖNSÖZ

Dil öğrenirken yapılan hatalar, öğrenenlerin geçmişte edindikleri bütünsel bilgi ve bu bilginin işlememesi sırasında ortaya çıkan, aykırı ve dil sisteminin dışında kalan yapılardır. Bu aykırılıklar öğrenenin sahip olduğu şema yapısı ve öğrenilen dilin yapısı arasındaki uyumsuzluktan ve öğrenme sürecindeki gelişimsel eksikliklerden ortaya çıkmaktadır. Hata kategorisi altında öğrenci şemasına ve onun çok yönlü hata nedenlerine yönelmek hem öğrenciyi hem dilleri hem de bunları anlamlı hale getiren öğrenme süreçlerini anlamayı ve bunların arasındaki büyük bir anlaşılabilirlik bağı kurmayı sağlamaktadır. Bu bağ, dilin nasıl daha iyi öğretilebileceğine ışık tutmasının yanı sıra öğrenci merkezli bir anlaşılma döngüsünü ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ve öğretim verilen mesaj ve o mesajı alan öğrenci arasındaki tek yönlü bir etkileşim değil tam aksine iki taraflı bir etkileşimdir. Tam da bu noktada öğrenciyi daha iyi anlamanın temel aracı olan hata ve hata çözümlemesi ön plana çıkmaktadır. Hata çözümlemesi denilen süreç içine öğrenilmiş olan dil ya da dillerin yapısını, öğrencinin eğitimsel, sosyal ve psikolojik geçmişini, hedef dilin ve edinilen ya da öğrenilen diğer dillerin yapılarını karşılaştırma çalışmalarını, nitel ve nicel ölçümlerin tamamını alan çok boyutlu bir süreçtir. Yerelin eğitimde ön plana çıkması onları daha fazla irdelemekten geçmektedir. Hata çözümlemesi de öğrenci merkezliliğinin sınıf içindeki sürecinin yanı sıra öğrencinin beraberinde taşıdığı özellik ve değerlerin tamamını göz önünde bulunduran ve öğrencinin daha ayrıntılı olarak irdelenmesini sağlayan bir süreçtir. Öğrencinin bildiği dil ya da dillerin yapılan bu hatalarda ne kadar etkili olduğunu yani diller arasındaki etkileşimden ortaya çıkan aktarım kaynaklı hataların ne derecede olduğunu anlamak büyük öneme sahiptir. Bu çalışma, gerek uygulandığı bölge gerekse hata çözümlemesi için kullanılan sınıflandırma sistemi (taksonomi) ve uygulanan dil geçmiş anketi aracılığıyla öğrencilerin hata çözümlemelerinin sadece eğitimsel ve gelişimsel değil aynı zamanda bu

hataların kökenine inmeyi sağlayan sosyal ve psikolojik verileri değerlendirmesi açısından özgün bir çalışmadır. Alanyazındaki hata çözümlemesi çalışmalarına bir örnek teşkil etmesi ve çok yönlü değerlendirmeler yapıp daha nesnel ve verimliliği artırıcı etkilere sahip olması umulmaktadır. Bu çalışmanın sınıf içi uygulamalara, öğreticilere rehberlik etmesinin yanı sıra dil öğretim araçlarını geliştirilmesine de etkisi olması umulmaktadır. Öğretici ve öğrenci arasındaki etkileşimde öğrenci daha iyi anlaşılacağı için daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturacağı beklenmektedir.

Hem ders sürecinde hem de tez sürecinde en çok emek harcayan, içten yaklaşımıyla desteklerini esirgemeyen ve beni her an güdüleyen Doç. Dr. Sıla AY'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Yine tez sürecinde beni yönlendiren değerli Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN'e ve Doç. Dr. Özgür ŞEN BARTAN'a çok teşekkür ederim. Doktora ders sürecinde katkısı olan tüm hocalarıma ve Prof. Dr. Dilek PEÇENEK hocama teşekkürlerimi sunmak isterim. Tezimin tamamlanmasında katkısı olan Doç. Dr. Elif Arıca AKKÖK ve Doç. Dr. Orhan VAROL'a teşekkür ederim. Tabii ki bu süreçte bana büyük destek sunan eşim Dr. Öğrt. Üyesi Elif HANAR'a ve çocuklarım Nujen ve Zanyar'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Beni her zaman anlayışla karşılayan ve destek sunan diğer bütün aile fertlerine de teşekkür etmek isterim. Doktora sürecinde desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Gör. Nurda KARADENİZ KAYALI, Dr. Öğr. Gör. Elif Meltem Birsöz ÖZKÖSE, Dr. Kübra KARACA ve Dr. Öğr. Gör. Kübra KIRAC DEMİRAY arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunmak isterim.

Zana HANAR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLOLAR LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Tezin Amacı.....	1
1.3. Tezin Önemi.....	1
1.4. Araştırma Soruları	5
1.5. Sınırlılıklar	5
2. KURAMSAL TARTIŞMA	7
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Aktarım.....	7
2.2. Aktarım Olgusunun Gelişimi	7
2.2.1. Karşıtsal Çözümleme Denencesi.....	8
2.2.2. Aktarımın Bilişsel ve Psikolojik Boyut Kazanması: Aradıl.....	11
2.2.3. Aktarımda İkidillilik ve Çokdillilik.....	15
2.2.4. Evrensel Dilbilgisine Erişim, Aradil ve Aktarım	18
2.2.4.1. Evrensel Dilbilgisine Erişememezlik Modeli.....	18
2.2.4.2. Evrensel Dilbilgisine Dolaylı/Kısmi Erişim.....	19
2.2.4.3. Evrensel Dilbilgisine Tam Erişim	20
2.2.4.4. Yalnızca Anadili Aktarımı	21
2.2.4.5. Yalnızca İkinci Dilden Aktarım	22
2.2.4.6. İkinci Dil Ediniminde Aktarımın Kuramsal Temelleri	23
2.2.4.7. Dil Ediniminin Bilişsel ve Dilbilgisel Kuramlar	25
2.2.5. Üçüncü Dilde Aktarım Modelleri.....	27
2.2.5.1. Birikimli Artış Modeli.....	28
2.2.5.2. İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli.....	29
2.2.5.3. Tipolojik Üstünlük Modeli	29
2.2.5.4. Dilbilimsel Yakınlık Modeli	31
2.2.5.5. Dil Edinimi Neşter Modeli	32
2.2.6. İkinci Dil Edinimi ve Üçüncü Dil Ediniminin Karşılaştırılması	33

2.3. Hata Çözümlemesi	37
2.3.1. Hata Çözümlemesinde İzlenen Süreç	40
2.3.2. Hata Türleri	43
2.3.2.1. Uzlaşımsallık ve Yazılı Anlatımda Doğallık.....	46
2.3.3. Hata Sınıflandırma Sistemleri	47
2.3.3.1. Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu	50
2.3.4. Hata Çözümlemesi Üzerine Yapılan Çalışmalar	52
2.3.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi ve Hata Çözümlemesi.....	56
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli	57
3.2. Veri Toplama Araçları	59
3.2.1. Yazılı Ürünler.....	60
3.2.2. Hata Etiketleme Aracı Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu ve Kodlama Yöntemi ...	61
3.2.2.1. Hata Etiketlemede Kullanılan Kodlar	62
3.2.2.2. Hata Etiketleme Süreci.....	73
3.2.2.3. Etiketlenmiş Öğrenci Ürünü Örneği ve Açıklaması.....	79
3.2.3. Dil Geçmişi Anketi.....	92
3.3. Çalışma Grubu	95
3.3.1. Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği Pilot Çalışması	96
3.3.2. İkidilli Katılımcıların Dilsel Profili.....	100
3.4. Veri Çözümlemesi Süreci	109
3.4.1. Nicel Veri Çözümlemesi	109
3.4.2. Nitel Veri Çözümlemesi.....	111
4. BULGULAR VE YORUM	112
4.1. Tekdilli Öğrencilerin Hata Çözümlemelerine İlişkin Bulgular	112
4.1.1. Tekdilli Öğrencilerin Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı.....	112
4.1.2. Tekdilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri.....	115
4.1.3. Tekdilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları.....	116
4.2. İkidilli Öğrencilerin Hata Çözümlemelerine İlişkin Bulgular.....	126
4.2.1. İkidilli Öğrencilerin Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı.....	126
4.2.2. İkidilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları.....	129
4.2.3. İkidilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları	130
4.3. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	139
4.3.1. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Ana Kategoriler Bakımından Karşılaştırılması	139
4.3.2. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin İlk 15 Hata Kategorisi Karşılaştırması.....	142

4.4. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hatalarına İlişkin Bulgular.....	145
4.4.1. Tekdilli Öğrencilerin Yaptığı Aktarım Kaynaklı Hatalar	146
4.4.1.1. Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hata Örnekleri	148
4.4.2. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları	160
4.4.2.1. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hata Örnekleri	162
4.4.3. İkidilli ve Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları Bulguları Karşılaştırması	178
4.4.4. İkidilli ve Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataların Ana Kategorilere Göre Karşılaştırılması	180
4.5. İkidilli Öğrencilerin Kaynak Dillere Göre Aktarım Hatalarına İlişkin Bulgular	181
4.5.1. İkidilli Öğrencilerin Kaynak Dile Göre Ana Kategoriler Düzeyinde Aktarım Hataları	184
4.6. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Türkçe Kaynaklı Aktarım Hatalarına İlişkin Bulgular	185
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	188
5.1. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hataların Türleri ve Sıklıkları Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	189
5.2. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Tekdilli ve İkidilli Oluşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışm ve Sonuç	225
5.3. Tekdili ve İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları ve Bu Hataların Diğer Hatalardan Nitel ve Nicel Olarak Farkları Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	229
5.4. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Hataları Hangi Dilden Kaynaklandığına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	233
5.5. Her İki Grubun Türkçe Kaynaklı Aktarım Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	234
6. ÖNERİLER.....	236
6.1. Tekdilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Öneriler	236
6.2. İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Öneriler	239
6.3. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Ortak Öneriler.....	241
6.4. Ardıl Çalışmalar İçin Öneriler.....	242
6.5. Louvain Error Taxonomy 2.0'nın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Aracı Olarak Kullanımı	243
6.6. Uyumsuzluk/Doğallık (Z) Hatalarına Yönelik Özel Uygulama Önerisi	244

6.7. Hata Derlemi Oluşturulmasına Yönelik Öneri.....	245
6.8. Yapay Zekâ Destekli Hata Çözümleme Uygulamalarına Yönelik Öneri.....	247
6.9. Alanyazına Katkılar	248
KAYNAKÇA.....	249
EKLER	268
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	268
EK 2. ÖĞRENCİ KATILIM BİLGİLENDİRME VE DİL BELİRLEME ANKETİ	270
EK 3. DİL GEÇMİŞİ ANKETİ (LHQ) PİLOT ÇALIŞMA	283
EK 4. DİL GEÇMİŞİ ANKETİ ANA ÇALIŞMA (LHQ)	397
ÖZET	458
ABSTRACT	460

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Üçüncü Dil Aktarım Modelleri (Clements, 2017).....	28
Tablo 2. İkinci Dil ve Üçüncü Dil Edinim Olası Farkları	33
Tablo 3. Louvain Hata Etiketleme Kılavuzunda Bulunan Tüm Hata Etiketleri (Granger vd., 2022).	63
Tablo 4. Örnek Hata Kodları, Açıklamaları ve Düzeltmeleri	83
Tablo 5. Örnek Hata Kodları, Açıklamaları ve Düzeltmeleri	84
Tablo 6. Essay 1 Etiketlenmiş Hata Kodları ve Açıklamaları	85
Tablo 7. İkidilli Öğrenci Grubunda Bağlamlara Göre Dil Tercihleri ve Kategoriler Arası Karşılaştırma	108
Tablo 8. Tekdilli Grubunda Ana Kategori Hata Sayısı ve Yüzdelik Oranları	113
Tablo 9. Tekdilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları.....	115
Tablo 10. Tekdilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları	116
Tablo 11. İkidilli Öğrenci Grubunda Ana Kategori Hata Sayısı ve Yüzdelik Oran.....	126
Tablo 12. İkidilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları.....	129
Tablo 13. İkidilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları	130
Tablo 14. İkidilli ve Tekdilli Grupların Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı Karşılaştırması	140
Tablo 15. İkidilli (ID) ve Tekdilli (TD) Öğrencilerin İlk 15 Hata Kategorisinin Sıklık ve Yüzdelik Karşılaştırması	142
Tablo 16. Tekdilli Grubu Aktarım Hataları	147
Tablo 17. Tekdilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları	149

Tablo 18. Tekdilli Grubu Öğrencilerin LPF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri	153
Tablo 19. Tekdilli Grubu Öğrencilerin WOF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri	155
Tablo 20. Tekdilli Grubu Öğrencilerin LSNF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri	157
Tablo 21. Tekdilli Grubu Öğrencilerin LSVF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri	159
Tablo 22. İkidilli Öğrenci Grubunun Aktarım Hataları	161
Tablo 23. İkidilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil	162
Tablo 24. İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcük Dizimi (WO) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil	166
Tablo 25. İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek İsim (LSN) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil	169
Tablo 26. İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek Eylem (LSV) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil	172
Tablo 27. İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek İlgeç (LSPR) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil	175
Tablo 28. İkidilli ve Tekdilli Gruplarının Aktarım Kaynaklı Hata Karşılaştırması	178
Tablo 29. İkidilli ve Tekdilli Gruplarının Ana Kategorilere Göre Aktarım Kaynaklı Hata Karşılaştırması	181
Tablo 30. Kaynak Dillere Göre Aktarım Hatalarının Toplam Dağılımı	182
Tablo 31. Kaynak Dillere Göre Hata Kodları Açısından Aktarım Hatalarının Dağılımı	183

Tablo 32. İkidilli Grubunda Aktarım Hataları, Ana Kategori ve Kaynak Dil Karşılaştırması	184
Tablo 33. ID ve TD Gruplarının Türkçe Kaynaklı Aktarım Hatalarının Karşılaştırması	186
Tablo 34. Tanımlık Bakımından Kürtçe ve İngilizcenin Karşılaştırılması	194
Tablo 35. Kürtçe Tekil-Çoğul İsim Örnekleri	197
Tablo 36. Türkçe, Kürtçe ve İngilizce Şimdiki Zamana göre Tekil-Çoğulluk ve Eylem Ek Uyumu.	200
Tablo 37. İngilizce-Kürtçe Yardımcı Eylem Karşılaştırması	204
Tablo 38. Kürtçede Mastar Yapısı ve Türkçe Karşılıkları	206
Tablo 39. Kürtçede İlgeç Kullanım Örnekleri.....	209

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aradil (Ellis, 1994)	12
Şekil 2. Öğrencinin Bağımsız Olan Dili (Aradil)-Cook (2001)	13
Şekil 3. Çoklu-Yetkinlik- Cook (2001)	13
Şekil 4. Çokdilliliğin Karmaşık Doğası (Cenoz ve Jessner, 2000)	17
Şekil 5. Araştırma modeli özet	58
Şekil 6. ChatGPT ile örnek çözümleme.	74
Şekil 7. Sider AI ile örnek çözümleme.	75
Şekil 8. Tekdilli (TD) ve İkidilli (ID) Grupların Cinsiyet Dağılımı	96
Şekil 9. İkidilli Grubunda Dil Öğrenme Sırası	101
Şekil 10. İkidilli Grupta Kürtçe ve Türkçe Ev Kullanımı Başlama Yaşı Karşılaştırması	101
Şekil 11. İkidilli Öğrencilerde Kürtçenin Ev ve Arkadaşlarla Kullanım Yaşı Karşılaştırması.....	103
Şekil 12. İkidilli Grupta Ev İçinde Annenin Kullandığı Dillerin Karşılaştırılması	103
Şekil 13. İkidilli Grupta Ev İçinde Babanın Kullandığı Dillerin Karşılaştırılması	104
Şekil 14. İkidilli Grup Öğrencilerinde Kürtçeyi Yazı Dili Olarak Kullanmaya Başlama Yaşı	105
Şekil 15. İkidilli Öğrenci Grubunda Eğitim Öğretim Dili Olarak Kürtçe Kullanımı	105
Şekil 16. Dil Kullanım Güveni Karşılaştırması	106
Şekil 17. İkidilli Öğrenci Grubunun İngilizce Konuşurken Düşünme Dili	107
Şekil 18. İkidilli Öğrenci Grubunun En İyi İletişim Dili	108
Şekil 19. Tartışma değerlendirme döngüsü şeması.	188

KISALTMALAR

LET	Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu 2.0 (<i>Louvain Error Taxonomy 2.0</i>)
Ds	Art Diller
ED	Evrensel Dilbilgisi
UCLEE	UCLouvain Hata Editörü (<i>UCLouvain Error Editor-</i>)
ICLE	İngilizce Öğrenci Uluslararası Derlemi (<i>International Corpus of Learner English</i>)
ID1	İkidiilli Bir Numaralı Öğrenci
TD1	Tekdiilli Bir Numaralı Öğrenci
LHQ	Dil Geçmişi Anketi (<i>Language History Questionnaire</i>)

1. GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu

Bu tez, Türkçe tekdilli ve Türkçe-Kürtçe ikidilli öğrencilerin İngilizce yazılı üretimlerinde ortaya çıkan hataların dil aktarımı açısından çözümlenmesini konu edinmektedir.

1.2. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, ikinci ve üçüncü dil olarak İngilizce eğitimi gören Turizm Rehberlik Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları çözümlmek, bu hataları tekdilli veya ikidilli oluşlarına göre karşılaştırmak, dil aktarımından kaynaklanan hataları belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda eğitbilimsel sonuçlara ulaşmaktır. Ayrıca, yapılan hataların türlerini belirlemek, ikidilli öğrencilerin hangi dilden kaynaklı aktarım hataları yaptıklarını saptamak ve elde edilen bulgulara dayanarak alan yazına ve öğretim süreçlerine yönelik öneriler geliştirmek hedeflenmektedir. Bu kapsamda çalışma, dil öğretiminde öğretmenlerin ve araç geliştiricilerin farkındalığını artırarak dil öğrenme sürecine üstbilişsel katkı sağlamayı da amaçlamaktadır.

1.3. Tezin Önemi

Kumaravadivelu'nun (2001) belirttiği gibi, merkeze yakın ancak yerelden uzak duran yöntemlerin önemini yitirmesiyle, yöntem sonrası dönemde yerel unsurların, öğrencinin, öğretmenin ve öğrenme stratejilerinin öne çıkması doğal bir gelişimdir. Bu bağlamda, dil aktarımının dil öğrenimindeki rolünün önem kazanması da kaçınılmazdır. Dil aktarımı ve hata çözümlemesi aslında yerelin ve öğrencinin önemsendiği ve merkeze alındığı iki kuramsal yönelimdir (Odlin, 1989; Corder, 1967). Dil aktarımında yapılan hatalar, öğrencinin hedef dilinden çok, oluşturduğu aradil sürecinde ortaya çıkar

(Selinker, 1972). Öğrencinin önceden bildiği dil veya dillerin hedef dil üzerindeki etkilerini belirlemek ve bu etkileri azaltacak stratejiler geliştirmek, dil öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ellis, 1994; Ay, 2014). Bu çalışmada yapılan çözümlemelerin, öğrencilerin hatalarına ilişkin bir derlem oluşturarak sonraki eğitim süreçlerinde ve araç geliştirme çalışmalarında yol gösterici bir kaynak niteliği taşıması umulmaktadır.

Çokdilli bireylerden oluşan bir sınıf içerisinde gerek öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre davranması gerekse hazırlanan kaynakların bu farklılıkları gözetmesi kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir (Cenoz, 2013; Jessner, 2008). Nitekim büyük yayınevlerinin farklı ülkelerden öğretmen ekipleriyle iş birliği yaparak materyal geliştirmeleri, yerel ve dilsel çeşitliliğin öğretim sürecindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır (Tomlinson, 2013). Öğrencilerin sahip olduğu diğer bireysel farklılıkların yanında bildiği diller de dil öğrenme süreçlerini derinden etkileyen yapılara bürünmüştür.

Bu bağlamda, yetişkinlere yönelik dil öğretimi sertifika programlarında (ör. CELTA), öğretmen adaylarına öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanabilecek sesletimsel ve sözdizimsel hatalar hakkında bilgi verilmesi, olası aktarım hatalarına karşı öğretmenlerin bilinçlendirilmesini amaçlamaktadır (Scrivener, 2011; Richards ve Farrell, 2005). Yerel dilsel arka plan bilinmeden etkili bir iletişimin kurulamayacağının anlaşılmasıyla birlikte, dil aktarımı açısından hata çözümlemelerinin süreç temelli olarak değerlendirilmesi ve derlem hâline getirilmesi, eğitim bilimsel açıdan önemli bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır.

Corder'a (1967) göre, öğrenenlerin hataları sadece öğretmene öğrencilerin gerçek gelişimi hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere kendi dil öğrenmeleriyle ilgili çeşitli denenceleri test etme fırsatı sunar ve araştırmacılara öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri hakkında veri sağlar.

Günümüzde insanlar, görsel ve işitsel medya yoluyla İngilizceye maruz kalmaktadır. İngilizce dünyanın birçok ülkesinde öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olması bakımından “*lingua franca*” olarak anılmaktadır (Seidlhofer, 2011). Türkiye'deki eğitim sisteminde İngilizce eğitimi ilköğretim düzeyinde başlatıldığından dolayı çocuklar erken yaştan itibaren eğitim hayatları boyunca bu dile maruz kalmaktadır. Yabancı dilin özellikle de İngilizcenin bu kadar öneme sahip olmasından dolayı öğrenim süresi boyunca öğrencilerin yaşadıkları dil öğrenme deneyimlerini incelemek ve bu süreç içerisinde veriler toplayıp bilimsel çalışmalara dönüştürmek büyük öneme sahiptir. Tam da bu noktada *aradil kavramı, diller arası aktarım, hata çözümlemesi, karşıtsal dilbilim, üçüncü dil aktarımı* ve *çokdillilik* gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Odlın, 1989; Cenoz, 2013; Rothman, 2015). Bu aşamada öğrencinin bildiği dilden yani art dilinden yeni öğrendiği bir dile aktarım yapması yani sahip olduğu şemadan faydalanıp diğer bir dili öğrenmesi oldukça doğal bir süreçtir. Daha önce edinilen bilgilerin sonraki süreçte yeni edinilen bilgiler üzerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Dilbiliminde bu etkiye aktarım denilmektedir (Jarvis ve Pavlenko, 2008) ve dil öğrenme süreci açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin dilsel şemalarını oluşturan dil veya diller derin ve yüzeysel olarak kaçınılmaz bir şekilde dil öğrenme sürecine etkide bulunmaktadır ve Evrensel Dilbilgisinden (ED) etkilenmesi sonucu olarak bazı hataları oluşturması yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçları arasında bulunmaktadır. Bir dilin kendine özgü yapısının bilişsel yolla dil üretici becerilerine yansıtılması sırasında zihnin anlamlandırması çabasıyla Selinker (1972)'in ifade ettiği aradil ile bütünleşmektedir. Dil öğrenmek güdülenme, strateji, kaygı, yaş, öğretmen, yöntem, bağlam ve daha önce var olan dil deneyimi gibi sayılabilecek birçok etkenden etkilendiği ve şekillendiği bilimsel araştırmalarla tespit edilmiştir (Ay, 2014; Dörnyei, 2005). Bu çeşit bireysel farklılıklar ve dillerin kendisinden kaynaklanan farklılıklar dilin üretici ve anlatımsal yönünü etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda kişi her ne kadar ikinci bir dili üretmek için

çalabalasa da aslında ikinci dili ya da hedef dili üretmek yerine kendisinin oluşturduğu aradili yansıtmakta ve üretmektedir. Dilin farklı öğrenme süreçlerinde ve düzeylerinde farklı aktarımsal ve gelişimsel düzeylerinden geçtiği yapılan çalışmalarda dile getirilmiştir. Tam da bu noktada öğrencilerin hangi düzeyde ne tür dil aktarım hatalarını oluşturduğu ve bunun ne derecede dil öğrenme sürecini şekillendirdiğini ortaya çıkarmak büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin yaptığı dil aktarım hatalarını tespit etmek öğretim sürecinde sonraki adımlar da atılacak adımları belirlemede büyük rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra dil eğitmeni olan öğretmenin öğrencinin sahip olduğu dilsel deneyim farklılıklarını göz önünde bulundurması öğrencinin öğrenirken yaptığı hataları anlamasında ve öğrencinin demek istediği şeyi anlamasında büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle, *aradil*, *dil aktarımı*, *hata çözümlemesi*, *derlem*, *çokdillilik* ve bu dillerin bilgisinin aktarıma etkisi yönlendirici etkiye sahiptir.

Bu çalışmanın yürütüldüğü bölgede öğrenciler, genellikle Türkçe tekdilli veya Türkçe-Kürtçe ikidilli dilsel yapılara sahiptir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu resmi eğitimlerini Türkiye'de almış dolayısıyla eğitim dilleri Türkçe olan kişilerdir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada öğrencilerin yaptıkları dil aktarım hatalarının sadece Türkçeden değil aynı zamanda Kürtçeden kaynaklı olabileceği düşünülerek çalışmada, daha önce edinilen dil ya da dillerin öğrencilerin İngilizce anlatımsal becerileri üzerindeki etkisi, güncel üçüncü dil aktarım modellerinden faydalanılarak incelenmiştir (Bardel ve Falk, 2007; Rothman, 2015). Bu çalışmadan elde edilen verilerin, öğretmenlerin öğrencilerinin dil öğrenme süreçlerinde yaptıkları hatalar konusunda farkındalık geliştirmelerine ve materyal hazırlayıcılarına yol gösterici katkılar sağlamasına olanak tanınması beklenmektedir.

1.4. Araştırma Soruları

1. Tekdilli ve ikidilli öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataların türleri ve sıklıkları nelerdir?

1.a. Bu hatalar öğrencilerin tekdilli ve ikidilli oluşlarına göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin yaptıkları aktarım kaynaklı hatalar nelerdir ve bu hataların diğer hatalardan nitel ve nicel olarak farkları nelerdir?

2.a. İkidilli öğrencilerin aktarım hataları hangi dilden kaynaklanmaktadır?

2.b. Her iki grubun Türkçe kaynaklı aktarım hataları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma yalnızca öğrencilerin yazılı anlatımlarına odaklanmakta; sözlü üretim ve alıcı beceriler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmaktadır. Bu tercih, hata çözümlemesinin sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde yürütülebilmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada *ikidillilik* teriminin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin dilsel profillerinin ağırlıklı olarak Türkçe ve Kürtçe etrafında şekillenmesidir. Bununla birlikte, çokdillilik araştırmalarında vurgulandığı üzere, bireylerin dilsel yeterlikleri ve dil deneyimleri tek tek dillerden oluşan ayırık sistemler olarak değil, etkileşim hâlindeki bütüncül repertuarlar olarak işlev görmektedir (Cook, 1991; Cenoz ve Gorter, 2011). Bu nedenle, çalışmada kullanılan ikidillilik kavramı, çokdilliliğin daha geniş kuramsal çerçevesini bütünüyle temsil etmektense, araştırma sorularına uygun analitik bir sınıflandırma işlevi görmektedir.

Çalışmada dilsel karşılaştırmalar ve hata çözümlemeleri yapılırken, ölçünlü (standard) dil biçimleri esas alınmıştır. Buna göre, hedef dil olarak ölçünlü İngilizce, çevresel/kaynak dil olarak ölçünlü Türkçe ve Kürtçe temel alınmıştır. Bu tercih, hata etiketlemesinin tutarlılığını ve kategorilerin karşılaştırılabilirliğini artırmakla birlikte, ölçünlü olmayan kullanımların, ağız/lehçe varyasyonlarının ve gündelik dil pratiklerinde görülebilecek daha esnek ya da hibrit dilsel stratejilerin çalışma kapsamı dışında kalmasına yol açmıştır. Özellikle yazılı akademik üretim bağlamının norm-odaklı doğası (Hyland, 2003) dikkate alındığında, bulguların söz konusu ölçünlü dil çerçevesi içerisinde yorumlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

2. KURAMSAL TARTIŞMA

Bu bölümde; çalışmanın kuramsal açıdan değerlendirilmesi için “Yabancı Dil Öğretiminde Aktarım”, “Aktarım Olgusunun Gelişimi”, “Karşıtsal Çözümleme Denencesi”, “Aktarımın Bilişsel ve Psikolojik Boyut Kazanması: Aradil”, “Evrensel Dilbilgisine Erişim, Aradil ve Aktarım”, “Aktarımda İkidillilik ve Çokdillilik”, “İkinci Dil Ediniminde Aktarımın Kuramsal Temelleri” “Üçüncü Dilde Aktarım Modelleri”, “İkinci Dil Edinimi ve Üçüncü Dil Ediniminin Karşılaştırılması”, “Hata Türleri”, “Hata Sınıflandırma Sistemleri” ve “Hata Çözümlemesi” başlıkları ele alınacaktır.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Aktarım

Aktarım konusunu açıklığa kavuşturulurken, önce olumlu aktarım ve olumsuz aktarım kavramları netleştirilmelidir. Karşıtsal çözümleme çalışmalarında dil aktarımı merkezi bir yer tutarken, hata çözümlemesi yaklaşımı yalnızca aktarımı değil, öğrenci hatalarının diğer kökenlerini de inceler (Odlin, 1989). Bu kaynaklardan biri, öğrencinin dil üretimi üzerindeki aktarım etkisidir. Diğerleri ise hedef dilde aşırı genelleme ve özel yapıların çıkarılmasıyla ilişkili basitleştirme eğilimleridir. Kısacası, aktarım; öğrenenin önceden bildiği dil/dillerden gelen etkilerin yanı sıra, hedef dilin kendi içindeki kural oluşum süreçleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

2.2. Aktarım Olgusunun Gelişimi

Aktarım olgusunun iyi anlaşılabilmesi için, konunun tarihsel gelişimi ile bu süreçteki psikolojik ve sosyolojik değişimlerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Ayrıca aktarımın ikinci ve üçüncü dil edinimi bağlamındaki yansımaları da değerlendirilmelidir

2.2.1. Karşıtsal Çözümleme Denencesi

Karşıtsal Çözümleme Denencesi (Contrastive Analysis Hypothesis), 20. yüzyılın ortasında Fries (1945) ve Lado (1957) tarafından geliştirilmiş, daha sonra James (1985) tarafından öğrencinin anadilinin yabancı dil üzerindeki etkisini açıklayan bir kuramsal yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu denence, davranışçı öğrenme kuramına ve yapısalcı dil anlayışına dayanmaktadır.

Lado (1957), öğrencinin ikinci dili öğrenmede yaşadığı kolaylık ve zorlukları iki varsayım üzerine temellendirmiştir. Birincisi, anadili ile hedef dil arasındaki benzerliklerin öğrenmeyi kolaylaştırması (olumlu aktarım); ikincisi ise, iki dilin farklılıklarının öğrenmeyi güçleştirmesi (olumsuz aktarım) varsayımıdır. Gass ve Selinker (1992), *Karşıtsal Çözümleme'nin* öğrencilerin yapabilecekleri olası hataları önceden kestirip öğretim araçlarını buna göre düzenlemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Fries (1945) de öğretim araçlarının bu biçimde geliştirilmesinin hedef dil sistemini bilinçsiz ve otomatik alışkanlıklara dönüştüreceğini savunmuştur.

Lado (1957), bu yöntemin yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerin zorlanabileceği alanlar için sayıltıda bulunma ve uygun öğretim araçlarını hazırlama konusunda en etkili yol olduğunu ifade etmiştir.

Ancak *Karşıtsal Çözümleme* yaklaşımı 1970'lerden itibaren eleştirilmeye başlanmıştır. Klein (1986), dil ediniminin yalnızca dilbilimsel benzerliklerle açıklanamayacağını ve aktarım hatalarının yapısal farklara indirgenemeyeceğini ileri sürmüştür. Abbas (1995) da öğretmenlerin, hataları yalnızca aktarım kaynaklı olarak değerlendirmeleri nedeniyle öğrencilerin diğer hata türlerini göz ardı ettiklerini belirtmiştir.

Odlin (1997), aktarımı hedef dil ile daha önce öğrenilmiş olan herhangi bir dil (art diller, $D_s = L_n$) arasındaki benzerlik ve farklılıklardan doğan bir etki olarak tanımlamıştır. Dil aktarımı yeni bir kavram olmamakla birlikte, 20. yüzyılın ortalarından itibaren

yapılan ikinci dil edinimi araştırmalarıyla sistematik biçimde ele alınmıştır (Dulay, Burt ve Krashen, 1982; Kellerman, 1977; Krashen, 1982).

Odlin'in (1989) alışmaları, anadili ve art diller arasındaki benzerliklerin hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Bu dönemde yapılan araştırmalar, dil aktarımının ikinci dil edinimi sürecine katkı sağlayan bir yapı olduğunu göstermiştir. alışmalar ayrıca, aktarımın yalnızca sözdizimsel değil, sözcüksel, anlamsal, kullanım bilimsel ve biçimbilimsel boyutları olduğunu da ortaya çıkarmıştır.

Bazı araştırmacılar, dil aktarımını sözdizimsel bir süreç olarak görürken (Odlin, 1989; White, 2003; Schwartz ve Sprouse, 1996), diğerleri bunu diller arası etkileşim (*cross-linguistic influence*) biçiminde, anlambilimsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Jarvis ve Pavlenko, 2008; Kellerman, 1995; Cook, 1992).

Aktarım kavramı başlangıçta "girişim" (*interference*) terimiyle anılmış ve yalnızca olumsuz etkiler (hatalar) zerinde durulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda ise aktarım hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici etkileriyle dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmiştir. Dilbilim alanyazında **girişim** olarak adlandırılan **interference** terimi, genel olarak farklı dillerin veya dil değişkelerinin (lehçe, ağız vb.) etkileşimi sonucunda bir dilde ortaya çıkan sesbilgisel, dilbilgisel veya sözcüksel-anlamsal olguları ifade eder. Kaynaklarda bu kavram temel olarak iki ana başlık altında ele alınmaktadır:

1. Dillerarası Girişim (Interlingual Interference)

İki farklı dil dizgesinin karşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkan etkileşimdir. Bu durum iki temel alanda kendini gösterir:

- **Dil ğretimi:** Konuşurun ana dilindeki yapıların, öğrendiği hedef dile yanlış aktarılmasıdır. Örneğin, bir Türk ğrencinin İngilizce "Ahmet him saw" (Ahmet onu gördü) diyerek Türkçe sözcük dizimini İngilizceye taşıması bu türden bir girişimdir.

- **Toplumdilbilimsel Etkileşim:** Çokdilli toplumlarda dillerin birbirini etkilemesidir. Özellikle Avrupa'daki Türk işçilerinin dillerinde, bulundukları ülkenin dilinden gelen öğeler nedeniyle dillerarası girişim olgularına sıkça rastlanır.

2. Diliçi Girişim (Intralinguistic Interference)

Aynı dilin farklı değişimleri (örneğin ölçünlü dil ile bir ağız) arasındaki etkileşimden kaynaklanır.

- **Ölçünlü Dil ve Ağız İlişkisi:** Türkiye'de kırsal alandan büyük kentlere göç edilmesiyle, çeşitli lehçe ve ağız özelliklerinin ölçünlü (standart) Türkçe içinde görülmeye başlanması diliçi girişime örnektir.

- **Eksik Öğrenme:** Dil öğretiminde, hedef dilin kurallarının tam öğrenilememesi sonucu oluşan yanlışları da kapsar. Örneğin, İngilizcedeki "go to school" yapısına bakarak yanlışlıkla "go to home" yapısının oluşturulması bu kategoridedir.

Özetle; girişim olgusu hem bir dilin öğrenilmesi sürecinde hem de farklı dillerin/lehçelerin sosyal temas halinde olduğu durumlarda kaçınılmaz olarak ortaya çıkan bir karma görünümdür (İmer ve ark., 2011).

Sonuç olarak, ikinci dil edinimi alanındaki ilk sistematik kuramsal girişim, Lado'nun (1957) *Karşıtsal Çözümleme Denencesidir*. Bu modele göre, anadili ile hedef dil arasındaki yapısal benzerlikler olumlu aktarımı kolaylaştırırken, farklılıklar öngörülebilir hatalara (olumsuz aktarım) neden olmaktadır.

Ancak denencenin “güçlü versiyonu” (Dulay ve Burt, 1974), dil öğreniminde yalnızca anadili etkisini esas aldığı için eleştirilmiştir. Örneğin, İngilizcede çocukların “I goed” biçiminde bir ifadeyle yaptığı gelişimsel hatalar, anadilden bağımsızdır. Bu eleştiriler sonucunda *Hata Çözümlemesi (Error Analysis)* (Corder, 1967) ve *Aradil (Interlanguage)* (Selinker, 1972) kavramları ön plana çıkmış, öğrencinin dil sisteminin dinamik ve gelişen bir yapı olduğu görüşü güç kazanmıştır.

2.2.2. Aktarımın Bilişsel ve Psikolojik Boyut Kazanması: Aradil

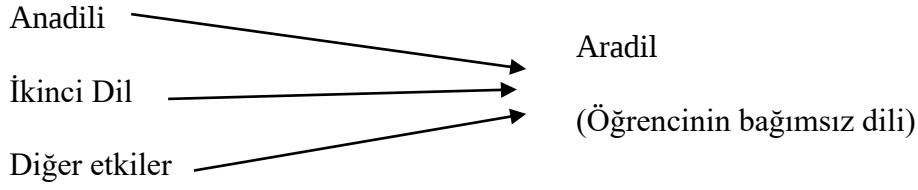
Corder (1967), “idiosyncratic sentences” kavramını, hedef dilde standart kabul edilmeyen, bireysel üretimlerden kaynaklanan özgün dilsel yapılar olarak tanımlamıştır. Bada (1989), ikinci dil öğrenenlerin kullandığı ve standart İngilizce dilbilgisi kurallarına uymayan bu tür yapıların, yalnızca hata olarak değil, öğrencinin geliştirdiği aradil sisteminin bir parçası olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Corder (1971) de bu sistemin düzenli, anlamlı ve sistematik bir yapı olduğunu ve ayrı bir dilsel sistem olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşün devamı niteliğinde olarak, Selinker (1972), aradil (*interlanguage*) kavramını; öğrencinin anadilinden ve hedef dilden belirgin biçimde farklı, bağımsız bir dil sistemi olarak tanımlamıştır. Aradil, öğrenme sürecinde hedef dili edinmeye çalışan bireyin oluşturduğu geçici sistemdir. Öğrencinin, hedef dilde iletişim kurarken anadilini uygunsuz biçimde sürece dahil etmesi sonucunda ortaya çıkan hatalar, bu sistemin doğal ürünleridir.

Selinker’e (1972) göre, hedef dile maruz kalma süresi arttıkça, aradil sistemi hedef dile daha çok yaklaşır ve öğrenci giderek daha doğru üretimler yapmaya başlar. Bordag (2003), ikinci dil üretimi sırasında hem anadili hem de ikinci dil sistemlerinin etkin hale geldiğini ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel olarak her iki dilden de etkilenebildiğini belirtmiştir. Richards, Plott ve Platt (1996) ise aradili, öğrencinin aktardığı, genelleştirdiği veya ödünç aldığı dil yapılarının toplamı olarak tanımlamışlardır. Brown (2007), çocukların kendi dillerini sistemli aşamalardan geçerek öğrendiklerine benzer biçimde, yetişkinlerin de ses, sözcük, yapı ve söylem düzeyinde sistemli bir dil gelişimi süreci yaşadıklarını vurgulamıştır.

Selinker (1972), aradil sistemini, anadili ve hedef dil arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan psikodilbilimsel bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu görüş Ellis (1994) tarafından “Aradil Modeli” ile görselleştirilmiştir (bkz. Şekil 1):

Şekil 1

Aradil (Ellis, 1994)



Hedef dili aradille karşılaştırma amacı gütmeyen Selinker (1972), aradilin dil evrensellerini sistematik olması açısından reddetmediğini ileri sürer. Buna karşın aradil ve evrensel dilbilgisi arasındaki bağlantının net olmadığı çünkü aradilin evrensel dile ulaşp ulaşmadığı ile ilgili düşünce birliği olmadığını ileri sürmüştür. Eğer öğrenci evrensel dilbilgisine ulaşamazsa aradilin hem anadili hem de ikinci dilden farklı olduğu değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Ancak, aktarım dan dolayı Hobson (1999), aradilin bir dereceye kadar anadili ve ikinci dil ile bağlantılı olduğunu ve bu durumun aradilin evrensel dilbilgisine dayandırılması gerektiğini ortaya çıkardığını ileri sürmüştür.

Crystal (2008), aradil kavramını öğrencinin anadilinden ve öğrenilmekte olan hedef dilden farklı olan yabancı bir dili öğrenme sırasında oluşturulan, dilbilimsel sisteme verilen ad olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, öğrencinin kuralların gelişen bir sistemini yansıttığını ve anadilden aktarmayı, hedef dilden karşıtsal bir etkilenmeyi ve yeni karşılaşılan kuralları genellemeyi içeren çeşitli süreçlerden kaynaklandığını dile getirir.

Selinker (1992), aradil gelişiminin öğrenme sürecinde sürekli bir gelişim içerisinde olduğunu ama belli bir aşamadan sonra bir durma noktasına geldiğini ve bu durma noktasında taşılaşma (fossilization) yani aradilin hedef dilden uzak olan şekliyle yerleştiğini ifade etmiştir. Selinker (1992), aradil kavramıyla aslında kastettiği şeyin anadili veya art dillerin hedef dil ve öğrencinin gelişmekte olan ikinci dili yani aradili olduğunu kastetmektedir. Aradilin kısmen her iki dilden de bağımsız olduğunu ve kendi içerisinde çeşitlilikleri barındırdığını ifade etmiştir.

Şekil 2

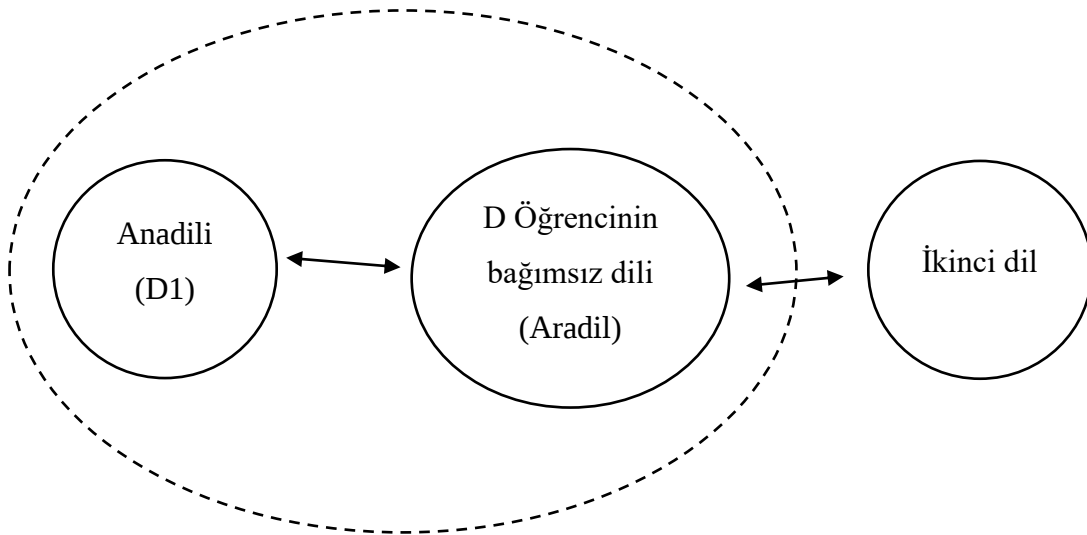
Öğrencinin Bağımsız Olan Dili (Aradil)-Cook (2001)



Cook (2001) Şekil 2’deki grafikte anadili, aradil ve ikinci dilin birbirinden farklı yapılar olduğunu ve aradilin anadili ve ikinci dil arasında kalan bir yerde bulunduğunu ifade etmiştir. Bu şekliyle anadilin ikinci dil edinimini engelleyebileceğini bu nedenle öğrencinin hem anadilin hemde ikinci dilin dilbilgisine sahip olması gerektiğini ve Şekil 3’te görüldüğü üzere çoklu yetkinlik olarak adlandırdığı yapının ikinci dili edinmeyi mümkün hale getireceğini ifade etmiştir.

Şekil 3

Çoklu-Yetkinlik- Cook (2001)



Odlin (1993) aradil kavramının farklı durumlarda kullanıldığını fakat son yıllarda ikinci dil edinimi çalışmalarında da yaygın olarak kullanılmaya başlandığını ifade

etmiştir. Peçenek (2008) aradilin, yabancı dil öğrencilerinin hedef dili öğrenmeleri sürecinde oluşturdıkları dilbilgilerine gönderme yaptığını ve aradilin, aktarım, üstgenelleme ve yalınlaştırma gibi farklı bilişsel süreçlerle gelişen bir dizge olduğunu ifade etmiştir.

Karşıtsal Çözümleme Denencesi aşırı dilbilimsel vurgusuna bir tepki olarak, Kellerman (1979, 1983) aktarımı bilişsel bir perspektiften yeniden tanımlamıştır. Ona göre aktarım, yapısal benzerlikten çok, öğrencinin psikotipoloji olarak adlandırılan, anadilinin yapılarına ilişkin sezgisel algısı tarafından yönlendirilir. Öğrenciler, anadillerinde "özel, garip ve anadillerine özgü" olarak algıladıkları yapıları (örn., Hollandaca'da soyut anlamdaki "breken" eylemi) hedef dile aktarmaktan kaçınırlar, oysa bu yapılar hedef dilde var olabilir (Kellerman, 1979). Kellerman ayrıca, hedef dilde karşılığı bulunmayan anadili yapılarının aktarılması durumu için *hiçbir yere aktarım* (*Transfer-to-Nowhere*) kavramını ortaya atmıştır (Kellerman, 1983). Bu kavram, daha sonra Odlin (1989) tarafından genişletilerek, aktarımın sadece dilbilgisel yapı ile sınırlı olmayıp anlamsal ve kavramsal boşluklardan da kaynaklanabileceğini vurgulamıştır. Anlamsal boşluk olduğunda öğrenci, anadilinde var olan ancak hedef dilde doğrudan karşılığı bulunmayan bir kavramı ifade etmeye çalıştığında, anadilindeki kavramı doğrudan çevirir. Bu durum, hedef dilde iletişimsel başarısızlığa veya anlam kaymasına neden olur.

Kellerman (1983)'ın bireysel ve psikolojik vurgusunu daha kapsayıcı bir çerçeveye oturtan isim Odlin (1989), aktarımı diller arası etkileşim şemsiyesi altında ele alarak, olumsuz aktarımın yanı sıra olumlu aktarımın ve iletişimi kolaylaştırıcı etkilerin de altını çizmiştir. Ona göre aktarım, dilsel benzerlik, toplumdilbilimsel faktörler, yeterlilik düzeyi ve bireysel farklılıklar gibi çoklu faktörlerden etkilenir (Odlin, 1989). Bu yaklaşım, aktarımı çok boyutlu bir olgu olarak görmüş ve alanın temel taşlarından biri haline getirmiştir.

Kullanımsal Aktarım (Pragmatic Transfer) (Kasper ve Blum-Kulka, 1993) öğrencinin, anadilindeki kullanımsal kuralları, söylem stratejilerini veya iletişimsel normları hedef dilde kullanma eğilimini ifade eder. Edimbilimsel (Speech Acts) ifadeler rica, özür, reddetme, nezaket ifadeleri, söylem düzeyi yani bağdaşıklık, bağlaç kullanım, konuşma düzeni ve toplumsal dilbilim alanına giren hitap biçimleri, resmiyet düzeyi, kibarlık stratejileri bu alanda yapılan aktarım hatalarını kapsamaktadır. Kasper ve Blum-Kulka (1993) dil öğretiminde kullanımsal yetinin ne kadar kritik olduğunu vurgulamış ve kültürlerarası iletişim eğitiminin temellerini atmıştır.

2.2.3. Aktarımda İkidillilik ve Çokdillilik

De Angelis ve Selinker (2001) ‘aradil aktarım’ ifadesini anadili olmayan bir dilin anadili olmayan başka bir dil üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır. Aradil aktarımında önemli olan nokta çokdillilik ortamında meydana gelmesidir. Ellis (1994)’e göre aktarım anadildeki dilsel yapıların, ikinci bir dile taşınması anlamına gelmektedir ve uygulamalı dilbilimin, ikinci dil edinimi ve dil öğretimi araştırmalarında uzun zamandır tartışılan bir konu haline gelmiştir. Jarvis (2000) aktarımın, *ileriye aktarım (forward transfer)* ve *geriye aktarım (reverse transfer)* biçiminde kategorilendirilebileceği ve anadilin ikinci dil üzerinde olan etkisinin ileriye aktarım, ikinci dilin anadili üzerinde olan etkisinin ise geriye aktarım olarak adlandırılabilceğini dile getirmiştir.

Cenoz (2004) üçüncü dil ediniminin, iki veya daha fazla dilin kullanıldığı ikidilli ve çokdilli bağlamlarda yaygın olduğunu ve ikiden fazla dil öğrenmenin, göçmen nüfus ve üçüncü veya dördüncü bir dilde iletişim kurması gerekebileceği azınlık dillerini konuşanlar arasında da bulunduğunu dile getirmiştir. İkinci veya üçüncü bir dil öğrenmek arasında farklar olup olmadığı sorusunu sorarak dil edinimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunun sadece hedef dile odaklandığını ve öğrencilerin halihazırda edindiği diğer dillere hiç dikkat etmediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Safont ve Portoles (2015)

son yıllarda üçüncü dil edinimi üzerine yapılan araştırmaların genişlemiş olduğunu ve araştırma çalışmalarının ikinci veya üçüncü bir dil edinme arasındaki farklılıkları irdedeğini vurgulamıştır.

İkidilliliğin etkisi üzerine yapılan çalışmaların çoğu, dil öğreniminde ikidillilerin tekdillilere göre avantajlarını doğrulamaktadır (Cenoz ve Hoffmann, 2003; Cenoz, 2013). İkidilli öğrenciler genellikle yeni bir dil öğrenirken kullanabilecekleri öğrenme stratejileri geliştirmiştir. Örneğin, bir metni okurken tüm sözcükleri anlamazlarsa endişelenmeleri gerekmediğini ve bazı sözcüklerin anlamını fikir yürütmeye çalışabileceklerini bilirler. Ayrıca, zaten bildikleri dillerde talepte bulunmanın farklı yolları olduğunu fark edebilirler ve taleplerin üçüncü dilde nasıl formüle edildiğini çok dikkatli bir şekilde gözlemleyebilirler (Cenoz, 2013).

Cenoz (2004) ikinci bir dil öğrenme deneyimini araba kullanmayı öğrenme deneyimiyle karşılaştırıldığında, üçüncü bir dil öğrenmenin otobüs kullanmayı öğrenmeye benzediğini ifade etmiştir. Farklı beceriler ve stratejiler içeren bir araba kullanma deneyiminin, başka bir araç türünü kullanırken son derece yararlı olabileceğini ve benzer şekilde, ikidilli konuşmacıların, tekdilli konuşmacılardan daha fazla iletişim kaynağına sahip olduğunu ve bunun, özellikle diller birbiriyle ilişkiliyse, oldukça yararlı olabileceğini ileri sürmüştür. Ancak çokdillilerin, birbirleriyle ilişkili olmasalar bile, dillerin nasıl çalıştığını görebildiklerini çünkü nesneleri adlandırmanın farklı yollarını, geçmiş veya geleceği ifade etmenin farklı yollarını veya bir metin yazmanın farklı yollarını daha önce deneyimlediklerini ifade etmiştir. Çokdillilerin dil kullanımı konusunda nasıl esnek olmaları gerektiğini görmenin de önemli olduğunu çünkü konuştukları kişiye göre dilleri değiştirmek zorunda olduklarını bildiklerini ve genel olarak ikidilliliğin üçüncü dil edinimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak sonuçların her zaman olumlu olmadığını dile getirmiştir. Bunun nedeninin, sosyo-ekonomik ve sosyo-eğitimsel değişkenlerde yattığını ileri sürmüştür. Üçüncü bir dil

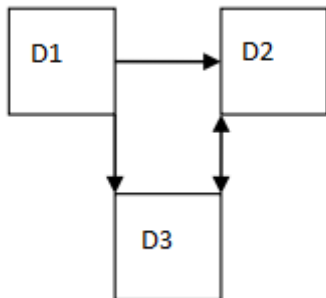
öğrenen göçmen öğrenciler ile ikinci bir dil öğrenen göçmen olmayan öğrencileri karşılaştıran çalışmalar, ikidilli göçmen öğrencilerin avantajlarını doğrulama eğilimindedir, ancak bunun tersini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Tutumlar ve güdülenme de çok önemli faktörlerdir (Cenoz, 2004).

Barnes (2005), çocukların çok erken yaşlardan itibaren üç dile maruz kaldıklarında nasıl bir dil gelişimi gösterdiklerine odaklanan pek çok çalışma bulunduğunu ve küçük çocukların kullandıkları dilleri farklı konuşmacılar ile farklı bağlamlara göre ayırt edebildiklerini belirtmiştir. Okul ortamında üçüncü dil edinimine yönelik araştırmalar ise, erken yaşlardan itibaren yabancı dilde eğitim verilmesinin her durumda daha yüksek başarı anlamına gelmediğini göstermektedir. Üçüncü dile maruz kalmanın sınırlı olduğu ve okul dışında hedef dille temasın gerçekleşmediği durumlarda, daha büyük yaştaki çocuklar küçük çocuklara göre daha fazla ilerleme kaydetmektedir (Muñoz, 2010). Erken yaşlarda üçüncü bir dilin okul dersi olarak öğretilmesi, anadili, ikinci dil ya da bilişsel gelişim üzerinde olumsuz bir etki yaratmamaktadır; ancak bu durum, üçüncü dilin erken yaşlarda öğretilmesinin her zaman daha iyi sonuç vereceği anlamına gelmemektedir.

Cenoz ve Jessner (2000), çokdilliliğin ise daha da karmaşık bir doğası olduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 4).

Şekil 4

Çokdilliliğin Karmaşık Doğası (Cenoz ve Jessner, 2000)



Sonuç olarak, anadilin, ikinci dil edinimi sürecinde oldukça önemli etkileri olduğundan söz etmekle birlikte, bu etkinin sınırlı olduğunu söyleyebilmek de olanaklıdır.

2.2.4. Evrensel Dilbilgisine Erişim, Aradil ve Aktarım

Aktarımın gerçekleşme sürecinde Evrensel Dilbilgisine erişim ve o sürecin etkilenen bir parçası olan aradil farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bu konuları irdelemek için Evrensel Dilbilgisine erişememezlik, kısmi erişim ve tam erişim konuları öne çıkmaktadır.

2.2.4.1. Evrensel Dilbilgisine Erişememezlik Modeli

Evrensel Dilbilgisine erişememezlik (No Access to UG) görüşüne göre, ikinci dil (İD) ediniminin başlangıç durumu öğrenenin anadili tarafından belirlenir ve aradil dilbilgisi, çocuklukta anadili edinimini yöneten dilsel mekanizmalardansa genel bilişsel öğrenme süreçlerine dayanır (Clahsen ve Muysken, 1986; Bley-Vroman, 1989, 1990). Bu çerçevede, yetişkin ikinci dil öğrenenlerinin Evrensel Dilbilgisi'ne erişimleri kritik dönemin kapanmasıyla birlikte ya bütünüyle kaybolmuş ya da işlevsel olarak devre dışı kalmıştır. Tarihsel olarak, Penfield ve Roberts (1959) ile Lenneberg (1967) tarafından ortaya konan Kritik Yaş Denencesi, ergenlik sonrasında dil ediniminin biyolojik temelli kısıtlar altında daha zorlaştığını öne sürerek bu yaklaşımın dayanaklarından birini sağlamıştır. Bley-Vroman'ın *Temel Farklılık Denencesi (Fundamental Difference Hypothesis)* de yetişkin ikinci dil öğrenmesinin, çocuklukta anadili ediniminden niteliksel olarak farklı öğrenme mekanizmalarıyla işlediğini; yetişkinlerin dilbilgisel genellemeleri daha çok genel bilişsel stratejiler ve problem çözme yoluyla kurduğunu savunmuştur (Bley-Vroman, 1989, 1990). Bu yaklaşım, ikinci dil başarısındaki geniş bireysel farklılıkları (yetenek, güdülenme, maruz kalma, vb.) sürecin bilişsel-doğası ve girdinin

niteliği ile ilişkilendirmiştir; yetişkinlerin Evrensel Dilbilgisi (ED) kapsamında çocuklarla “aynı şekilde” dil edinmediğini ileri sürmüştür.

2.2.4.2. Evrensel Dilbilgisine Dolaylı/Kısmi Erişim

Evrensel Dilbilgisine Dolaylı yada Kısmi Erişim, başlangıç durumunda kapsamlı anadili aktarımını (Tam Aktarım) kabul eder; ancak Evrensel Dilbilgisine erişimin sınırlı ve dolaylı olduğunu varsayar. Öğrenci, yeni dili öncelikle anadili aracılığıyla yapılandırır; Evrensel Dilbilgisi ilkeleri ve özelliklerine erişim ise kısıtlıdır (Cook, 1985). Bu çerçevede iki varsayım ortaya çıkmıştır:

- *Yorumlanabilirlik Denencesi (Interpretability Hypothesis)*: Tsimpli ve arkadaşları (2008), yorumlanabilir (semantic content-bearing) özelliklerle yorumlanamaz (uninterpretable, sadece sözdizimsel) özellikler arasında edinimsel bir asimetri önermiştir. Yorumlanabilir özelliklerin, kritik dönem sonrasında dahi edinilebilirken; yorumlanamaz özelliklere erişim yaşla sınırlandığını ve bunun da ikinci dilde kalıcı zorluklara yol açabildiğini ileri sürmüşlerdir (Tsimpli, 2003; Tsimpli ve Mastropavlou, 2008; ayrıca bkz. Tsimpli ve Dimitrakopoulou, 2007). Bu yaklaşım, Lenneberg’in (1967) duyarlı/eleştirel dönem çerçevesiyle kısmen uyumlu olmuştur.
- *Temsil Eksikliği Denencesi (Representation Deficit Hypothesis) / Başarısız İşlevsel Özellikler Denencesi (Failed Functional Features Hypothesis)*: Hawkins ve Chan (1997) tarafından Başarısız İşlevsel Özellikler Denencesi olarak formüle edilen ve Hawkins ve Franceschina (2004) ile geliştirilen bu görüş, özellikle işlevsel kategorilere bağlı yorumlanamaz özelliklerin ikinci dilde tam olarak temsil edilemediğini, dolayısıyla Evrensel Dilbilgisi aracılığıyla bunlara erişimin ergenlik sonrasında mümkün olmadığını savunmuştur. Buna karşılık yorumlanabilir özellikler için erişim görece korunmuş olarak kabul edilmiştir.

Deneysel alışmalar karışık sonuçlar üretmiştir. Örneğin Momenzadeh ve Youhanaee (2014), Farsça anadili konuşurlarının İngilizcede belirli/belirsiz tanımlık kullanımı ve sayı uyumu gibi yorumlanabilir özelliklerde öngörülen aktarım ve edinim yapılarını göstermediğini,  yeterlik düzeyinde benzer zorluk kalıpları sergilediklerini rapor etmiştir. Araştırmacılar, Lardiere'nin *zellik Yeniden Birleştirme* yaklaşımından (Feature Reassembly) hareketle, sorunun özelliklerin ikinci dilde yeniden eşlenmesi ve biçimlendirilmesi sürecindeki zorluklardan kaynaklandığını, doğrudan “zelliğin yokluğundansa yeniden haritalama/yerleştirme sorunlarıyla ilişkili olabileceğini dile getirmiştir (Lardiere, 2007, 2008, 2009, 2013).

2.2.4.3. Evrensel Dilbilgisine Tam Erişim

Tam Aktarım–Tam Erişim (Full Transfer–Full Access) erevesi, Evrensel Dilbilgisinin yetişkin ikinci dil ğrenenlerine bütünüyle erişilebilir olduğunu, ancak başlangıç durumunun anadilin soyut dilbilgisel özelliklerinin aradile tam aktarımıyla belirlendiğini savunmuştur (Schwartz ve Sprouse, 1994, 1996; White, 1991, 2003). Buna göre, öğrenenler yeterli girdi ve işlemeleme fırsatıyla aradil dilbilgisini aşamalı olarak yeniden yapılandırır; anadili etkisi zamanla zayıflar ve hedef dilin dilbilgisine yakınsama mümkün hale gelir. Bu yaklaşım, farklı anadili geçmişlerinden gelen öğrenenlerin aynı gelişim sıralarını izlemesinin beklenmemesi gerektiğini ve gelişimin dile özgü olan yollarla ilerlediğini vurgulamıştır.

Bu ereve ile uyumlu iki etkili öneri ileri srlmştir.

- *Eksik Yüzey Büküm(leme) Denencesi (Missing Surface Inflection Hypothesis):* Biçimbirimsel hataların, altta yatan işlevsel kategorilerin veya özelliklerin yokluğundan değil, yüzeysel yerleştirme/biçimlendirme sorunlarından kaynaklanabileceğini ileri srmştir (Lardiere, 1998; Prvost ve White, 2000).

Yani temsil bozukluğundansa biçimbirimsel eşleme ve üretim zorlukları söz konusu olduğunu savunmuştur.

- *Özellik Yeniden Birleştirme Denencesi (Feature Reassembly)*: Lardiere (2000, 2008, 2009), dillerin özellikleri nasıl kodladığı ve bu özelliklerin hangi sözcüksel/biçimsel unsurlara dağıtıldığı konusunda çapraz-dilsel farklılıkların, ikinci dil ediniminde “özelliklerin yeniden eşlenmesi ve yeniden birleştirilmesi”ni gerektirdiğini savunmuştur. Öğrenme güçlüğüne, hangi özelliğin kaç alt özelliğin yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğine bağlı olarak arttığı; yeterli girdi ve işleme ile hedefe yakın temsilin kurulması öngörülmüştür.

2.2.4.4. Yalnızca Anadili Aktarımı

Yalnızca anadili aktarımına yönelik öneriler, öğrencilerin anadilinin baskın olacağını ve üçüncü dil ediniminde en olası aktarım kaynağı olacağını iddia eder. Sözelimi, Na Ranong ve Leung (2009), anadili Tai dili-ikinci dil İngilizce öğrenenler tarafından üçüncü dil Çince'de “Boş nesne (null objects)” edinimini araştırmıştır. Clements (2017) “Boş Nesne” yapısının Çince ve Tai dilinde mümkün olduğunu, ancak İngilizcede mümkün olmadığını ifade etmiştir. Çalışma, baskın anadili aktarımını belirtmek için üçüncü dil Çince'de boş nesne ediniminde anadili Thai'nin önemli bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin Çince ile yapısal benzerlikler nedeniyle anadili Thai'lerinden aktarım yaptıklarını belirterek, çalışmaya 'tipolojik benzerlik' etkileşimi yorumunu da kattıklarını ifade etmiştir.

Başka bir çalışmada, Herms (2010), anadili Arapça-ikinci dil Fransızca-üçüncü dil İngilizce konuşanların yanı sıra anadili Fransızca ve anadili İngilizce konuşanlar tarafından eylem yer değişimini edinimini test etmiştir. Eylem yer değişimi İngilizcede yoktur, ancak Fransızca ve Arapça'da vardır. Herms (2010) sonuçların, üçüncü dil öğrencilerinin anadili Fransızca konuşanlar veya anadili İngilizce konuşanlar ile aynı

doğrultuda performans göstermediğini; bu durumun, üçüncü dil başlangıç durumunda yalnızca anadili Arapça'dan etkilendiğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Araştırmacı, anadilin aktarım kaynağı için ayrıcalıklı bir konumda olduğu sonucuna varmıştır; her zaman kolaylaştırıcı olmasa da bir dereceye kadar anadili etkisini beklemenin mantıklı görünmesine rağmen, bunun her çokdilli edinim durumunda gözlemleneceğine inanmak için hiçbir neden olmadığını ifade etmiştir. Clements (2017) sonuç olarak, bu önerinin önemli bir destek görmediğini ifade etmiştir.

2.2.4.5. Yalnızca İkinci Dilden Aktarım

Bu model ikinci dilin üçüncü dilin edinimi üzerinde özellikle baskın bir aktarım rolüne sahip olabileceğini önermektedir (Clements, 2017). Sözcüksel çalışmalardan (ör. Cenoz, 2003; Hammarberg, 2001) ve sözdizimsel çalışmalardan (ör. Bardel ve Falk, 2007; Jaensch, 2011; Leung, 2005) ikinci dilinin en olası dil aktarımı kaynağı olduğu düşüncesini destekleyen kanıtlar ortaya çıkmıştır. Williams ve Hammarberg (1998) üçüncü dil öğrencilerinin ikinci dili bir aktarım kaynağı olarak gördüklerini ve diller arasındaki bağlantıya bakmaksızın anadili yapısını daha yabancı gibi gören ve kullanmaktan çekinecekleri bir kaynak olarak gördüklerini ifade etmektedir. Sözgelimi, bir çalışmada (Bardel ve Falk, 2007), üçüncü dil İsveççe öğrenen araştırmacılarından birinin üçüncü dil edinme sürecini araştırmışlardır. Sonuçlar, anadili İngilizceden herhangi bir olası aktarımın yerine ikinci dil Fransızca'nın daha güçlü bir etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bunun nedeninin anadilin İngilizcenin 'araçsal' rolü alması, öncelikle üst dilsel bir işleve sahip olması bakımından üçüncü dilden farklı kalması olduğunu ifade etmiştir.

De Angelis (2005) sözcüksel yapının bir dilbilimsel sistemden başka birine aktarıldığı “sistem değişikliği” olarak adlandırdığı yapıyı belirleyebilen iki faktörün var olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi öğrencinin hedef dil olan üçüncü dilden

çok uzak olan anadilinin sözcüksel yapılarını algılamasından kaynaklanan anadili kaynaklı dilbilimsel bilgisini kullanmaya karşı direnç göstermesini anlatan “doğruluk algısı” etkenidir. Bu durum olasılıkla ikinci etken olan “yabancılığın bütünlüğü” olarak adlandırılan ve anadilin dışındaki bütün dillerin yabancı dil olarak görülmesinden ve gruplandırılmış bir sistemle etkileşime girebilmelerinden kaynaklanmaktadır (Clements, 2017).

2.2.4.6. İkinci Dil Ediniminde Aktarımın Kuramsal Temelleri

Oller ve Ziahosseiny (1970) anadildeki ve hedef dildeki yapılar farklıysa, kafa karışıklığı oluşmadığını ve aktarımın gerçekleşmediğini ileri sürmüştür (Oller ve Ziahosseiny’den aktaran Major, 2008, s. 66). Andersen (1983)’ın *herhangi bir yere aktarım (Transfer to Somewhere)* ilkesi, aktarımın gerçekleşmesi için anadili ve hedef dilde birbirine karşılık gelecek yapılar olması gerektiğini savunmuştur. Bu düşünceye karşıt olarak, Kellerman (1995) *hiçbir yere aktarım (Transfer to Nowhere)* ilkesini ortaya atmış, anadili ve hedef dil arasında benzerlik olmadan da aktarımın gerçekleşebileceğini ifade etmiştir (Andersen, 1983 ve Kellerman, 1995’ten akt. Major, 2008).

Eğer, evrensel dilbilgisine erişilemiyorsa, anadilin ikinci dile aktarımı, ikinci dil ediniminde etkili tek etmen demektir. Evrensel dilbilgisine erişilebiliyorsa, aktarım, erişimin derecesine bağlı olarak gerçekleşebilmekte ya da gerçekleşemeyebilmektedir (Major, 2008, s. 66). Bley-Vroman’ın (1990) *Temel Farklılıklar Denencesi (Fundamental Difference Hypothesis)*, ikinci dil öğrenenlerin evrensel dilbilgisine erişemediklerini, evrensel dilbilgisini kendi anadilleri aracılığıyla bilebileceklerini öne sürmüştür. Bu düşünceye karşıt olarak, White (2003), ikinci dil öğrenenlerin evrensel dilbilgisine bir derece de olsa erişebildiklerini öne sürmüştür (Major, 2008, s. 66).

Major’ın, ikinci dil edinimiyle ilgili *Birey Dil Tarihçesi Modeline (Ontogeny Model)* (1986) göre, aradilin dilbilgisinde, aktarım hataları ve gelişimsel hatalar olmak

üzere iki tür hatanın olduğunu ileri sürmüştür (Major, 2008). Aktarım hatalarının, anadilden hedef dile aktarımda yapılan hataları ifade ettiğini, gelişimsel hataları ise çocukların anadili edinirken yaptıkları hatalar olarak ifade etmiştir. Gelişimsel hataların, aynı zamanda dil evrenselleri tarafından da kontrol edildiğini dile getirmiştir.

Flege'nin (1999) *Konuşmayı Öğrenme Modeli (Speech Learning Model)* soyut özelliklerin aktarımından çok, yüzey yapıdaki somut özelliklerin aktarımına dikkat çekmiştir. Hancin-Bhatt'ın (1993) *Özellik Yarıştırma Modeli'ne (Feature Competition Model)* göre ise, anadilde daha çok kullanılan özellikler, daha az kullanılan özelliklere göre, ikinci dildeki algıyı daha çok etkilemektedir.

Dilsel Farklılıkları Kodlama Denencesi'ne (Linguistic Coding Differences Hypothesis) göre, ikinci dilde ileri düzeyde olmayan ve çoğu yapının ediniminde sorun yaşayan ikinci dil öğrencileri, benzer sorunları, anadillerini edinirken de yaşamaktadırlar (Sparks v.d., 2009).

Cummins'in (1979) *Dilsel Eşik Denencesi'ne (Linguistic Threshold Hypothesis)* göre, anadilin ikinci dil edinimine olumlu etkilerinin ortaya çıkabilmesi için, ikinci dilde belirli bir dilsel edinç düzeyine ulaşılması gerekmektedir. Cummins (1979), bu düzeyi, dilsel eşik olarak adlandırmaktadır. Araştırmacı, ikinci dilde bilişsel gelişimin ortaya çıkabilmesi için, bu düzeye ulaşılmasının oldukça önemli olduğunu düşünmektedir.

Best'in (1994) *Algısal Benzeşim Modeli (Perceptual Assimilation Model)*, anadile ilişkin sesbilgisel bilginin, ikinci dile ilişkin sesbilgisel bilginin algılanışını etkileyeceğini öne sürmektedir (Best, 1994'den akt. Sinha v.d., 2009).

Kavramsal Aktarım Denencesi (Conceptual Transfer Hypothesis), farklı dillerin konuşucularının, farklı kavramsallaştırmalara sahip olduklarını ve bu farklı kavramsallaştırmaları, öğrendikleri dillere taşıdıklarını öne sürmektedir (Odlin, 2005).

Baskınlık Denencesi (The Dominance Hypothesis), çokdilli bireylerde aktarımın çoğunlukla baskın dilden baskın olmayan dile doğru gerçekleştiğini ileri sürer; bu görüş

çocuk ikidilliliği üzerine yapılan çalışmalarda (örn. Foroodi-Nejad ve Paradis, 2009) deneysel olarak desteklenmiştir.

2.2.4.7. Dil Ediniminin Bilişsel ve Dilbilgisel Kuramlar

Aktarım ve çokdillilik çalışmaları ilerlerken, dil ediniminin bilişsel süreçlerine odaklanan önemli kuramlar da geliştirilmiştir.

Krashen'ın *Monitor Modeli* (1982, 1985), edinim (acquisition) ile öğrenme (learning) arasında ayırım yapmış ve dil ediniminin ancak 'anlaşılır girdi' (comprehensible input) yoluyla, yani öğrencinin varolan düzeyinden bir adım ilerideki dilsel yapıları içeren girdiye (i+1) maruz kalınarak gerçekleşebileceğini öne sürmüştür. *Duyuşsal Filtre Denencesi* ise, kaygı ve güdülenme gibi etmenlerin bu girdinin işlenmesini nasıl engelleyebileceğini açıklamıştır.

Krashen'ın girdiye aşırı vurgusuna bir yanıt olarak Swain (1985), *Çıktı Denencesi*'ni (*Output Hypothesis*) geliştirmiştir. Swain, üretimin (konuşma/yazma) öğreneni dilbilgisel açığı fark etmeye (noticing), denencelerini test etmeye ve dil hakkında düşünmeye (üstdilsel yansıma-metalinguistic reflection) zorlayarak edinimi tetiklediğini savunmuştur. Swain'ın *Çıktı Denencesi*, dil ediniminde üretimin edilgen bir süreç olmadığını, aksine bilişsel mekanizmaları harekete geçiren etken bir bileşen olduğunu ortaya koyarak ikinci dil edinimi alanyazınında önemli bir dönüm noktası yaratmıştır.

Üretimin bu bilişsel rolü, Schmidt'in (1990) *Farkındalık Denencesi* (*Noticing Hypothesis*) ile daha da netleşmiştir. Schmidt, girdideki dilsel özelliklerin bilinçli olarak fark edilmesinin (noticing), onların öğrenilmesi için gerekli (ancak tek başına yeterli olmayan) bir koşul olduğunu iddia etmiştir. Schmidt'e göre, fark edilmeyen girdi, öğrenmeye katkı sağlamaz. Schmidt (1990) *Farkındalık Eşiği* (*Noticing Threshold*) ile

öğrenenlerin, girdiyi ancak belirli bir zihinsel çabayla işlediklerinde öğrenme gerçekleştiğini ileri sürer.

Bilişsel bir diğer önemli kuram ise DeKeyser'in (2001) *Beceri Edinim Kuramıdır* (*Skill Acquisition Theory*). DeKeyser, dil edinimini, bilinçli dilbilgisi kurallarının (declarative knowledge), anlamlı pratik yoluyla otomatikleşmiş (automatized) dil kullanımına (procedural knowledge) dönüşmesi olarak açıklamıştır. Bu, açık öğretim ve pratiğin önemini vurgular. Bu kurama göre dil edinimi, aşamalı bir içselleştirme süreci izler. İlk olarak Bilinçli Bilgi (*Declarative Knowledge*) olacak şekilde kuralların belirtik (explicit) olarak öğrenilmesi, ikinci olarak Uygulama (Proceduralization) süreci ile kuralların tekrarlı pratikle uygulanması ve son olarak da Otomatikleşme (Automatization) ile bilginin hızlı ve çabasız bir şekilde kullanımı aşamalarını içerir.

Slabakova (2016), *Şişe Boynu Denencesi* (*Bottleneck Hypothesis*) ile dilbilgisel biçimbilim (eylem çekimleri, çoğul ekleri, tanımlıklar) yetişkinler için edinilmesi en zor alan olduğunu ve diğer dilbilgisel bileşenlerin (sözdizimi, anlambilim) edinimini sınırlayan bir darboğaz oluşturduğunu öne sürmüştür.

Bu konuda yapılan araştırmalar, dilbilgisi ve aktarımın ötesine geçerek diğer alanlara da yayılmıştır. Nation (2001), sözcük dağarcığı ediniminin dört temel bileşenden oluşan dengeli bir yaklaşımla gerçekleşmesi gerektiğini savunmuştur. Bunları anlama odaklı girdi, anlama odaklı çıktı, dile odaklı öğrenme ve akıcılık geliştirme aşamaları olarak dile getirmiştir. Yazma alanında, Ferris (2002) ikinci dil öğrencilerinin yazılarına yapılan geri bildirimin stratejik, seçici ve öğrenciyi sürece dahil edici olması gerektiğini öne sürerek eğitimbilimsel bir çerçeve sunarken, Kaplan (1966) *Karşıtsal Söylem Kullanma Biçimi* (*Contrastive Rhetoric*) kavramı ile kültürlerin yazılı metinleri farklı düşünce kalıplarıyla organize ettiğini ve bu yapıların ikinci dilde yazmaya aktarılabilceğini iddia etmiştir.

Lewis (1993) ise, Sözcüksel Yaklaşımı (Lexical Approach) ile dilin dilbilgisi kurallarından değil, ‘dil yığınlarından’ (lexical chunks- eşdizimler, sabit ifadeler oluştuğunu ve öğretimin odağının bu yığınlar üzerinde olması gerektiğini savunmuştur. Ionin, Ko ve Wexler (2004) ise, İngilizce tanımlıkların (a/an/the) edinimine ilişkin *Dalgalanma Denencesi’ni* (Fluctuation Hypothesis) ortaya atmışlardır. Anadilinde tanımlık olmayan öğrencilerin, İngilizcedeki tanımlık sisteminin belirlilik (definiteness) ve özgüllük (specificity) parametreleri arasında gidip geldiklerini ve bu nedenle sistematik hatalar yaptıklarını deneysel çalışma ile göstermişlerdir. Bu çalışma, öğrenci hatalarının rastgele değil, anlamlı ve öngörülebilir olduğunun güçlü bir kanıtı olmuştur.

2.2.5. Üçüncü Dilde Aktarım Modelleri

Aktarım araştırmaları, anadili-ikinci dil ikilisinden çokdilli bağlamlara doğru genişlemiştir. Ringbom (2007), benzer diller (İsveççe-İngilizce) arasında biçimsel ve anlamsal aktarımın öğrenmeyi nasıl hızlandırdığını göstermiş; psikotipoloji kavramını, öğrenenin tüm dilsel şemasını (anadili, ikinci dil ...) dikkate alacak şekilde genişletmiştir. Bunun yanı sıra, Cenoz'un (2003) üçüncü dil edinimi çalışmalarıyla bu genişlemeyi desteklemiştir. Vivian Cook'un *Çoklu Yeti* (Multi-Competence) Modeli (1992, 2016) ile çokdilli bireyin zihninde birbirinden ayrı dil sistemleri olmadığını, bunun yerine tüm dillerin etkileşim halinde olduğu bütünleşik ve dinamik bir ‘süper sistem’ bulunduğunu ve çokdilliliği kendi başına bir yeti olduğunu (Cook, 2016) savunmuştur.

Üçüncü dil ediniminde aktarım kaynağının anadili mi yoksa ikinci dil mi olduğunu belirlenmesi önem kazanmıştır ve bu yönde çeşitli modeller ileri sürülmüştür. Tablo 1’de bu modellere yer verilmiştir.

Tablo 1*Üçüncü Dil Aktarım Modelleri (Clements, 2017)*

Model	Aktarım Kaynağı	Tam/Kısmi?	Kolaylaştırıcı?	Sayıtlar
Yalnızca Birinci Dilden Aktarım Modeli Na Ranong ve Leung (2009)	Yalnızca Anadili	Tam	Kolaylaştırıcı/ Kolaylaştırıcı değil	Anadili baskın
İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli Bardel ve Falk (2007)	Yalnızca İkinci Dil	Tam	Kolaylaştırıcı/ Kolaylaştırıcı değil	İkinci dil baskın ve anadilin aktarımını engellemektedir
Birikimli Artış Modeli (CEM) Flynn vd., (2004)	Anadili ya da İkinci Dil	Kısmi	Yalnızca Kolaylaştırıcı	Aktarım ya kolaylaştırıcıdır ya da etkisizdir
Tipolojik Yakınlık Modeli (TPM) Rothman (2010, 2011, 2013, 2015)	Anadili ya da İkinci Dil	Tam	Kolaylaştırıcı/ Kolaylaştırıcı değil	Tipolojik benzerlik baskındır
Dilbilimsel Yakınlık Modeli (LPM) (Mykhaylyk vd., 2015; Westergaard., 2016)	Anadili ya da İkinci Dil	Kısmi	Kolaylaştırıcı/ Kolaylaştırıcı değil	Aktarım edinilen dilbilimsel özellikler tarafından belirlenir
Neşter Modeli (SM) (Slabakova, 2016)	Anadili ya da İkinci Dil	Kısmi	Kolaylaştırıcı/ Kolaylaştırıcı değil	Aktarım edinilen dilbilimsel özellikler tarafından belirlenir

2.2.5.1. Birikimli Artış Modeli

Flynn, Vinnitskaya ve Foley (2004) anadili Kazakça-ikinci dil Rusça-üçüncü dil İngilizce olan deneklerde sıfat tümcelerinin üretimini incelemesini yaparak *Birikimli Artış Modelini (The Cumulative Enhancement Model)* ortaya atmışlardır. Bu çalışma öğrencinin hem anadili hem de ikinci dil bilgisinin üçüncü dil ediniminde kullanılabileceğini ileri sürmüş ve dil ediniminin daha önce edinilen dillerin oluşturduğu bir artalanla birlikte birikimsel bir sürece dönüştüğünü ve bu birikimin dil edinimini ilerletebileceğini ya da etkisiz kalabileceğini dile getirmiştir. Bu görüşe dayanarak aktarım anadili ya da ikinci dil olabilir yalnız aktarım kaynağını seçmede hangi etkenlerin etkili olacağı net değildir. Ancak çalışma, olumsuz aktarımın olası etkisinden

bahsetmemiş ve aktarımın kolaylaştırıcı olmasını sağladığını varsaymıştır (Clements, 2017).

2.2.5.2. İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli

Bardel ve Falk (2007), *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modelinde (The L2 Status Factor Model)*, biçim-sözdizimsel aktarım etkisinde, ikinci dilin ayrıcalıklı bir konumunda olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bardel ve Falk (2007), anadilleri İngilizce, ikinci dilleri Fransızca olan, üçüncü dil olarak da İsveççe ya da Flemenkçe öğrenen kişileri iki gruba ayırıp olumsuzluk ekinin nasıl ve nereye yerleştirileceği üzerine yaptıkları çalışmada, ikinci dilin, üçüncü dilin ediniminde belirleyici etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Rothman ve Amaro (2010), anadili İngilizce, ikinci dil İspanyolca, üçüncü dili de Fransızca ya da İtalyanca olan kişilerin denek olduğu ve üçüncü dilde gizli özne değişkenleri üzerine yaptıkları çalışmada, aktarımda ikinci dilin belirleyici olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar göstermişlerdir. Ancak, ikinci dilin belirleyici etkisi ile biçimlerin psikolojik olarak algılanışı arasında bir ayrım yapmamışlar, iki değişkeni bir arada ele almışlardır.

2.2.5.3. Tipolojik Üstünlük Modeli

Rothman (2010, 2011, 2013, 2015) *Tipolojik Üstünlük Modelinde (The Typological Primacy Model)* anadili ya da ikinci dilden potansiyel aktarımların olabileceğini ifade etmiştir. Bu yönüyle birikimli artış modeline benzemesine rağmen birikimli artış modeli tarafından desteklenmeyen aktarımın olumsuz gerçekleşebileceği yargısını da taşımaktadır. Buna ek olarak art diller ve hedef üçüncü dil arasında tipolojik benzerliğin önemini vurgulamıştır. Rothman ve Amaro (2010) *ikinci dilin belirleyici etkisi modeli* ve *birikimli artış modeli* ile ortaya atılan iddiaları test etmeyi amaçlayan bir

araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma “boş özne parametresi” yapısının üçüncü dil Fransızca öğrencileri ve üçüncü dil İtalyanca öğrencileri tarafından edinimi incelemiştir. Her iki grup da anadili İngilizce, ikinci dil İspanyolca özelliğine sahiptir. Sonuçlar, her iki grubun da *ikinci dil belirleyici etkisi modeliyle* paralel olan ikinci dil İspanyolcadan aktarımı gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacıların çalışmanın sonunda *birikimli artış modelinin* değişik bir versiyonunu da ileri sürmüşlerdir. Bu modelde öğrencilerin diller arasındaki benzerlik algısı yani psikotipolojisinin biçim-sözdizimsel (morphosyntactic) özelliklerinin önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum var olan veya algılanan tipoloji tarafından belirlenen şekliyle aktarımın anadili ya da ikinci dilden olabileceği anlamına gelmektedir.

Sonraki yıllarda Rothman ve Amaro (2010) tarafından yapılan bir çalışmada anadili İtalyanca, ikinci dili İngilizce ve üçüncü dili İspanyolca konuşurlarının ve anadili İngilizce ikinci dili İspanyolca ve üçüncü dili Brezilya Portekizcesi olan konuşurların sıfat yorumlamalarını karşılaştırılmıştır. İngilizcede sıfatlar isimden önce gelebilmektedir buna karşın İtalyanca’da, İspanyolca’da ve Brezilya Portekizcesinde sıfatlar hem isimden önce hem de isimden sonra kullanılabilmektedir. Sonuçlar benzer şekilde uygulamanın yapıldığı her iki deney grubun sıfatları doğru olan yapısına benzer ürettiklerini göstermektedir. Bir grup için üçüncü dil İspanyolcası tipolojik olarak anadili İtalyanca’sına daha benzerdir ve diğer bir grup için üçüncü dil Brezilya Portekizcesi ikinci dil İspanyolcasına daha benzerdir. Bunun nedeni her iki grup arasında istatistiksel olarak bir farkın olmayışdır. Veri çözümlemesi ikinci dil İngilizcenin üçüncü dil öğrencilerinin performansı etkilemediğini göstermiştir. Öte yandan tipolojinin üçüncü dil sözdizimsel aktarımda bütünsel bir etken olduğu fikrini destekler niteliktedir. Çalışma önceden öğrenilen art diller (Ds) ve üçüncü dil hedef dil arasındaki tipolojik benzerliğin önemli olduğunu sonucuna varmıştır (Clements, 2017).

2.2.5.4. Dilbilimsel Yakınlık Modeli

Mykhaylyk ve diğerleri (2015), Westergaard ve diğerleri (2016) edinim sırasındaki dilbilim özelliklere odaklanan alternatif bir üçüncü dil aktarım modelini sunmuşlardır. Yapılan çalışmada *Birikimli Artış Modeli* ve *Tipolojik Yakınlık Modeli* tarafından yapılan sayıltılar ışığında aktarım etkileri incelenmiştir. Asıl ulaşılmak istenen şey aktarımın anadilden ya da ikinci dilden gerçekleştiğini kanıtlamaktır. Bu model ayrıca, aktarımın kolaylaştırıcı olmayabileceğini ve tamamen tipolojik benzerliğe dayanmayabileceğini öngörmektedir. Mykhaylyk ve diğ. (2015) *Dilsel Yakınlık Modeli* (*Linguistic Proximity Model*) sonradan edinilen dillerin diğer dillerden destekleyici bir girdi aldığı zaman edinim sırasına bakmaksızın ya da genel tipoloji gruplamasına bakmaksızın edinim sırasında aktarımın gerçekleştiğini iddia etmiştir. Westergaard, Mitrofanova, Mykhaylyk ve Rodina (2016) anadili Norveççe ve ikinci dili Rusça olan ikidilli konuşurlar ve bunun yanısıra tekdilli anadili Rusça ve tekdilli anadili Norveççe olan öğrencilerin üçüncü dilleri olan İngilizcelerindeki sözdizimi edinimini araştırmışlardır. Araştırma üçüncü dil İngilizcenin hem psikolojik olarak uzak olan hem de benzer olan önceden edinilmiş dilleri incelemiştir. Norveççe ve İngilizce her ikisi de Germanik dillerdir ve tipolojik olarak yakın oldukları söylenebilir. Rusça Slav kökenli bir dil olup tipolojik olarak İngilizce ve Norveççe ile bağlantılı değildir. Yalnız Norveççe ve Rusça söz diziminde İngilizce ile benzerlik göstermektedir. Norveççe ve İngilizce arasındaki benzerlik, Özne Yardımcı Eylem sıralamasının olmasıdır. Buna karşın Rusça’da Özne Yardımcı eylem sıralaması yoktur. Rusça ve İngilizce arasındaki benzerlik ise her iki dilde de Belirteç – Eylem kullanım sırasının aynı olmasıdır buna karşın Norveççede bu durum söz konusu değildir. Sonuç olarak Özne – Eylem Sıralamasında gruptaki bütün katılımcılar benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır ama Belirteç- eylem diziliminde ikidilli Norveççe ve Rusça konuşurlar ve sadece anadili Rusça konuşurları anadili Norveççe konuşurlarından çok daha iyi bir başarı elde

etmişlerdir. Bu durumu ikidilli olan Norveççe ve Rusça konuşurları için Rusçanın kolaylaştırıcı bir özellik sergilediğini ve bunun Rusça'nın üçüncü dil İngilizceden ve diğer dillerden tipolojik olarak uzak olmasına rağmen gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

2.2.5.5. Dil Edinimi Neşter Modeli

Slabakova (2016) yeni bir üçüncü ve ekdil (D3/Ds) edinimi modeli olan *Neşter Modelini* (*The Scalpel Model of third language acquisition*) önermektedir. Model, ilk edinim durumunun ötesinde ne olduğunu ve bir bilgi durumundan diğerine değişimi hangi faktörlerin etkileyebileceğini belirlemeyi ve incelemeyi amaçladığını ifade etmiştir. Günümüz modeller tarafından dikkate alınmayan, karşıtsal dilbilimini etkileyen çeşitli bilişsel ve deneyim ile bağlantılı etkenleri ön plana çıkarttığını dile getirmiştir. Bu etkenlerin yapısal dilsel karmaşıklığından, yanıtıcı girdiden veya bazı açık olmayan dilsel özelliklerden, hedef üçüncü dildeki gelişim sıklığından ve yaygın dilin etkisinden veya kullanımından oluştuğunu iddia etmiştir. Aynı öğrenci grupları içinde hem anadili hem de ikinci dil dilbilgisi yapısının aktarımı etkilediğini ve çeşitli etkenlerden daha etkilendiğini gösterdiğini ileri sürmüştür. *Neşter Modelinin*, önceden edinilmiş dillerden birinin toptan aktarımının, edinimin ilk aşamalarında gerekli olmadığı için gerçekleşmediğini açıkça savunduğunu ayrıca aktarımın anadilden veya ikinci dilden veya her ikisinden de olabileceğini, ancak bunun yalnızca kolaylaştırıcı olmadığını savunduğunu söylemiştir. Yeni modelin, üçüncü dil ve diğer dillerin (Ds) dil temsillerinin nasıl geliştiğine ilişkin günümüz deneysel bulguların açıklayıcı kapsamını artırdığını ve modelin aynı zamanda, anadili veya ikinci dilden aktarımın ötesinde üçüncü dil ve diğer diller üzerindeki bilişsel, deneyim ile ilgili ve dilsel etkilerin önemini vurguladığını dile getirmiştir. Böylece, üçüncü dil ve diğer dillerin edinimini, ikinci dil edinim kuramının içindeki tartışmalarla uyumlu hale getirdiğini ifade etmiştir.

2.2.6. İkinci Dil Edinimi ve Üçüncü Dil Ediniminin Karşılaştırılması

İkinci dil edinimi anadilden sonra öğrenilen ilk yabancı dil edinim sürecidir. Üçüncü dil edinimi ise ikinci dilden sonra gerçekleşen dil edinim sürecidir. Üçüncü dil edinimi, çokdilli dilsel repertuar ve önceki dil deneyimleri nedeniyle ikinci dil ediniminden niteliksel olarak farklıdır. İkinci dil ediniminde temel aktarım kaynağı anadildir. Odlin (1989)'a göre aktarım, anadili ile ikinci dil arasındaki yapısal benzerlik/farklılıklara dayanır. Örnek olarak Türkçe anadilli öğrencinin, İngilizcede tanımlık atlama hatası yapması gösterilebilir ("I read book"). Üçüncü dil ediniminde aktarım kaynağı anadili, ikinci dil veya her ikisi olabilir. Rothman (2015)'e göre (Tipolojik Üstünlük Modeli) aktarım, üçüncü dil ile tipolojik olarak en benzer dilden (anadili veya ikinci dilden) gelir. Bardel ve Falk (2007)'nin ikinci dilin belirleyici etkisi modeline göre ikinci dil, üçüncü dil ediniminde daha baskın bir kaynaktır. Örnek olarak anadili Türkçe, ikinci dil İngilizce olan öğrenci, üçüncü dil İspanyolcada İngilizceden aktarım yapabilir.

Tablo 2

İkinci Dil ve Üçüncü Dil Edinim Olası Farkları

Özellik	İkinci Dil Edinimi	Üçüncü Dil Edinimi
Aktarım Kaynağı	Çoğunlukla anadili	Anadili, ikinci dil veya her ikisi
Üst dil bilişsel Farkındalık	Düşük	Yüksek (önceki dil deneyimi sayesinde)
Bilişsel Yük	Yüksek (ilk yabancı dil)	Nispeten düşük (dil öğrenme stratejileri gelişmiştir)
Hata Türleri	Anadili kaynaklı hatalar baskın	Anadili/İkinci dil kaynaklı karmaşık hatalar

Tablo 2’de, ikinci dil edinimi ile üçüncü dil edinimi arasındaki temel niteliksel farklar özetlenmiştir. İkinci dil ediniminde aktarım kaynağı büyük ölçüde anadili ile sınırlıyken, üçüncü dil ediniminde aktarımın hem anadilden hem de ikinci dilden, hatta kimi durumlarda her ikisinin etkileşiminden beslendiği görülmektedir (Bardel ve Falk, 2007; De Angelis, 2007). Bu durum, üçüncü dil öğrenen bireyin zihninde birden fazla dilsel

referans noktasının bulunmasına ve aktarım ilişkilerinin daha karmaşık bir hâl almasına yol açmaktadır. Ayrıca, ikinci dil ediniminde üst-dil bilişsel farkındalık görece düşükken, üçüncü dil ediniminde önceki dil öğrenme deneyimleri sayesinde bu farkındalığın arttığı kabul edilmektedir (Jessner, 2006). Öğrenenin dil öğrenme sürecine ilişkin stratejik bilgi birikimi, üçüncü dilde bilişsel yükü nispeten azaltmakta (Herdina ve Jessner, 2002); buna karşın hata türleri düzeyinde durum daha karmaşık hale gelmektedir (Cenoz, 2013). İkinci dilde anadili kaynaklı hatalar baskınken, üçüncü dilde hem anadili hem de ikinci dil kaynaklı çok katmanlı ve çapraz aktarım hataları ortaya çıkmakta; bu da üçüncü dil edinimini, sadece “bir dil daha öğrenme”den çok, çokdilli bilişsel bir yeniden örgütlenme süreci hâline getirmektedir.

Üçüncü dil edinimi öğrenenleri, genellikle entelektüel merak veya kariyer hedefleri ile güdülenir. Önceki dil edinim başarısı, üçüncü dil ediniminde özgüveni artırır. İkinci dil ediniminde dilsel kaygı daha yüksektir (ilk deneyim). Cenoz (2003)’e göre üçüncü dil edinen öğrenenler, ikinci dil edinen öğrenenlerden daha hızlı ilerleme kaydeder. De Angelis (2007)’ye göre çokdillilik, bilişsel esneklik ve problem çözme becerilerini geliştirir. Üçüncü dil edinimi, dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir; ikinci dil ediniminden daha karmaşıktır bu nedenle çokdilli eğitim politikaları, öğrencilerin dilsel şemalarının stratejik olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.

Fries (1945) Yapısalcı Dilbilim ve Dil Öğretimine Katkıları adlı eserinde yapısalcı dilbilim (structural linguistics) ilkelerini dil öğretimine uygulayarak, modern dil öğretim yöntemlerinin temellerini atmıştır. Fries, dil ediniminde dilsel yapıların ve alışkanlık oluşturmaının önemini vurgulamıştır. Dil, dilbilgisel kurallardan çok kalıp yapılar (patterns) üzerinden öğrenilmelidir ilkesini vurgulamıştır.

Örnek:

- "I go to school." → "She goes to school." (Özne-eylem uyumu kalıbı).
- "I am reading." → "They are reading." (Şimdiki zaman kalıbı).

Fries (1945) konuşma ve dinleme becerilerinin yazma ve okuma becerilerinden önce geldiğini ileri sürmüştür. Dil öğretiminin, günlük iletişim için gerekli yapılar üzerine odaklandığını ifade etmiştir. Dil ediniminin, mekanik tekrarlar ve dil laboratuvarları aracılığıyla desteklenmesi gerektiğini dile getirmiştir (İşitsel-Dilsel Yöntemin temeli). Kalıp Alıştırmalarının (Pattern Drills) öğrenenlerin, dil yapılarını tekrarlı alıştırmalarla içselleştirmesini sağladığını vurgulamıştır. *Örn:* "I eat an apple." → "She ____ an apple." (Boşluk doldurma). Kayıt cihazları ve tekrarlı dinleme etkinlikleriyle sesletim ve dinleme becerilerini geliştirdiğini söylemiştir. Ders araçlarının, gerçek hayattaki diyalogları temel alması gerektiğini ileri sürmüştür. Fries (1945), dil öğretimine bilimsel ve sistematik bir yaklaşım getirerek, modern dil eğitim yapısının şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır. Çalışmaları, özellikle yapısalcılık ve dil laboratuvarları üzerinden günümüz dil öğretim yöntemlerine iz bırakmıştır.

Dulay, Burt ve Krashen (1982)'ın ikinci dil edinimine katkıları, özellikle *Language Two* (1982) adlı eserleriyle, ikinci dil edinimi alanında dönüm noktası niteliğinde bir çalışma ortaya çıkarmışlardır. Dil ediniminin doğal süreçlerini ve evrensel dilbilgisi yapılarını vurgulayarak, davranışçı yaklaşımlara karşı çıkmışlardır.

a. *Doğal Sıra Denencesi (Natural Order Hypothesis):* Dilbilgisi yapılar, öngörülebilir bir sırayla edinilir. Örneğin İngilizcede, şimdiki zaman (-ing) → geçmiş zaman (-ed) → üçüncü tekil şahıs (-s). Bu sıra, anadili ve hedef dil ediniminde benzerdir.

b. *Anlamsal İçerik Yaklaşımı (Semantic Content Approach):* Dilbilgisi kuralları, anlamsal bağlamda öğrenilmelidir. Mekanik tekrarlar yerine, iletişimsel etkinlikler (hikayeler, diyaloglar) kullanılmalıdır.

c. *Anlaşılır Girdi (Comprehensible Input):* Krashen'in Girdi Denencesini destekler. Bu denence öğrenenlerin, güncel düzeylerinden biraz ileri (i+1) girdiye maruz

kalması gerektiğini ve Duyuşsal Filtre (Affective Filter)'nin kaygı, güdülenme ve özgüven gibi duygusal faktörler, dil edinimini engellediğini veya kolaylaştırdığını ileri sürmüştür. Edinme-Öğrenme ayrımı (Acquisition-Learning Distinction) yapılmıştır. Edinme (bilinçsiz, doğal süreç) ve öğrenme (bilinçli kural öğrenimi) ayrıştırılır. *Doğal Yaklaşım (Natural Approach)* ile dil öğretiminin, iletişimsel etkinlikler ve anlaşılır girdi üzerine kurulması gerektiği vurgulanmıştır. Hata toleransı sağlanması gerektiğini, hataların, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmesi gerektiğini ve aşırı düzeltilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Kaygıyı azaltacak sınıf atmosferi oluşturulması gerektiği, ikinci dil ediniminin doğal, bilişsel ve duygusal süreçlerle açıklayarak, dil öğretiminde iletişimsel ve öğrenen merkezli yaklaşımların önü açılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, ikinci dil edinimi çalışmaları, Lado'nun mekanik karşılaştırmacı modelinden, çokdilli bireyin bütünleşik ve dinamik zihinsel sistemini merkeze alan çağdaş modellere (Cook, 2016) doğru önemli bir evrim geçirmiştir. Bu yolculuk, aktarımın yapısal bir olgudan bilişsel ve psikolojik bir olguya (Kellerman, 1979; Odlin, 1989), ardından da çokdilli bir olguya (Ringbom, 2007; Rothman, 2011) dönüşümünü gözler önüne sermektedir.

Bu kuramsal ilerleme, dil öğretmenleri için kritik çıkarımlar sunar:

1. Hatalara Farklı Bir Bakış: Öğrenci hataları, bastırılması gereken kusurlar değil, öğrencinin zihnindeki dil sistemini ve bilişsel stratejilerini anlamak için paha biçilmez veriler olarak görmelerini sağlar.
2. Bütünleşik Yaklaşım: Etkili bir öğretim, anlaşılır girdi (Krashen, 1985), anlamlı çıktı fırsatları (Swain, 1985), bilinçli farkındalık yaratma (Schmidt, 1990) ve otomatikleştirme için pratik (DeKeyser, 2001) arasında bir denge kurması gerekir.
3. Çokdilliliği Bir Kaynak Olarak Görme: Öğretmenler, öğrencilerin anadilini ve diğer dil bilgilerini bir engel olarak değil, stratejik bir kaynak olarak görmeli ve karşılaştırmalı dil farkındalığını teşvik etmelidir.

4. Odaklanmış Öğretim: Dilbilgisel biçim yapısı (Slabakova, 2016) ve sözcük yığınları (Lewis, 1993) gibi zorlu alanlara özel ve bilinçli bir dikkat gösterilmelidir.

Kısacası, modern ikinci dil edinimi araştırmaları, dil öğretmenlerinden sadece bir dil modeli olmalarını değil, aynı zamanda öğrencilerinin bilişsel süreçlerini anlayan, çokdilli kimliklerini destekleyen ve etkili öğrenme ortamları tasarlayan eğitimciler olmalarını beklemektedir.

2.3. Hata Çözümlemesi

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı üretimleri incelenmekte; özellikle yazılı anlatımda hata çözümlemesi, sorunlu dilsel alanları ortaya çıkarmak için yaygın bir çözümleme aracı olarak kullanılmaktadır (Duygun ve Karabacak, 2022; Parameswari vd., 2024; Seddik, 2023). Hata Çözümlemesi özellikle yazılı anlatımda çalışma konusu haline gelmiştir (Corder, 1974, Kim, 2001). Bunun nedeni yazma becerisinin karmaşık ve edinilmesi en zor becerilerden biri olarak görülmesinden kaynaklanır (Allen ve Corder, 1974). Corder (1967)'e göre hatalar öğrencilerin kaçınılmaz olarak yaptıkları bir şeydir çünkü hata öğrencilerin öğrenmek için kullandığı bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan hatalar dil öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelmektedirler. Öğrencilerin yaptığı hataları bulmak, bu hataları düzeltmek, ortadan kaldırmak öğretmenlerin dil öğretme sürecinde faydalanabilecekleri bir kaynaktır. Böyle bir bilgiye sahip olmak dil öğretim teknik ve araçlarının iyileştirilmesi ve gelişmesinde gereksinim duyulan iyi önerilerde bulunmayı sağlamaktadır (Corder, 1982). Corder (1967)'a göre öğrenci hataları dört bakımından önemlidir. Hataların öncelikle öğrencilerin hedef dile ne kadar yaklaştığını ortaya çıkardığını, ikinci olarak dilin nasıl edinildiğini ilişkin araştırmacıya kanıtlar sağladığını belirtmiştir. Üçüncü olarak dil öğrenme sürecinde öğrencinin ne tür stratejiler

kullandığını ve son olarak da hataların öğrenciler için kaçınılmaz bir durum olmasından dolayı yapacakları her bir hatanın onlar için bir eğitim aracına dönüştürülebileceğini ifade etmiştir.

Dede (1983), Hata Çözümlemesi yapmanın eğitim sürecine olan katkısını üç başlık altında incelemiştir. Birincisi öğretici rolünde olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri sistemli bir şekilde gözlemleyip dil edinimlerini takip etmesiyle oluşan katkısıdır. İkincisi, dil araştırmacıların öğrencilerin dili edinme şeklini, kullandıkları yöntemi ve yaklaşımları ortaya çıkarmalarına olan katkısıdır. Üçüncü olarak da öğrencinin kendi yaptığı hataları görmesi ve bunların farkında olması yoluyla ürettiği dilin doğruluk derecesini ölçebileceğini dile getirmesi açısından yaptığı katkıdır.

Corder (1967) ve Dede (1983)'nin yaptığı tanıma göre öğrencilerin sözlü ya da yazılı üretimlerini ortaya çıkarmak ve bunun sonucu olarak derste kullanılan teknik öğrenme stratejisi ve öğretim araçlarını şekillendirmesine yardımcı olması açısından böyle bir hata çözümlemesi gerçekleştirmek büyük öneme sahiptir. Anadilin yabancı bir dili öğrenirken öğrencinin oluşturduğu aradil üzerindeki etkisi alan yazında bazı araştırmacıların çalışmalarına konu olmuştur (ör. Selinker, 1972 ve Corder 1981). Corder (1982) ve Richards, Plott ve Platt (1996) çözümlemenin ayrıca öğrencilerin eksiklerini ve gereksinimlerini ortaya çıkardığını ve hataların sistematik çözümlemesi ile daha yansıtıcı ve etkili bir izlençe ya da öğretim yöntemini kullanılmasına sağlayacağını ileri sürmüştür.

Hata kavramı Corder (1967) tarafından yapılan tanımı ile kullanılmaktadır. Corder hatayı bilgi eksikliğinden kaynaklanan ya da öğrencinin kullandığı dilde bulunan dilbilimsel yapı ve parçacıkların sistematik bir şekilde yanlış kullanımı olarak tanımlamıştır. Hata Çözümlemesi ikinci dil edinimi araştırmalarında 1960'larda popüler hale gelmiştir. Bu nedenle ikinci dil öğrenen öğrencilerin yaptığı üretimsel ve anlatımsal hatalar hedef dilin yanlış kullanım şekli olarak değerlendirilmiştir. Davranışçı Kuramdan kökenini alan *Karşıtsal Çözümleme Denencesi* 1960'lara kadar ikinci dil edinimindeki

hataların temel kaynağının öğrencinin anadilinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu denenceye göre anadili ve hedef dil karşılaştırılır ve bu karşılaştırma sonucunda iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklara bağlı olarak öğrencinin yapması olası hatalar hakkında öngörülerde bulunulur. Zaman içerisinde öğrencilerin hataları konusunda doğru olmayan veya eksik bilgi vererek öngörude bulunmasından ötürü bu denence popülerliğini kaybetmiştir. *Karşıtsal Çözümleme Denencesinin* güvenilirliğini araştıran araştırmacılar *Hata Çözümlemesi* olarak adlandırılan (*Error Analysis*) yeni bir yaklaşımı geliştirmiştir. *Karşıtsal Çözümleme Denencesinin* aksine *Hata Çözümlemesi* öğrencinin yabancı bir dili öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından yapılan hataların farklı çeşitlerini araştırmaya yönelmiştir (Richards ve Schmit, 2002). *Hata Çözümlemesinin* öncüsü olan Corder “Öğrenci Hatalarının Önemi” (1967) adlı makalesinde, *Hata Çözümlemesini* öğrencilerin yaptığı hatalara odaklanan dilbilimsel çözümlemenin bir çeşidi olarak dile getirmiştir. Yine Corder (1974), sonraları hatalarının çalışılmasının dil öğrenme sürecinin araştırılmasının bir parçası olduğunu ifade etmiştir ve yöntemsel açıdan anadili ediniminin çalıştırılmasıyla benzerlik gösterdiğini dile getirmiştir. *Hata Çözümlemesi*, uygulamalı dilbilim alanında öğrenci hataları ve aradil konusunu ele alan Corder (1982)’ın çalışması sayesinde yer almıştır. Gass ve Selinker (2001) hataları öğrencinin ikinci dil dilbilgisi konusunda kanıtları sağlayan kırmızı bayraklar olarak tanımlamıştır.

Richard ve Schmidt (2002) *Hata Çözümlemesinin* şu amaçlarla yapılabileceğini dile getirmişlerdir;

- dil öğreniminde öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek
- öğrenci hatalarının nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmak
- öğretim araçlarının hazırlanmasında ve öğretime yardımcı olarak dil öğrenme sürecindeki ortak ve yaygın zorluklar konusunda bilgi sağlamak

Corder (1981), hata çözümlemesi için iki gerekçe öne sürmüştür. İlk gerekçesi dil öğretimi ve dil edinim sürecinin çalışmasıyla ilgili olan ve hatanın doğasının iyi bir

şekilde anlaşılmasının onları tamamen ortadan kaldırmadan önce sistematik bir çalışma olması gerektiğini öne süren eğitbilimsel gerekçe olmuştur. İkincisinin ise ikinci dil edinim sürecini anlamak için öneme sahip olan ve öğrenciler tarafından yapılan hataların sistematik bir şekilde çalışılmasına odaklanan kuramsal bir gerekçe olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Richards ve diğerleri (1996) öğrencilerin dil edinim sürecinde kullandıkları stratejileri tanımlamada, hataların nedenlerini takip etmede, yapılan yaygın hatalar konusunda bilgi elde etmede ve öğretim araçlarının nasıl hazırlanması gerektiği konusunda bilgi sahibi olma konularında büyük faydaya sahip olduğunu dile getirmişlerdir.

Corder (1974) hem araştırmacıların hem de öğretmenlerin, öğrencilerin kullandıkları dilin örneklerini topladıkları, bu örneklerdeki hataları ortaya çıkardıkları, hataları tanımladıkları, onları sahip oldukları doğalarına ve yapılarına göre sınıflandırdıkları ve öğrencilerin bilip bilmedikleri şeyi bulma amacıyla değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlamıştır.

2.3.1. Hata Çözümlemesinde İzlenen Süreç

Hata çözümlemesinde izlenen süreç 4 ana başlık altında incelenebilir (Corder, 1981)

- 1- dil öğrencilerinden örnekler toplamak
- 2- hataları değerlendirmek
- 3- hataları tanımlamak
- 4- hataları sınıflandırmak

- Dil öğrencilerinden örnekler toplamak

Granger (1998) öğrencilerin yaptığı hataları tanımlamak için öğrencilerden sözlü ve yazılı anlatım örnekleri toplandığını dile getirmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerin

özgün doğal veriler olması sayesinde araştırmacı ve eğitimcilerin özel bir gelişim süreci içerisinde yer alan dil sistemine odaklanabileceklerini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Granger (1998) bu şekilde elde edilen verilerin ve yapılan araştırmaların sadece öğrencilerin hatalarına ulaşmada yardım etmekle kalmayacağını aynı zamanda tüm aradıl yapısına ulaşmayı sağlayacağını ifade etmiştir.

- Hataları ortaya çıkarmak

Brown (1987) hatanın tanımı yaparken hata (error) ve yanlış (mistake) terimlerinin ayrı ele alınması gerektiğini ifade etmiş yanlışların dildeki yetkinlikte var olan bir eksiklikten kaynaklanmadığını ve üretim sürecindeki kusurdan kaynaklandığını dile getirmiştir. Ellis (1997), öğrencilerin bir hatayı mı bir yanlışımı yaptıklarını anlamamanın en iyi yolunun onlara zor bir görev vermek olduğu dile getirmiştir. Öğrencilerin verilen görevi başarmaları durumunda bunun bir hata değil yanlış olduğunu başaramama durumlarında ise bir hata olarak değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Corder (1981), ayrıca hataların sistematik oluşu ve sistematik olmayışı arasında bir ayrım yapılması gerektiğini söylemiştir. İnsanların bazen hafıza kaybından bazen de yorgunluk ve psikolojik koşullardan dolayı hata yapabileceklerini dile getirmiş ve bu hataların konuşucunun bilgisinde bir eksikliğe işaret etmediğini ve bunu da anlamamanın bir yolunun konuşmacının sonraki anlatımlarında bu hataları düzeltmeleri durumunda sistematik olmayan bir hata kategorisine yani yanlış kategorisine alınabileceğini ifade etmiştir. McDonough (1986), sistematik hataların öğrencilerin zihinlerinde öğrendiği dil ile ilgili doğru olduğunu varsaydığı bazı kavramları oluşturma sonucu ortaya çıktığını ve bu hataların düzenli bir şekilde meydana geleceğini ve aynı zamanda öğrenci tarafından düzeltilmeyeceklerini ifade etmiştir.

- Hataları tanımlamak ve sınıflandırmak

Bu aşamada kastedilen şeyi açıklığa kavuşturmak için hataları tanımlama ve onları sınıflandırmak başlıklarının bir arada ele alınması daha uygun olacaktır. Çetinkaya (2015) yaptığı incelemelerin sonunda hataları dilsel özellikleri, bilişsel işleme özellikleri olarak incelemiştir.

Hatalar, öğrenci konuşması veya yazısının kusurlu yönlerini oluşturur ve olgun dil performansının seçilmiş bir kurallarından sapmaları temsil eder (Dulay, Burt ve Krashen, 1982). Öğretmenler ve araştırmacılar, hata yapmanın öğrenmenin kaçınılmaz bir parçası olduğunu ve insanların sistematik olarak hata yapmadan dil öğrenemeyeceklerini kabul etmişlerdir. Hataların incelenmesi iki temel amaç taşır: (1) dil öğrenme sürecinin doğası hakkında çıkarım yapılacak veri sağlamak; (2) öğretmenlere ve izlenice geliştiricilere, öğrencilerin hangi dil becerilerinde zorlandıklarını ve hangi hata türlerinin iletişim yeteneğini en çok engellediğini göstermek.

1960'lara kadar popüler olan *Karşıtsal Çözümleme* yaklaşımı, öğrencinin anadili ile hedef dil arasındaki farklılıkların ikinci dil öğrenen öğrencinin hatalarının çoğunu açıkladığını varsaymıştır. Ancak dikkatli öğretmenler ve araştırmacılar, öğrenci hatalarının büyük bir kısmının anadilden kaynaklanamayacağını fark etmişlerdir (Hernandez-Chavez, 1972).

Corder'ın 1967'de International Review of Applied Linguistics'te yayınlanan makalesi, hata çözümlemesi hareketinin başlangıcını oluşturmuştur. Hata Çözümlemesi, *Karşıtsal Çözümleme* veya davranışçı kuram tarafından açıklanamayan öğrenci hatalarını açıklamak ve uygulamalı dilbilimi kuramsal görüşlerle uyumlu hale getirmek için bir girişim olmuştur.

Hata Çözümleme, uygulamalı dilbilimcilerin ve dil uygulayıcılarının kuramsal bilinçlenmesine önemli katkıda bulunmuş, öğrenci hatalarının çoklu kökenlerine dikkat çekmiş ve hataların statüsünü arzu edilmeyen öğelerden araştırma nesnesi, izlenice rehberi

ve öğrenme aşaması göstergesi konumuna yükseltmiştir. Buna karşın Dulay, Burt ve Krashen (1989) Hata Çözümlemesinin üç temel kavramsal zayıflığını belirlemiştir:

1. Açıklayıcı ve betimleyici yönlerin karıştırılması: Hata tanımlaması (ürün) ile hata açıklaması (süreç) arasındaki ayrımın net yapılamaması
2. Hata kategorilerinin tanımlanmasında yetersiz kesinlik: Farklı çalışmalarda aynı terimlerin farklı şekilde tanımlanması
3. Hata nedenlerinin basitleştirilmiş kategorizasyonu: Hataların kökenlerine ilişkin yüzeysel açıklamalar

2.3.2. Hata Türleri

Dil öğrenimi sırasında yapılan hatalar çeşitli açılardan sınıflandırılabilir.

Örneğin

- Sesbilimsel hatalar (Phonological errors)
- Biçimbilimsel hatalar (Morphological errors)
- Sözdizimsel hatalar (Syntactic errors)
- Sözcüksel-anlamsal hatalar (Lexico-Semantic errors)
- Yazım Hataları (Orthographic errors)

Bilişsel işlem özellikleri bakımından sınıflandırılan hataları öğrenciler dil üretme süreci sırasında yaparlar. Sözlü ya da yazılı anlatımları sırasında öğrenciler bilişsel süreçlerine göre şu yanlışları yaparlar (Barzegar, 2013; Çetinkaya 2015);

- Eksiltme (omission): İşlevsel sözcük ya da biçimbirimler gibi dilsel parçacıkların çıkarılması durumudur.
- Ekleme (addition): Burada tümce içerisine gereksiz dil öğelerinin eklenmesi ile yapılan hata kastedilmektedir.
- Değiştirme (substitution): Bu grupta yapılan hatalar olması gereken bir öğenin yerine yanlış bir öğeyi kullanmak ve sözcüğü yanlış kullanmak yer almaktadır.

– Yer değiştirme (permutation): Bu grupta ise tümce içerisinde yer alan üyelerin ve sözcüklerin doğru sırada kullanılmaması ile ilgili hatalar bulunmaktadır.

İletişim özellikleri açısından gruplanan hatalar Çetinkaya (2015)’a göre parçasal ve bütünsel olarak iki başlık altında incelenebilir. Çetinkaya (2015) parça yanışlarının iletişimi engellemeyen tümce içerisindeki bir öğede meydana gelen hata olduğunu buna karşın bütünsel hatanın tümcenin vermek istediği anlamı tamamen değiştirebilen ve dizilim, sözcük kullanımı gibi hatalardan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Kaynakları bakımından gruplanan hatalar, hatanın kökeninin nereden kaynaklandığını bulmaya ve sınıflandırmaya yöneliktir. Richards (1974) Hata kaynağını iki gruba ayırmaktadır. Bunlar diller arası hatalar ve dil içi gelişimsel hatalar olarak ikiye ayrılır.

Diller arası hatalar olarak sınıflanan hatalar, öğrencinin anadilinden hedef dili öğrenirken yaptığı aktarımları içermektedir. Keshavarz (2012) öğrencinin yaptığı hataların kaynaklarını beş grupta incelenmiştir. Diller arası aktarım hatalarının (interlingual errors) sesbilimsel aktarım, biçimsel aktarım, dilbilgisel aktarım, sözcüksel-anlamsal zıt çağrışım (cross-association), yanıltıcı kökteş (false cognates) ve kültürel yapıların aktarımı olarak farklı kaynaklardan kaynaklanan hatalar olduğunu ifade etmiştir.

Dil içi gelişimsel hatalar, öğrencilerin anadillerinden bağımsız bir şekilde dil öğrenme sürecinde yaptıkları hatalardır. Richards (1974) gelişimsel hataları öğrencilerin öğrendikleri kuralları genelleme ve hedef dile aitmiş gibi yeni kuralları geliştirme ile ilgili olduğunu ifade etmiş ve dört başlık altında incelenmiştir.

Aşırı Genelleme

Öğrenci yabancı bir dil öğrenirken öğrendiği bir kuralın diğer durumlar içinde doğru olduğunu aşırı bir genellemesini yaparak kendi öğrenmesini kolaylaştırmaya ve

eksiltmeye dönük bir tutum içerisine girer ve aslında hedef dilde olmayan kuralsız bozuk yapılar oluşturur.

Kural Kısıtlamalarını Bilmeme

Öğrenci yabancı dili öğrenirken öğrendiği bir kuralın sınırlarını bilmemesinden dolayı aşırı genellemede yaptığı gibi kuralı başka alanlara da uygulamaya çalışmaktadır ve sonuç olarak hata yapmasına neden olmaktadır.

Kuralların Eksik Uygulanması

Yabancı dili öğrenen birey kuralları tam öğrenmediği için doğru bir şekilde uygulamada sorunlar yaşayabilmektedir ve hatalar yapmaktadır.

Bir öğrencinin yeni öğrendiği bir kuralı yanlış anlaması ve yanlış uygulamasından dolayı ne anadili ne de hedef dilde var olan bozuk yapıları üretmesinden kaynaklanan hata türü de yanlış kavram geliştirme olarak adlandırılır. Keshavarz (2012)'a göre dil içi-gelişimsel hataları (intralingual and developmental errors) aşırı genelleme, kural kısıtlamayı bilmeme, yanlış benzetme, aşırı genişletme, aşırı düzeltme, yanlış sınıflandırma gibi hataları içermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen kaynaklı hatalar (teacher induces errors), dil öğrenme stratejileri (language learning strategies) aşırı genelleme, kural aktarımı, basitleştirme, iletişim stratejilerinden (communication strategies) kaçınma, dil değiştirme, önceden öğrenilmiş kalıplar ve otoriteye itiraz başlıkları bu grupta ele alınan konular olmuştur.

Corder (1971), yabancı dil öğrenen bir öğrencinin hata kaynaklarını dil aktarımı, aşırı genelleme, öğretimde kullanılan araç-gereçler olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Ayrıca hataları gizli ve açık hatalar olarak ele almıştır. Gizli hataların daha çok iletişimsel olan hatalar açık hatalar ise net bir şekilde dilbilgisinde yapılan hatalar olduğu ayrımını yapmıştır.

Dede (1983), dilde yapılan hataları çözümlerken yapılan bazı hataların bahsedilen sınıflandırmalarda aynı anda her ikisine de girebileceği yani örnek olarak yapılan bir

hatanın hem aşırı genelleme hem de kural kısıtlamalarını bilmeme sonucunda yapılmış olabileceğini, bunun hangi başlık altında yer alması gerektiğine karar verilmesinin zor bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, hata çözümlemesinin sınırlarının bu nedenle iyi belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Bu aşamada Sridhar (1976)'ın yaptığı hata çözümlemesi sıralamasına göz atmakta fayda vardır. Bu sıralama verilerin toplanması, hataların belirlenmesi, hata türlerinin sınıflandırılması, hata türlerinin göreceli sıklık tablosu, hedef dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi, iyileştirici programlar dersler araç-gereçler etkinlikler yoluyla iyileştirme çalışmalarının yapılması başlıklarından oluşmuştur.

Corder (1973) Hata Çözümlemesinde kullanılan sıralama ise hedef dil verilerinin toplanması, hataların belirlenmesi, hataların tanımlanması, hataların açıklanması, hataların değerlendirilmesi olarak ele alınmıştır.

Diğer bir araştırmacı olan Bayraktaroğlu (1979), hem *Karşıtsal Çözümleme* hem de *Hata Çözümlemesi* için yazılı veya sözlü anlatım yoluyla verilerin elde edilmesi, hataların incelenmesi ve değerlendirilmesi, değerlendirme sırasında öncelik sırasının belirlenmesi, değerlendirmenin sonucunda hata türü, hata nedeni (anadili kaynaklı hatalar mı değil mi ve *Karşıtsal Çözümleme* Değerlendirilmesi yapıldı mı?), hatanın yapılma sıklığı, eğitimbilimsel uygulamanın ders öğretim yöntemlerinin, kitaplarının, araç ve gereçlerinin hazırlanması ve diğer nedenlerin göz önünde bulundurulması yani yabancı dil öğrenmedeki amaçlar, gereksinimler, yaşam biçimleri, güdülenme gibi etkenlerin incelenmesi maddeleri başlığı altında toplayıp ele almıştır.

2.3.2.1. Uzlaşımsallık ve Yazılı Anlatımda Doğallık

Dilbilimdeki uzlaşımsallık (conventionality) kavramı, bir dildeki göstergelerin, yapıların ve söylemsel kalıpların, o dili konuşan topluluk arasında zamanla oluşmuş ortak kabul görmüş normlara dayandığını belirtir. Dil göstergesinin rastgele (keyfi) doğası,

gösteren ile gösterilen arasındaki bağın doğal bir temeli olmadığını, toplumsal mutabakata dayalı olduğunu göstermektedir (Saussure, 1983). Bu açıdan, herhangi bir dilsel yapının dilbilgisi kurallarına uygun olması, onun aynı zamanda hedef dilde doğal, yaygın veya kullanım açısından tercih edilen bir biçim olduğu anlamına gelmez.

İkinci dilde yazma sürecinde öğrenenler, sıklıkla hedef dilin biçimsel kurallarına uygun, fakat söylem ve kullanım bağlamında uzlaşımsal olmayan ifadeler ortaya koymaktadır. Pawley ve Syder'in (1983) "anadiline özgü seçim" kavramı, anadili konuşurlarının dil kullanımında sadece dilbilgisi kurallarına değil, aynı zamanda uzlaşım ile yerleşmiş kalıplara ve ifade biçimlerine dayalı tercihler yaptığını ortaya koyar. Dolayısıyla, ikinci dil öğrencilerinin yazılı ürünlerinde gözlemlenen bazı sorunlar, biçimsel yanlışlardan çok, uzlaşımsal yeterlilik eksikliğinin bir göstergesi olabilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan Louvain Hata Taksonomisi 2.0 içindeki Z (Uygunsuzluklar / Doğallıktan Sapmalar) kategorisi, temel olarak bu tür uzlaşım sallsık ihlallerini içermektedir. Z kategorisindeki hatalar, dilbilgisel açıdan doğru olmakla birlikte, hedef dilin anadili konuşurları tarafından doğal karşılanmayan, yapay izlenim veren veya başka bir dilden aktarılmış gibi duran ifadelerden oluşur.

2.3.3. Hata Sınıflandırma Sistemleri

Dulay, Burt ve Krashen (1989) yaptıkları hata çözümlemesinde yaşanan kavram zayıflığını gidermek ve standart bir yaklaşımı ortaya çıkarmak için hata sınıflandırma sistemlerine ayıştırılmıştır.

• Politzer ve Ramirez (1973) Sınıflandırma Sistemi

Bu sınıflandırma sistemi, biçimbilimsel ve sözdizimsel hataları sınıflandıran geleneksel bir yaklaşım sunar:

A. Biçimbilim

- Belgisiz tanımlık hataları
- İyelik durumu hataları
- Üçüncü tekil şahıs eylem hataları
- Basit geçmiş zaman hataları
- Geçmiş ortacı hataları
- Karşılaştırma sıfat/belirteç hataları

B. Sözdizimi

- Ad öbeği hataları (belirteçler, adlaştırma, sayı, adıllar, ilgeçler)
- Eylem öbeği hataları (eylem atlama, sürerlik zamanı, özne-eylem uyumu)
- Sözcük dizimi hataları
- Dönüşüm hataları (olumsuzluk, soru, there dönüşümü, yantümce)

• **Burt ve Kiparsky (1972) Sınıflandırma Sistemi**

Bu dilbilimsel sınıflandırma sistemi, İngilizce tümce yapısını daha ayrıntılı çözümleme yapar:

- A. İngilizce Tümcelerin İskeleti: Eksik parçalar, yanlış sıralanmış parçalar
- B. Yardımcı Eylem Sistemi: Do, Have ve Be, Kipler, Etiket soruları
- C. Edilgen Tümceler: Edilgen tümce oluşumu, uygunsuz kullanım
- D. Zamansal Bağlaçlar: Sınırlı/sınırsız eylemler, bağlaç yerleşimi, yüzeysel zaman uyumu
- E. Tümcesel Tamamlayıcılar: Alt yapılar, mastar yapılar ve ulaçlar, tamamlayıcı tür seçimi
- F. Psikolojik Yüklemler: Özne-nesne sıralaması, gömülü tümceler, sıfat kullanımı

- **Dulay, Burt ve Krashen (1982, 1989) Sınıflandırma Sistemleri**

Dulay, Burt ve Krashen betimleyici sınıflandırma sistemlerine odaklanarak dört temel sınıflandırma sunarlar:

A) Yüzey Stratejisi Sınıflandırma Sistemi

- Atlama: Dilbilgisel biçimbirimlerin atlanması (Ör. He hit car)
- Eklemeler: Gereksiz eklemeler (Ör. She didn't went back)
- Yanlış Biçimlendirme: Düzensiz kuralların düzenlileştirilmesi (Ör. Women yerine womans)
- Yanlış Sıralama: Sözcük dizimi kurallarının yanlış uygulanması

B) Karşılaştırmalı Sınıflandırma Sistemi

- Gelişimsel Hatalar: Anadili İngilizce olan çocukların yaptığı hatalara benzer hatalar (Ör. Dog eat it)
- Dillerarası Hatalar: Öğrencinin anadili yapısını yansıtan hatalar (Ör. The man skinny - İspanyolca yapı)
- Belirsiz Hatalar: Hem gelişimsel hem de dillerarası sınıflandırılabilen hatalar (Ör. I no have a car)
- Diğer Hatalar: Hiçbir kategoriye uymayan hatalar (Ör. She do hungry)

Hata çözümlemesi, ikinci dil edinimi araştırmalarında önemli bir araç olarak kalmaya devam etmektedir. Bartholomae (1984) ve Ellis (1985) gibi araştırmacıların da vurguladığı gibi, hatalar yalnızca dil öğrencisinin performansını tanımlamanın bir yolu olarak görülmeli ve dil öğrencisinin başarılarını gölgelemesine izin verilmemelidir.

Hata Çözümlemesi, sınıf ile birinci ve ikinci dil ediniminin psikodilbilimsel soruları arasındaki olası bağlantılara işaret etmekte ve hem dil biçimi hem de iletişim ve işlev hatalarını ele alabilen öğretmenlerin eğitiminin önemini göstermiştir. Ancak Hata Çözümlemesinin bir araştırma aracı olarak zayıflıkları göz önünde bulundurulmalı ve hataların tanımlanması ile açıklanması arasındaki ayrım net bir şekilde korunmalıdır.

2.3.3.1. Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu

Bu tez çalışmasında kullanılan araç olan Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu, Centre for English Corpus Linguistics (2022) kurumunun hazırladığı kılavuzda etiketler ve kullanım konusunda ayrıntılı bilgi verilmektedir. Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu'nun kökeni, 1990'lı yıllarda Belçika'daki Louvain Katolik Üniversitesi'ne bağlı İngilizce Dil Kullanımı Derlem Merkezi'nde gerçekleştirilen öğrenci derlemlerinin hata çözümlemesine dayanmaktadır. Bu çalışma, bilgisayar destekli hata çözümlemesi disiplininin erken bir uygulamasını temsil eder. Kılavuz, temelde tam hata niteliğindeki unsurları hedeflemekle birlikte, dilbilgisel açıdan doğru ancak kullanım açısından tuhaf (infelicities) kabul edilen ifadeleri de içeren bir kategori barındırır. İlk etiket kümesi, Öğrenci İngilizcesi Uluslararası Derlemi'nin (ICLE) ilk versiyonunun (Granger vd., 2002) etiketlenmesi amacıyla geliştirilmiş; kılavuz, ICLE'nin 2009 ve 2020 versiyonları için (Granger vd., 2009) yapılan revizyonlarla genişletilmiş ve pek çok uluslararası öğrenci derlemi projesinde benimsenmiştir.

Kılavuz, Louvain Katolik Üniversitesi Hata Etiketleme Editörü (UCLEE) adlı özel bir yazılımla bütünleşik olarak tasarlanmıştır. UCLEE, öğrenci metinlerine hata kodları ve düzeltmelerin eklenmesini hızlandıran bir araçtır. Güncel olarak UCLEEv2 adlı yeni bir versiyon geliştirilmektedir. Kılavuzdaki örnekler, UCLEE tarafından otomatik olarak atanan etiket ve düzeltme formatını yansıtır (örneğin, tekil 'man' yerine çoğul 'men' kullanımı gereken bir isim sayısı hatası <GNN corr= "men">mans</GNN> şeklinde kodlanır). Örneklerde yalnızca hedeflenen hata düzeltilir, diğer potansiyel hatalara müdahale edilmez.

Bu kılavuz, ICLE derlemindeki öğrenci kompozisyonlarına dayanarak, belirli bir hata türüne neden ve nasıl bir etiket eklenmesi gerektiğini açıklar. Hatalar tanımlayıcı bir yaklaşımla sınıflandırılır ve her bir kategoriye bir kod atanır. Hatanın kaynağını belirleme girişimi temel amaç olmamakla birlikte, anadilden kaynaklanan bir etki şüphesi varsa,

etiketin sonuna "F" eklenmesi mümkündür. Bu da aktarım hatalarının kodlar içerisinde tespit edilmesini ve ayrıştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Kategoriler net bir şekilde tanımlanmış ve örtüşmeler en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Kılavuzun üçüncü versiyonu yedi ana hata kategorisi tanımlamaktadır:

1. Biçimsel Hatalar (Form): Sözcük biçimlerindeki yanlışlıklar.
2. Dilbilgisel Hatalar (Grammar): İngilizce dilbilgisinin genel kurallarının ihlali.
3. Sözcük-Dilbilgisel Hatalar (Lexico-Grammar): Bir sözcüğün bütünsel kullanım kalıplarını (*sözcük+dilbilgisi uyumu /sözcük+sözcük uyumu-colligation/collocation*) ihlal eden hatalar (örn., capable of going yerine capable to go, possibility of leaving yerine possibility to leave).
4. Sözcüksel Hatalar (Lexis): Tek sözcük veya deyimlerin anlamsal özellikleriyle ilgili hatalar.
5. Sözcük Dizilimi Hataları (Word Order): Gereksiz sözcük ekleme, sözcük atlama veya sözcük sırası yanlışlıkları.
6. Noktalama Hataları (Punctuation).
7. Doğal olmayan/ Sıra Dışı Kullanımlar (Infelicities): Kullanım açısından tuhaf veya doğal olmayan uygunsuz ifadeler.

Bu kategorilerin çoğu alt sınıflara ayrılır. Kategori sınırlarının mutlak olmadığı ve örtüşen belirsiz (fuzzy) alanların bulunduğu kabul edilir. Keyfi sınıflandırmayı önlemek için kılavuz sonunda pratik bir karar verme rehberi ve özet tablolar sunulmuştur. İstisnalar ve belirsiz durumlar için uyarı kutuları eklenerek, etiketleyicilerin en uygun kategoride karar kılmasına yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Kılavuz toplam 54 hata etiketi içermektedir. Aşağıda verilen dizinde bütün hataların Türkçe anlamları ve parantez içerisinde İngilizce karşılıkları verilmiştir. Etiketlerdeki harfler kategorilerin İngilizce karşılıklarının ilk harfidir:

- F: Biçimsel (Form)
- G: Dilbilgisel (Grammar)
- X: Sözcük-Dilbilgisel (Lexico-Grammar)
- L: Sözcüksel (Lexis)
- W: Sözcük Dizilişi (Eksikliği-Fazlalığı) (Word)
- Q: Noktalama (Punctuation)
- Z: Uyumsuzluklar/Doğal Olmayan Yapılar (Infelicities)

Bunların dışında kalan aktarım hataları, bu etiketlerin sonuna “F” harfi olarak eklenir.

Etiketlerin ikinci ve sonraki harfler alt kategorileri ve hata türünün özelliklerini belirtir (örn., özne-yüklem uyumsuzluğu olan ‘He are a student.’ için GVN: Grammar - Verb - Number). Kılavuz, yazılı metinlerin çözümlemesi için tasarlanmıştır.

2.3.4. Hata Çözümlemesi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Roos (1990), Vista Üniversitesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sözdizimsel hatalarını çözümlemiştir. Çalışma sonunda iyileştirici etkinlikleri problem çözme yoluyla yapılması gerektiğini önererek çalışmasını sonlandırmıştır.

Duskova (1969) sözcük hatalarını çözümlemiş ve 50 Çek lisansüstü öğrencisinin yazılı anlatımlarının çözümlemesi sonucu dört tür hata bulmuştur. Bu hatalar Çekçe ve İngilizce arasındaki bir veya birkaç eşdeğerin neden olduğu biçimsel benzerlik, benzer anlam ve sözcüklerin yanlış kullanımı ve sözcük hataları arasındaki çarpıtmalar olduğu belirlenmiştir. Çalışmada bulunan diğer bir ilginç sonuç ise başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin biçimsel tabanlı yanlışlar yaptıkları buna karşın daha ileri düzeyde olan öğrencilerin ise anlama bağlı yanlışlıkları yapma eğiliminde olduklarıdır.

Kusumawati (2008), UIN Malang İngiliz Edebiyatı ve Dili Bölümü beşinci dönem öğrencilerinin denemelerindeki biçimbilimsel hataları araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerinin kompozisyonlarında çıkarma, ekleme, yanlış şekilde kullanma

ve yanlış dizilimi kullanma türlerinde biçimsel hatalar yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunların içerisinde yapılan en yaygın hata türünün ise çıkarma ile ilgili olan hata türü olduğunu bulmuştur.

Riantini (2011), Kalıbaru öğrencilerinin betimleyici türdeki yazılı anlatımlarında biçimsel hatalar üzerine yaptığı çalışmada, dört tür hata olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu hatalar, çoğul eki hataları, üçüncü tekil eylem eki hataları, iyelik eki hataları ve eylemin şimdiki zamandaki eki ile ilgili olan hatalarıdır. Bu çalışmadaki diğer ilginç bir sonuç da çoğul eki ile ilgili olan hataların fazla olmasıdır.

Al-Shormani ve Al-Sohbani (2012) ikinci/yabancı dil öğrenenler tarafından yapılan anlamsal hatalar üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmalarında tanımlanan anlamsal hataları sözlüksel, eşdizimli ve sözlükbilimsel olmak üzere üç geniş kategoride sınıflandırmışlardır. Kavramların, sözcüklerin ve deyimlerin anadilden, yani Arapça'dan ikinci dile, yani İngilizceye tam anlamıyla çevrildiği ve Arapça dil kurallarının İngilizceye uygulandığı da tespit edilmiştir.

Haryanto (2007), on ikinci sınıf öğrencileri tarafından yazılan metinlerindeki dilbilgisi hatalarını çözümlemiştir. Dilbilgisi hatalarını yedi gruba ayırmıştır. Bunlar eylem grubu oluşturma hataları, özne-eylem uyumu hataları, tanımlık kullanımındaki hatalar, ilgeçlerin kullanımındaki hatalar, çoğul isimlerdeki hatalar, adılların kullanımındaki hatalar ve bağlaçların kullanımındaki hatalar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözlü grup oluşturmada 153 hata, özne-yüklem uyumunda 3 hata, tanımlık kullanımında 10 hata, ilgeç kullanımında 30 hata, çoğul yapmada 12 hata, adıl kullanımında 23 hata olmak üzere 235 dilbilgisi hatası yaptıkları sonucuna varmıştır.

Türkiye'de Hata Çözümlemesi üzerine yapılmış olan çalışmalara bakılacak olursa, Saltık (1997), İngilizce öğrenenlerin yazılı anlatımlarında karşılaştıkları temel dil problemlerini ortaya çıkarıp açıklamak için bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, Orta

Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım örneklerini incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce yeterliklerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini bulmak için öğrencilerin hatalarındaki sıklıkları çözümlenmiştir. En sorunlu alanların imla, sözlükbilim ve sözdizimsel-biçimbilim olmak üzere üç ana alanda olduğu bulunmuştur. İlk iki alandaki hatalar genellikle fizik bilimi öğrencileri tarafından yapılırken, sözdizimsel-biçimbilimdeki hatalar genellikle sosyal bilimler öğrencileri tarafından yapılmıştır. Hata çözümlemesi çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda iyileştirici öğretim için öneriler verilmiştir.

Gürsel (1998), Yabancı Diller Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarını incelemek ve sınıflandırmak için öğrenci hatalarını çözümlenmiştir. Türkçe öğrenenler için en sorunlu alanın biçimbilim olduğunu, sözdiziminin en sorunlu ikinci alan olduğunu ve üçüncü sorunlu alanın ise ilgeçler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma ayrıca hataların kaynaklarına odaklanmış ve dil içi hataların diller arası hatalardan daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz (2004) Türkçeden İngilizceye tümce çevirilerinde eşdizim (collocation) ve deyimlerin kullanımında meydana gelen hatalara dikkat çekmek için Hata Çözümlemesi ağırlıklı bir araştırma yapmıştır. Verilere dayanarak, çoğu hatanın dil içi olduğunu bulmuştur. Hataların çoğunun aşırı genellemeden kaynaklandığını ve sözcük seçimi kategorisindeki en hatalı unsurların arasında dil içi ve gelişimsel hatalar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anadili müdahalesinden kaynaklanan diller arası hataların, tür hataların yalnızca küçük bir kısmını oluşturduğunu bulmuştur. Dil öğrenenlerin sözcüksel ilişkiler, eşdizimler, kısıtlamalar, deyimsel ifadeler hakkında bilgi, anlam, anlam ilişkileri ve sözcük seçimi sorunları yaşadıklarını vurgulamıştır.

Sığınç (2008), yabancı dil bağlamında dil öğrenme ve öğretme sürecindeki hataların türlerini ve kaynaklarını betimlemek ve dil öğrenenlerin gelişim sürecini yazılı çalışmalarıyla ortaya koymak için ilkökul öğrencilerinin yazılarındaki hatalarını

özmlenmiştir. Verilere dayanarak, on  üç farklı hata türü bulmuştur. Bunlar tanımlık, eksik bağlaç, yanlış sözcük seçimi, aşırı genelleme, imla, yanlış adıl, özne eksikliği, yanlış sözcük sırası, özne eylem uyumu, kural-kısıtlama, eksik önerme, eksik eylem ve anadili aktarım hataları olmuştur. Araştırması, öğrencilerin çoğunun hatalarının 7. sınıftayken arttığını ve 8. sınıfta azaldığını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca hataların dilsel nedenlerinin diller arası ve dil içi olmak üzere iki kategoriye dayandığını göstermiştir.

Varol (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında Van'da yaşayan Kürtçe-Türkçe ikidilli konuşucuların doğal dil kullanım süreçlerinde Kürtçede meydana gelen değişimleri incelemiştir. Araştırma, 25 farklı ikidilli konuşucunun günlük etkileşimlerinde dilsel aktarım, kopyalama ve kod değiştirme stratejileri yoluyla ortaya çıkan dilsel değişimleri çözümlenmiştir. Çalışmada eğitim dili olarak Türkçenin yaygınlığının, Kürtçenin kullanımı üzerinde belirgin bir etki oluşturduğunu ve ikidilli bireylerin, gereksinim durumunda bilinçli veya bilinçsiz şekilde Türkçe yapıları kullandığını dile getirmiştir. Aktarımın Türkçe sözcük ve dilbilgisel yapıların Kürtçeye uyarlanması (örnek: "telefon wekırın" / "telefon açmak") ve tipolojik benzerlikler nedeniyle geçişli kullanımlar (örnek: Kürtçe "-da" ilgeci ile Türkçe "-DA" ekinin karışımı) yapıldığını dile getirmiştir. Çalışmada ayrıca sözdiziminde Kürtçe (baş-niteleyici) ve Türkçe (niteleyici-baş) yapıların iç içe kullanıldığını ve biçimbirimsel olarak Türkçe "-mİş" ekinin Kürtçe yardımcı eylemlerle (*bun / kırın*) birleştirilerek kullanıldığını dile getirmiştir. Çalışma sonucunda ayrıca Kürtçe-Türkçe etkileşiminin, çok katmanlı bir süreç olduğunu ve dilbilimsel, toplumsal ve bireysel dinamiklerle şekillendiğini dile getirmiştir. Çalışmanın, ikidilli bağlamlarda dilsel değişimin mekanizmalarını anlamak için önemli bir çerçeve sunduğunu ifade etmiştir.

Babayiğit (2021), yaptığı çalışmada Kürtçe, Türkçe ve İngilizcede yer alan eylemlerin anlamsal özelliklerini ve zaman-kip yapılarını karşılaştırmalı olarak

incelemiştir. Her üç dilde de oluş, durum ve iş-kılış eylemlerinin varolduğunu ve Kürtçede oluş eylemleri, neredeyse tamamında “bûn” ekini gerektirdiğini (örnek: "hatin bûn" / "gelmek olmak") ifade etmiştir. İngilizcede zaman ve kip oluşumunda yardımcı eylemlerin (örnek: "have," "will") esas eylemden önce geldiğini ve öznenin tekil/çoğul durumunu belirlediğini buna karşılık Kürtçe ve Türkçede öznenin tekil/çoğul durumu, eyleme eklenen şahıs ekleri ile ifade edildiğini (örnek: Kürtçe "di-" / Türkçe "-yor") dile getirmiştir. Kürtçede gelecek zaman için "ê" eki kullanıldığını, bunun diğer dillerden farklılaştığını ifade etmiştir. (örnek: "ez ê çêkim" / "ben yapacağım"). Bu çalışma, eylemlerin anlam ve kip açısından incelenmesinin, dillerin yapısal dinamiklerini anlamak için kritik bir bakış açısı sunduğu sonucuna varmıştır.

2.3.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi ve Hata Çözümlemesi

Yazma becerisi, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dilsel bilgi, önceki dil deneyimleri ve öğrenme stratejilerinin en açık biçimde gözlemlenebildiği üretici becerilerden biridir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan hatalar, yalnızca dilbilgisel eksiklikleri değil; aynı zamanda aradıl gelişimini ve diller arası aktarım süreçlerini de yansıtmaktadır (Selinker, 1972; Corder, 1967).

Yabancı dil öğretimi literatüründe, yazma öğretiminde hata çözümlemesinin yalnızca düzeltme odaklı bir uygulama olarak değil, öğretim sürecini yönlendiren eğitimsel bir araç olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Ferris, 2002; Hyland ve Hyland, 2006). Bu yaklaşımda, öğretmenin yazılı üretimleri bağlam içerisinde değerlendirmesi ve öğrencinin dilsel geçmişini dikkate alması, etkili geri bildirim stratejilerinin geliştirilmesi açısından merkezi bir rol oynamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın genel yöntemi, katılımcı profili, veri toplama araçları, veri toplama süreci, hata etiketleme sistemi, çözümleme yöntemleri ve etik ilkeler ayrıntılı biçimde sunulmaktadır. Araştırma, çokdilli bireylerin yazılı anlatım hatalarını karşılaştırmalı olarak incelemek üzere karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, karşılaştırmalı betimsel bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Araştırma deseni, iki gruba dayalı kesitsel desen (two-group cross-sectional design) özelliği taşımaktadır. Bu yaklaşım, farklı dil geçmişlerine sahip iki öğrenici grubundaki hata kalıplarının sistematik olarak tanımlanması ve karşılaştırılması amacıyla seçilmiştir (bkz. Şekil 5).

Betimsel araştırmalar, olay ve olguları doğal ortamlarında, herhangi bir müdahale olmaksızın nesnel biçimde tanımlamayı amaçlar. Bu çerçevede, karşılaştırmalı betimsel desen, gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını mümkün kılar (Bryman, 2016). Creswell (2018), bu tür desenlerin özellikle deneysel müdahale gerektirmeyen grup özelliklerini incelemek için uygun olduğunu vurgulamıştır. Kesitsel yaklaşım, verilerin her iki gruptan aynı zaman diliminde toplanmasına olanak tanıyarak hata kalıplarının anlık görünümünü sağlar ve uzun dönemli izleme gereksiniminden kaçınmayı mümkün kılar (Bryman, 2016).

Çalışmada, karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yöntem, nicel ve nitel çözümleme tekniklerinin bütüncül biçimde birleştirilmesini sağlar. Tashakkori ve Teddlie (2010), karma yöntemlerin “ne” ve “neden” sorularını bir araya getirerek kapsamlı ve çok yönlü bir bakış açısı sunduğunu ifade etmiştir.

- Nicel çözümlemeler, öğrenci hatalarının frekanslarını ve yüzdelik dağılımlarını ortaya koyarak hata türlerinin yaygınlığını belirlemeye yöneliktir.
- Nitel çözümlemeler ise aktarım hataları gibi hataların arkasındaki dilsel kaynakları ve bilişsel süreçleri açıklamaya odaklanır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

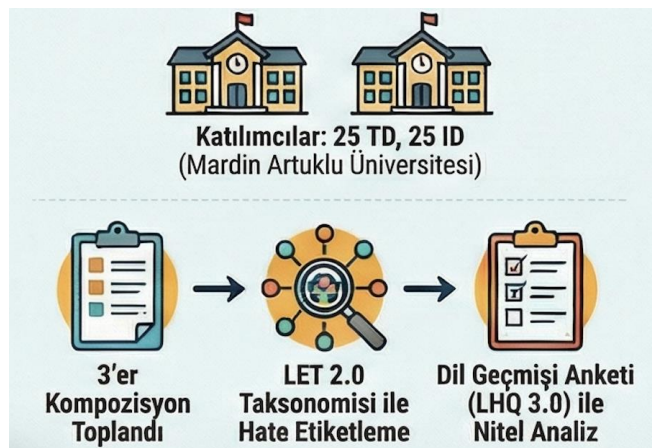
Bu bütüncül yaklaşım, öğrenci hatalarının hem yüzeysel sıklıklarını hem de derin yapısal nedenlerini anlamayı mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın temel çözümleme çerçevesini hata çözümlemesi oluşturmaktadır. Hata çözümlemesi, ikinci dil edinimi sürecindeki öğrenme aşamalarını ve karşılaşılan zorlukları teşhis etmek için temel bir araçtır (Corder, 1967). Özellikle aktarım hataları, öğrencilerin anadillerinden kaynaklanan alışkanlıkların ikinci dile yansması sonucu ortaya çıkmakta ve bu durum alanyazında kapsamlı biçimde belgelenmiştir (Selinker, 1972; Odlin, 1989).

Corder'ın (1981) aradil kuramı, bu tür hataların öğrenme sürecine özgü sistemli yapılara işaret ettiğini savunurken; James (1998), hem istatistiksel hem de dilbilimsel yaklaşımların entegrasyonunun hata çözümlemesinde bütüncül bir değerlendirme sunduğunu belirtmiştir.

Şekil 5

Araştırma modeli özet.



Bu doğrultuda, çalışmanın araştırma deseni, yaklaşımı ve çözümleme çerçevesi hem hata türlerinin dağılımını ölçmeye hem de bu hataların nedenlerini derinlemesine açıklamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır (bkz. Şekil 5).

3.2. Veri Toplama Araçları

Etik kuruldan gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere çalışma ile ilgili açıklama yapılmış katılımın gönüllü esasına dayalı olduğu ve ders notlandırmalarıyla bağlantılı olmadığı bilgisi aktarılmıştır. Veriler toplama araçları kullanılmadan önce öğrenci profilini ortaya çıkarmak için “Öğrenci Gönüllü Katılım ve Bilgilendirme Formu” ve öğrencinin bildiği dilleri sorgulayan “Öğrenci Profil Anketi” araştırmacı tarafından, daha önce kullanılan Dil Aktarımına Yönelik GÜDÜLENME ve TUTUM (Ayan, 2016) başlıklı anket çalışmasından kullanımı için izin alınarak ve çalışmaya uyarlanarak Google Form üzerinden hazırlanmıştır. Bu form ilk kısmında öğrencilerin çalışmaya gönüllü katılımlarına ilişkin rıza gösterdiklerini belirten bir bilgilendirme ile başlamaktadır. Daha sonrasında, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kaç yaşında İngilizce öğrenmeye başladıkları, ne kadar süredir İngilizce öğrenmekte oldukları, daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede kalıp kalmadıkları, kalınmışsa ne kadar süre kaldıkları, daha önce derslerinde anadili İngilizce olan öğretmenlerden ders alıp almadıkları, hangi dilleri bildikleri, yeterlilikleri ve anadili, ikinci dil ve üçüncü dillerinin hangileri olduklarına ilişkin bilgiler toplanmıştır (bkz. Ek 1.). Bu ankette elde edilen verilere göre öğrencilerin bildikleri diller arasında Türkçenin yansıra Kürtçe, Arapça ve Süryanice’nin bulunduğu görülmüştür. Ancak Arapça ve Süryanice bilen öğrencilerin sayısı az olduğu için çalışma Kürtçe-Türkçe bilen ikidilliler üzerine oluşturulmuştur. Böylece, çalışma grupları dil geçmişlerine göre sadece Türkçe tekdilli ve Kürtçe-Türkçe ikidilli öğrencilerden oluşturulmuştur. Gruplandırma süreci öğrencilerin yazılı

ürünlerinin toplama sürecini kesinlikle etkilememiştir yani öğrencilerin tamamından yazılı ürünler eşit şekilde ve sınıf ortamında bu ayırım yapılmaksızın elde edilmiştir. Bu veriler daha sonra deneklerin seçiminde kullanılmıştır. Bu açıklamaların amacı öğrencide kaygı oluşturmamak ve doğal bir şekilde yazılı ürünlerini ortaya çıkarmalarını sağlamaktır.

3.2.1. Yazılı Ürünler

Bu çalışmada, katılımcıların İngilizce yazılı anlatımda yaptıkları hataları çözümlmek amacıyla, üretici dil verisi elde etmeye yönelik olarak üç adet İngilizce kompozisyon (essay) toplanmıştır. Katılımcılardan iki adet tartışmacı kompozisyonu (argumentative essay) ve bir adet görüş kompozisyonu (opinion essay) yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla her öğrenci toplam üç kompozisyon yazmıştır. Toplamda hem ID grubu hem de TD grubu 150 makale yazmışlardır. Bu tür yazılı üretim görevleri, öğrencilerin dilbilgisel, sözcüksel ve biçimsel yeterliliklerini ortaya koymada etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Weigle, 2002; Hyland, 2003). Tartışmacı ve görüş türleri, özellikle dilsel karmaşıklık, tutarlılık ve söylemsel yeterlilik açısından farklı becerileri gerektirdiğinden, öğrenci hatalarının kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Silva, 1993; Ferris, 2002).

Çalışmada yer alan her iki grup da üniversite hazırlık düzeyinde İngilizce eğitimi almış öğrencilerden oluşmaktadır. İki dilli grup, evde ve sosyal yaşamda düzenli olarak Kürtçe ve Türkçeyi kullanan, işlevsel ikidillilik özellikleri gösteren bireylerden seçilmiştir. Tekdilli grup ise yalnızca Türkçeyi anadili olarak kullanan, Kürtçeye maruziyeti olmayan bireylerden oluşmuştur. Katılımcıların dil geçmişi ve maruz kaldıkları dillerle ilgili ayrıntılı bilgi, Language History Questionnaire (LHQ3) aracı ile toplanmıştır (Li, Zhang, Yu, ve Zhao, 2020; Li, Sepanski, ve Zhao, 2006).

Yazma verilerinin tercih edilmesinin temel nedeni, üretici dil becerileri üzerinden hataların daha doğal ve bağlamsal biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktır. Yazılı veriler, öğrencilerin dilbilimsel sistemleri nasıl yapılandıklarını ve olası aktarım etkilerini nasıl yansıttıklarını incelemede değerli bir kaynak sunmaktadır (Corder, 1967; James, 1998). Özellikle ikidilli bireylerde, anadillerin ikinci dile etkisi, hata çözümlemesi yoluyla somut biçimde gözlemlenebilmektedir (Odlin, 1989; Selinker, 1972).

Bu doğrultuda, her katılımcıdan alınan üç yazma örneği, Louvain Error Taxonomy (LET) 2.0 çerçevesinde etiketlenmiş ve çözümlenmiştir (Centre for English Corpus Linguistics, 2021). Elde edilen yazılı veriler hem hata türleri hem de aktarım olasılığı açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.2.2. Hata Etiketleme Aracı Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu ve Kodlama Yöntemi

Veri çözümlemesi süreci, öncelikle öğrencilerden toplanan üç tane yazılı ürünün (iki argumentatif, bir opinion essay) hata etiketlemesine dayanır. Her bir tümce, Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu (LET) 2.0 (Centre for English Corpus Linguistics, 2021) sistemine uygun olarak etiketlenmiştir. Hatalar yedi ana kategori altında kodlanmıştır:

- F: Biçimsel (Form)
- G: Dilbilgisel (Grammar)
- X: Sözcük-Dilbilgisel (Lexico-Grammar)
- L: Sözcüksel (Lexis)
- W: Sözcük Dizilişi (Eksikliği-Fazlalığı) (Word)
- Q: Noktalama (Punctuation)
- Z: Uyumsuzluklar/Doğal Olmayan Yapılar (Infelicities)

Etiketlemelerin düzgün yapılması için kılavuzda örneklemelerle altı tane ilke sunulmakta ve her alt kategoride bulunan etiketlemelerin açıklamalarının yanı sıra örneklendirmelerle pekiştirilmektedir. Etiketleme işlemi araştırmacı tarafından bilgisayara yazılarak yapılmış ve HTML-benzeri işaretleme yapısı kullanılarak her hata **<etiket>...</etiket>** biçiminde gösterilmiştir. Her etiket içinde, hatanın doğru biçimi **corr=** parametresiyle belirtilmiş, ayrıca parantez içi açıklamalarla hatanın kaynak dili **(Türkçe/Kürtçe)** ve dilsel aktarım türü **(sözdizimsel, biçimsel, anlamsal)** tanımlanmıştır. Bu yöntem, hataların yalnızca sınıflandırılmasını değil, aynı zamanda anlamlandırılmasını da mümkün kılmaktadır (James, 1998; Odlin, 1989).

Etiketleme sürecinde, araştırmacı dilsel sezgisini, yapay zekâ destekli doğrulama araçlarını (ChatGPT ve Sider AI) kullanmış ve üçüncü göz olarak alanında uzman dilbilimcilerin görüşüne başvurmuştur. Bu yapay zekâ araçları, öğrencilerin tümcelerine karşılık olası doğru yapıları üretmiş; ancak bu öneriler yalnızca destekleyici rol oynamış, nihai kararlar araştırmacının çokdilli uzmanlığına dayalı olarak verilmiştir (Godwin-Jones, 2024). Özellikle Z kategorisinde anlamı açık olmayan üretimlerin değerlendirilmesinde, bu yöntem güvenilirlik sağlamıştır. Çokdilli bağlamlarda uzlaşım-sallık, tek bir dil standardına indirgenemeyecek çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bazı uyumsuzlukların dil yetersizliğindense, farklı dil normlarının etkileşiminden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, bazı Z kategorisi örnekleri, normatif bir yanlışlıktansa, analitik bir sınıflandırma tercihi olarak ele alınmıştır.

3.2.2.1. Hata Etiketlemede Kullanılan Kodlar

Bu kısımda hata etiketleri, kısa tanımlamalarına yer verilmiştir daha geniş bir tanım için Louvain Hata Etiketleme Kılavuzuna bakınız (Granger vd., 2022).

Tablo 3

Louvain Hata Etiketleme Kılavuzunda Bulunan Tüm Hata Etiketleri (Granger vd., 2022).

Hata Kodu	Kodun Açıklaması
FM	Form (Biçim), Morphology (Biçimbilim)
FS	Form (Biçim), Spelling (Heceleme)
GDD	Grammar(Dilbilgisi), Determiner(Tanımlık), Demonstrative (Gösterici)
GDO	Grammar(Dilbilgisi), Determiner(Tanımlık), Possessive (iyelik)
GDI	Grammar(Dilbilgisi), Determiner(Tanımlık), Indefinite (Belgisiz)
GDT	Grammar(Dilbilgisi), Determiner(Tanımlık), Other (Diğer)
GA	Grammar, Articles (Tanımlıklar “The, A/An”)
GADJCS	Grammar (Dilbilgisi), Adjective (Sıfat), Comparative (Karşılaştırmalı) / Superlative (En Üstünlük)
GADJN	Grammar (Dilbilgisi), Adjective (Sıfat), Number (Sayı)
GADJO	Grammar (Dilbilgisi), Adjective (Sıfat), Order (Diziliş)
GADVO	Grammar (Dilbilgisi), Adverb (Belirteç), Order (Diziliş)
GNC	Grammar (Dilbilgisi), Noun (İsim), Case(Genitive aitlik “of” ve Apostrophe ‘s)
GNN	Grammar (Dilbilgisi), Noun (İsim), Number (Sayı)
GPD	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Demonstrative (İşaret)
GPP	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Personal (Kişi)
GPO	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Possessive (İyelik)
GPI	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Indefinite (Belgisiz)
GPF	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Reflexive (Dönüşlü)/Reciprocal (İşteşlik)
GPR	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Relative (İlgi)/ Interrogative (Soru)
GPU	Grammar (Dilbilgisi), Pronoun (Adıl), Unclear reference (Belirsiz Gönderim Adılı)
GVAUX	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Auxiliaries (Yardımcı Sözcük)
GVM	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Morphology (Biçimbilim)

GVN	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Number (Sayı)
GVNF	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Non-Finite(Çekimsiz)/Finite (Çekimli)
GVT	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Tense (Zaman)
GVV	Grammar (Dilbilgisi), Verb (Eylem), Voice (Çatı)
GWC	Grammar (Dilbilgisi), Word Class (Sözcük Grubu (Sıfat, Belirteç, ad))
LCC	Lexis (Sözcük), Conjunction (Bağlaç), Coordinating (Eşbağımlılık (and, but, or..))
LCLC	Lexis (Sözcük), Connector (Bağlaç), Logical (Mantıksal Uyum), Complex (Karmaşık (As a result...))
LCLS	Lexis (Sözcük), Connector (Bağlaç), Logical (Mantıksal Uyum), Single (Tek (Actually, Really, However...))
LCS	Lexis (Sözcük), Conjunction (Bağlaç), Subordinating (Yan Tümce)
LP	Lexical Phrase (Sözcüksel Öbek)
LSADJ	Lexical Single Adjective (Sözcüksel Tek Sıfat)
LSADV	Lexical Single Adverb (Sözcüksel Tek Belirteç)
LSN	Lexical Single Noun (Sözcüksel Tek İsim)
LSPR	Lexical Single Preposition (Sözcüksel Tek İlgeç)
LSV	Lexical Single Verb (Sözcüksel Tek Eylem)
QC	Punctuation, Confusion (Noktalama, Karmaşa)
QL	Punctuation, Lexical (Noktalama, Sözcüksel)
QM	Punctuation, Missing (Noktalama, Eksiklik)
QR	Punctuation, Redundant (Noktalama, Fazlalık)
WM	Word Missing (Eksik Sözcük)
WO	Word Order (Sözcük Dizilişi)
WR	Word Redundant (Sözcük Fazlalığı)
XADJCO	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Adjective (Sıfat), Complementation (Tamamlama)
XADJPR	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Adjective (Sıfat), Dependent Preposition (Bağımlı İlgeç)
XADVPR	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Adverb (Belirteç), Dependent Preposition (Bağlı İlgeç)

XNCO	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Complementation (Tamamlayıcı)	Noun (İsim),
XNPR	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Preposition (Bağlı İlgeç)	Noun (İsim), Dependent
XNUC	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), (Sayılamayan) / Countable (Sayılabilen)	Noun (İsim), Uncountable
XPRCO	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Complementation (Tamamlayıcı)	Preposition (İlgeç),
XVCO	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Complementation (Tamamlayıcı)	Verb (Eylem),
XVPR	LeXico-Grammar (Sözcük-Dilbilgisel), Preposition (Bağlı İlgeç)	Verb (Eylem), Dependent
Z	Infelicities (Uyumsuzluklar)	
F	AKTARIM (Yukarıdaki kodların sonuna yazılır.)	

Aktarım hatalarını etiketlemek bu çalışmada büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle Tablo 3'te verilen kodların tamamında aktarım kaynaklı olduğu düşünülen hata etiketlerinin sonuna tekdilli grup için F1, ikidilli grup için Türkçe kaynaklı olanların sonuna F2, Türkçe+Kürtçe kaynaklı olanların sonuna F3 ve yalnızca Kürtçe kaynaklı olanların sonuna F4 kullanılmıştır. Hata örnekleri ayrıntılı ve açıklamalı bir şekilde bulgular kısmında verilmektedir.

Hata Etiketleme Sistemi ve Kodların Kullanımı

Bu çalışmada hata etiketlemesinde kullanılan kısaltmalar, Louvain Error Taxonomy 2.0'nın özgün biçimiyle korunmuştur. Kodların Türkçeleştirilmemesinin temel gerekçesi, söz konusu kısaltmaların birer dilsel kavram ya da çeviri birimi değil, İngilizce yazılı üretimde ortaya çıkan hata türlerini sınıflandırmaya yönelik analitik işaretleyiciler olmasıdır (Corder, 1967; Ellis, 1994).

Hata kodları, hedef dil olan İngilizcenin dilbilgisel, sözdizimsel ve söylemsel özellikleri temel alınarak tanımlanmıştır. Hata sınıflandırmalarının hedef dilin yapısal özelliklerine dayalı olarak oluşturulması, kodların başka dillere birebir uyarlanması yöntembilimsel açıdan sorunlu hâle getirebilmektedir (Odlin, 1989). Bu nedenle, kodların

Türkçeye uyarlanması, bazı hata türleri açısından kavramsal ve yapısal örtüşme sorunlarına yol açabileceği gibi, kod-hata eşleşmesinin tutarlılığını da zayıflatabilecektir. İkinci dil edinimi alanyazında de vurgulandığı üzere, hata çözümlemesinde kullanılan sınıflandırma sistemleri, hedef dile özgü yapılara dayanmakta ve bu yapıların analitik olarak tutarlı biçimde temsil edilmesi önem taşımaktadır (Corder,1967; Selinker, 1972; Odlin, 1989). Örnek olarak, Golynskaia (2022)'nın yaptığı çalışmada Türkçeye özgü oluşturduğu kod sisteminde zaman hatalarını BFZ (Biçim Fiil Zaman) koduyla biçimsel hata kategorisi altında sınıflandırmıştır buna karşın aynı hata İngilizcede GVT (Dilbilgisi Fiil Zaman) yani dilbilgisi kategorisi altında yer almaktadır.

Bununla birlikte, çalışmanın Türkçe yazılmış olması ve okunurluğun artırılması amacıyla, her hata kodu tezde ilk geçtiği yerde Türkçe açıklamasıyla birlikte sunulmuştur. İzleyen bölümlerde ise, uluslararası alanyazınla uyumun ve karşılaştırılabilirliğin korunması amacıyla özgün kısaltmalar kullanılmaya devam edilmiştir. Bu yaklaşım, hem çalışmanın yöntembilimsel geçerliliğini hem de Türkçe akademik metin olarak erişilebilirliğini birlikte sağlamayı amaçlamaktadır.

Hata Etiketleme İlkeleri

Hatalar 6 temel ilkeye göre etiketlenmiştir ama bu ilkelerin dışında kalan birçok istisnai durum vardır. Bu nedenle dataylı açıklamalar için Louvain Error Taxonomy 2.0 kılavuzunun detaylı bir şekilde incelenmesi gerekir (Granger vd., 2022)

İlke 1

Düzeltilen sözcük/ifade temel olarak etiketleme yapılmaması bunun yerine hatalı olan sözcük/ifadenini temel alınması gerekir.

The main feature of a campus like Louvain-la-Neuve is <GA corr="its">the</GA> conviviality.

Bu tümcedeki hata dilbilgisel ve tanımlılık sınılandırması altında iyelik (GDO) yapısı ile ilgili bir hata olarak etiketlenmesinin yerine Dilbilgisel Tanımlılık (GA) grubunda tanımlanması gerekmektedir.

İlke 2

Etiketi düzeltilmesi gereken hatanın (sözcük veya ifade) kullanılması gerekir.

This type of <GNN corr="exchange">exchanges</GNN>

İlke 3

Aynı sözcük/ifade üzerinde iki tür hata bulunduğunda, sözcük/ifadeyi çift etiketlenmesi gerekir. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi: önce sözcüksel hata (attraction) vurgulamak için <LSN> kullanılır; sonra genitif (iyelik) hatasını (landscape's attraction) vurgulamak için <GNC> etiketini kullanılır.

the increasing number of factories has spoiled the <GNC corr="beauty of the landscape">landscape's<LSN corr="beauty">attraction</LSN></GNC>

Başka bir örnek çift etiketleme: yazım hatası ve sayılamaz/sayılabılır hata etiketleri.

<XNUC corr="information"> <FS corr="information"> informatoins </FS>
</XNUC>

İlke 4

"0" (sıfır) kullanarak eksik bir sözcüğü veya sözcük/ifade silme düzeltmesini göstermek için kullanılır. Birden fazla sözcük veya ifade eklenmiş veya çıkarılmış olsa bile, yalnızca tek bir "0" kullanılmalıdır.

They are doing everything possible <WR corr="0">they can</WR> to avoid the war.

Burada "they can" ifadesinin silinmesi gerektiği anlatılır.

İlke 5

Eğer öğrenci, İngilizce'de var olan ancak bağlamdaki anlamı belirsiz olan bir sözcük kullanıyorsa, <LS> kategorisi kullanılmalıdır.

Eğer etiketleyici olası bir alternatif önerebiliyorsa, öneri bir soru işareti ile birlikte eklenmelidir. Birçok olası alternatif etiketleyicinin aklına gelse bile sadece bir öneri eklenmelidir; etiketleyicinin aklındaki en öne çıkanı seçilmelidir.

Sometimes we cannot blame the masses for being <LSADJ corr="smallminded?">narrow</LSADJ>

Eğer etiketleyici sözcüğün anlamını tahmin edemiyorsa, sadece bir **soru işareti** eklenmelidir.

If we were to assume that technological progress and human imagination are two irreconcilable things, then we would <LSADV corr="?">imminently</LSADV> be taking on a Romantic or even Luddite attitude.

İlke 6

Önceki bir sözcüğün düzeltilmesinden kaynaklanan hataların etiketlenmemesi gerekir.

Resorting to violence might seem like a <LSADJ corr="understandable">comprehensible </LSADJ> reaction.

Belirsiz Hata Durumlarında “?” İşaretinin Kullanımı, Not Annotated Tercihine İlişkin Açıklama ve “0” İşaretinin Kullanımı

Bu çalışmada hata etiketleme süreci, Louvain Error Taxonomy 2.0 (LET 2.0) ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. LET 2.0, hata çözümlemesini betimleyici (*descriptive*) bir çerçevede ele almakta; hataların öncelikle biçimsel olarak

sınıflandırılmasını hedeflemekte ve belirsizlik içeren durumlar için özel işaretleme mekanizmaları önermektedir (Granger, Swallow ve Thewissen, 2022).

LET 2.0 kılavuzunda açıkça belirtildiği üzere, öğrenenin hedeflediği anlamın etiketleyici (*annotator*) tarafından kesin olarak çıkarılamadığı durumlarda, doğrudan bir düzeltme önermek yerine “?” (**soru işareti**) kullanılması önerilmektedir. Eksik bir sözcüğün varlığına dair şüphe bulunması hâlinde, eksik öge olarak düzeltilen biçimin hemen ardından soru işareti eklenebilmektedir. Buna karşılık, eksik öge bağlamdan çıkarılamıyorsa, düzeltme alanında yalnızca bir soru işareti kullanılması gerekmektedir (bkz. LET 2.0, İlke 5).

Bu işaretleme, hatanın varlığını kabul etmekle birlikte, tek ve kesin bir düzeltmenin mümkün olmadığını açık biçimde göstermeyi amaçlamaktadır. Kılavuzda, özellikle anlamı belirsiz sözcük kullanımları ile anlamca netleştirilemeyen ifade dizileri için bu yaklaşımın tercih edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada **Not Annotated (NA)** etiketi bilinçli bir yöntemsel tercih olarak kullanılmamıştır. Bunun temel gerekçesi, LET 2.0 yaklaşımının “etiketlenemeyen hata” kavramını yöntemsel açıdan sınırlı ve sorunlu görmesidir. Kılavuzda da vurgulandığı üzere, etiketleyicinin görevi hatayı çözümleme dışında bırakmak değil; mümkün olan en uygun kategori altında sınıflandırmak ve belirsizlik durumlarını açık biçimde işaretlemektir. Bu doğrultuda çalışmada:

- Öğrencinin iletmek istediği anlamın bağlamdan makul ölçüde çıkarılabildiği durumlarda, ilgili yapı hata kategorisi altında etiketlenmiş (çoğunlukla **Z – Infelicities**),
- Anlamın çıkarılamadığı ya da birden fazla olası düzeltmeye izin verdiği durumlarda, düzeltme alanında “?” **işareti** kullanılmış,
- Etiketleyicinin kendi yorumundan emin olmadığı durumlarda ise, önerilen düzeltmenin hemen yanında yine “?” işareti tercih edilmiştir.

- LET 2.0 etiketleme yaklaşımında, eksik bir sözcük ya da metinden çıkarılması gereken bir unsurun düzeltilmesi “0” (sıfır) işaretiyle gösterilmektedir. Bu işaret, ilgili ögenin öğrenici metninde bulunmadığını (ya da düzeltme kapsamında silinmesi gerektiğini) açık biçimde kodlamak için kullanılır. Kılavuza göre, birden fazla sözcük eklense ya da silinse bile, düzeltme alanında yalnızca tek bir “0” kullanılmalıdır.

Bu uygulama, eksikliklerin görünür ve denetlenebilir biçimde kayda geçirilmesini sağlar; ayrıca “0” (eksik/çıkarılacak öge) ile “?” (belirsiz düzeltme/çıkarılamayan anlam) arasındaki ayrımı sistematik hâle getirir. Bu çalışmada da eksik öğeler “0” ile kodlanmış; eksikliğin ne olduğu bağlamdan çıkarılamıyorsa “?” işareti tercih edilmiştir (Granger, Swallow ve Thewissen, 2022). Ayrıca, bu yaklaşım, **Not Annotated** etiketinin işlevini yöntemsel olarak “?” işareti üzerinden üstlenmekte; ancak bunu çok daha şeffaf ve denetlenebilir bir biçimde gerçekleştirmektedir. Böylece hata, veri seti dışında bırakılmamakta; aksine belirsizliği açıkça işaretlenmiş bir veri noktası olarak çözümleme sürecine dâhil edilmektedir.

Nitekim LET 2.0 kılavuzu, özellikle **Z (Infelicities)** kategorisinin bir “çöp kategori” (*dustbin category*) hâline getirilmemesi gerektiğini vurgulamakta ve bu etiketin kullanılmasından önce diğer tüm hata kategorilerinin dikkatle dışlanmasını önermektedir (Granger et al., 2022). Bu çalışmada da Z etiketi, yalnızca dilbilgisel veya sözcüksel kuralları açık biçimde ihlal etmeyen; ancak doğallık, söylem uygunluğu ya da anlamsal açıklık açısından sorunlu olduğu değerlendirilen kullanımlar için tercih edilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada **Not Annotated** yerine “?” işaretinin kullanılması, veri bütünlüğünü koruyan, etiketleyici sezgisini görünür kılan ve LET 2.0’nın öngördüğü **kontrollü öznellik** ilkesine uygun bir yöntemsel tercihi yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, hataların mümkün olan en yüksek oranda sınıflandırılmasını sağlamış; aynı zamanda belirsizliğin analitik bir kategori olarak tartışılmasına da olanak tanımıştır. Bu yaklaşımın

uygulamadaki somut örneklerini göstermek amacıyla, aşağıda **ID14** öğrencisinin **Kompozisyon 1**'de yaptığı hatalara ilişkin örnek etiketlemeler sunulmaktadır.

ID 4 ESSAY 1

to sum up with, moral is a part of our life, because, without moral is not a society, without society is not society, without Society is not a people, without people is not a good person. In the result of, parents are the best teachers.

<LCLC corr= "To sum up"><FS corr= "To sum up">to sum up</FS> with</LCLC>, <GWC corr= "morality">moral</GWC> is a part of our life, because<QR corr= "0">,</QR> without <GWC corr= "morality">moral</GWC> <ZF2 corr= "there is no" (Yoktur ifadesi Türkçe düşünülerek "is not" şeklinde aktarılmıştır.)>is not </ZF2>a society, <ZF2 corr= "?">without society is not society</ZF2>, without FS corr= "society">Society </FS> <ZF2 corr= "there are no people" (is not ifadesi Türkçe düşünülüp yoktur diye aktarılmıştır.)> <GVN corr= "are">is</GVN> not <GA corr= "0">a </GA> people </ZF2>, <LCC corr= "and">0</LCC> <ZF2 corr= "without people, there cannot be a good person." (İnsansız iyi bir kişi olmaz ifadesi doğrudan Türkçe düşünülerek aktarım hatası yapılmıştır.)>without people <GVAUX corr= "there cannot be">is not</GVAUX> a good person.</ZF2> <LCLC corr= "As a result,">In the result of</LCLC>, parents are the best teachers.

Hata Türlerine Göre Açıklamalı Alt Başlıklar

1. Sözcüksel Bağlaç (LCLC) Hataları

Bu kompozisyonda, sabit bağlaçların (lexical connectors) kalıp bütünlüğü korunamamıştır.

Özellikle *"to sum up with"* ve *"in the result of"* gibi kullanımlar, İngilizcede yerleşik bağlaç kalıplarının (to sum up, as a result) Türkçe düşünülerek genişletilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu tür hatalar LET 2.0'a göre Lexical Connectors (LCLC) altında sınıflandırılır ve Z kategorisine alınmaz.

2. Sözcük Sınıfı Hataları (GWC)

“Moral” sözcüğü, İngilizcede sıfat işlevi taşıırken öğrencinin hedeflediği anlam “morality” (isim) olmalıdır.

Bu durum, dilbilgisel değil sözcük sınıfı farkındalığı ile ilgili olduğu için GWC etiketiyle gösterilmiştir.

3. Noktalama Hataları (QR)

“because,” kullanımında görülen virgül, anlamsal ya da sözdizimsel bir gerekliliğe dayanmadığı için gereksiz noktalama (QR) olarak değerlendirilmiştir.

4. Aktarım Kaynaklı Uyumsuzluklar (Z – ZF2)

Hatanın en belirgin özelliği, Türkçedeki “yoktur” yapısının İngilizceye “is not” olarak birebir aktarılmasıdır:

without moral is not a society

without people is not a good person

Bu yapılar dilbilgisel olarak yanlış olmanın ötesinde, Türkçeye özgü genelleyici söylemin İngilizceye taşınmasıdır.

Bu nedenle hatalar:

Dilbilgisi (G) altında değil

Doğal olmayan/ Uyumsuz (Z) → Aktarım (F2) altında değerlendirilmiştir.

5. “?” Kullanımı – Anlamın Çözümlememediği Durum

“without society is not society” ifadesinde, öğrencinin iletmek istediği anlam bağlamdan kesin olarak çıkarılamamaktadır.

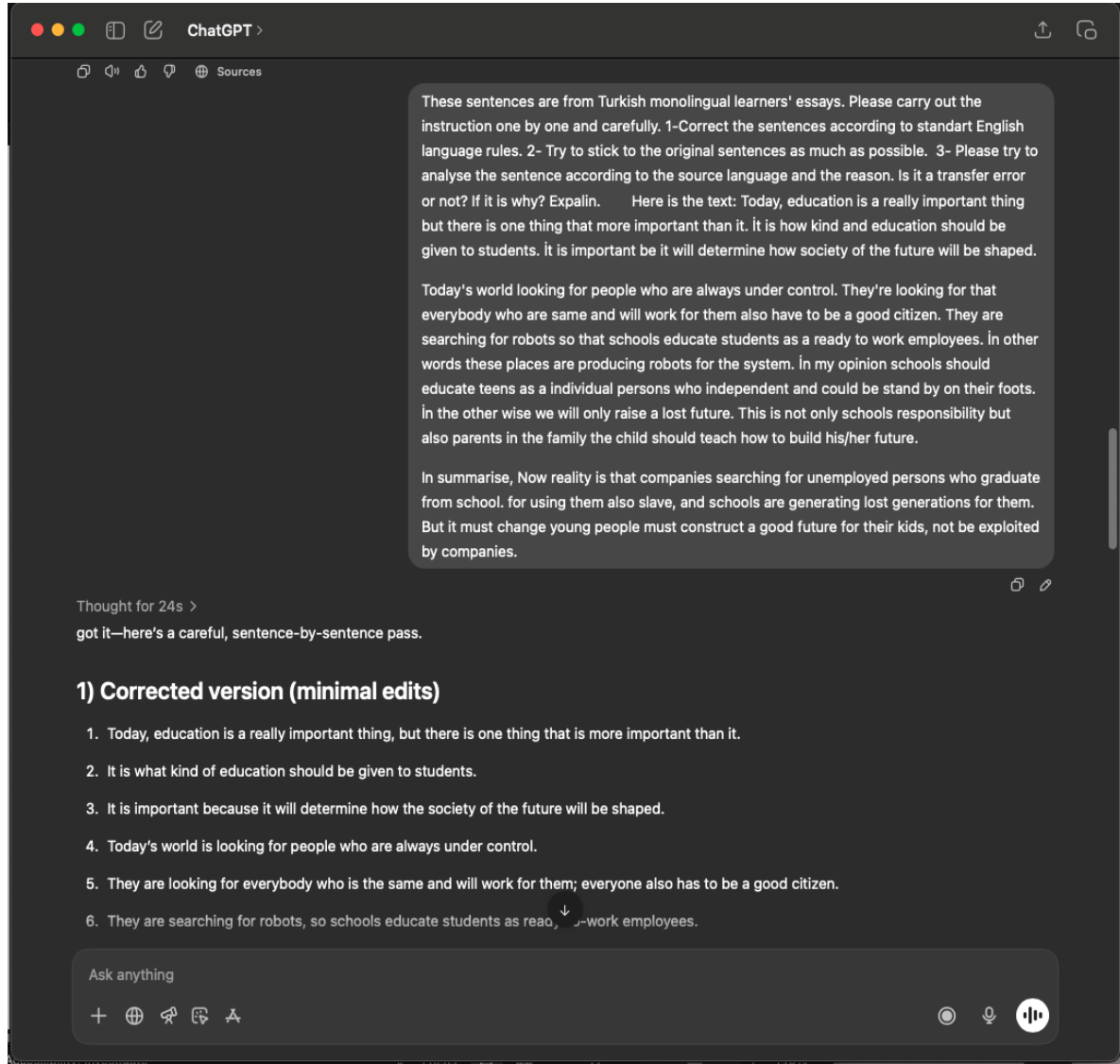
Öğrencinin iletmek istediği anlamın bağlamdan kesin biçimde çıkarılamadığı sınırlı sayıdaki örnekte, düzeltme alanında “?” işareti kullanılarak belirsizlik açıkça işaretlenmiştir. Bu yaklaşım, sorunlu yapıları çözümleme dışı bırakmak (Not Annotated) yerine, belirsizliğin şeffaf biçimde gösterildiği yorumlayıcı bir etiketleme stratejisi sunmaktadır. Böylece, çalışmada hiçbir yapı etiketsiz bırakılmamış; ancak etiketleyicinin yorum sınırları yönümlü olarak açıkça belirtilmiştir.

3.2.2.2. Hata Etiketleme Süreci

Çalışmada kullanılan Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde etiketlenen hata örneklerinin bir bölümü, alan uzmanı ikinci bir değerlendirici tarafından bağımsız olarak yeniden etiketlenmiştir. İki değerlendirici arasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları, karşılıklı tartışma yoluyla ele alınmış ve ilgili kodlamalar uzlaşuya dayalı olarak nihai hâline getirilmiştir. Bu süreç, hata etiketlemesinin bireysel yoruma dayalı olmaktansa, sistematik ve paylaşılabılır ölçütlere dayalı biçimde yürütülmesini sağlamış ve puanlayıcılar arası güvenilirlik (interrater reliability) dikkate almıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu yaklaşım, özellikle uzlaşımsallık ve doğallıkla ilişkili Z kategorisi hatalarının değerlendirilmesinde, kodlama sürecinin tutarlılığını ve çalışmanın yöntembilimsel güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bunlara ek olarak, araştırmacı tarafından manuel olarak yapılan etiketlemelerin yapay zekâ destekli kontrol sistemleri (ChatGPT + Sider AI) ile tekrar gözden geçirilip doğrulukları sağlanmıştır. Anadili Kürtçe olan araştırmacı, ilkokuldan itibaren Türkçe eğitimi alarak akademik ve mesleki gelişimini Türkçe üzerinden sürdürmüş, yaklaşık 25 yıldır İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Bu çokdilli deneyim, yazılı verilerde yer alan öğrenci hatalarının hem dilbilimsel düzeyde hem de bağlamsal ve anlam düzeyde daha derinlemesine çözümlenmesine olanak sağlamıştır (Cook, 1992; James, 1998). Araştırmacının yerel dil topluluğunu ve ikidillilik dinamiklerini yakından tanınması, özellikle aktarım temelli hataların doğru sınıflandırılmasına ve kaynak dilin etkisinin tespitine önemli katkı sağlamıştır (Odlın, 1989). Yani, manuel etiketleme süreci, araştırmacının hem dil bilgisine hem de eğitbilimsel deneyimine dayalı olarak dikkatli bir incelemeyle birlikte yapay zekâ araçları ve Türkçe, Kürtçe ve İngilizceye hâkim olan uzman görüşleri ile birarada yürütülmüştür (bkz. Şekil 6 ve Şekil 7).

Şekil 6

ChatGPT ile örnek çözümleme.



Yapay zekâ araçlarında kullanılan örnek prompt şu şekildedir: “Bu tümceler, Türkçe tek dilli öğrencilerin kompozisyon yazılarından alınmıştır. Lütfen talimatları tek tek ve dikkatlice uygula:

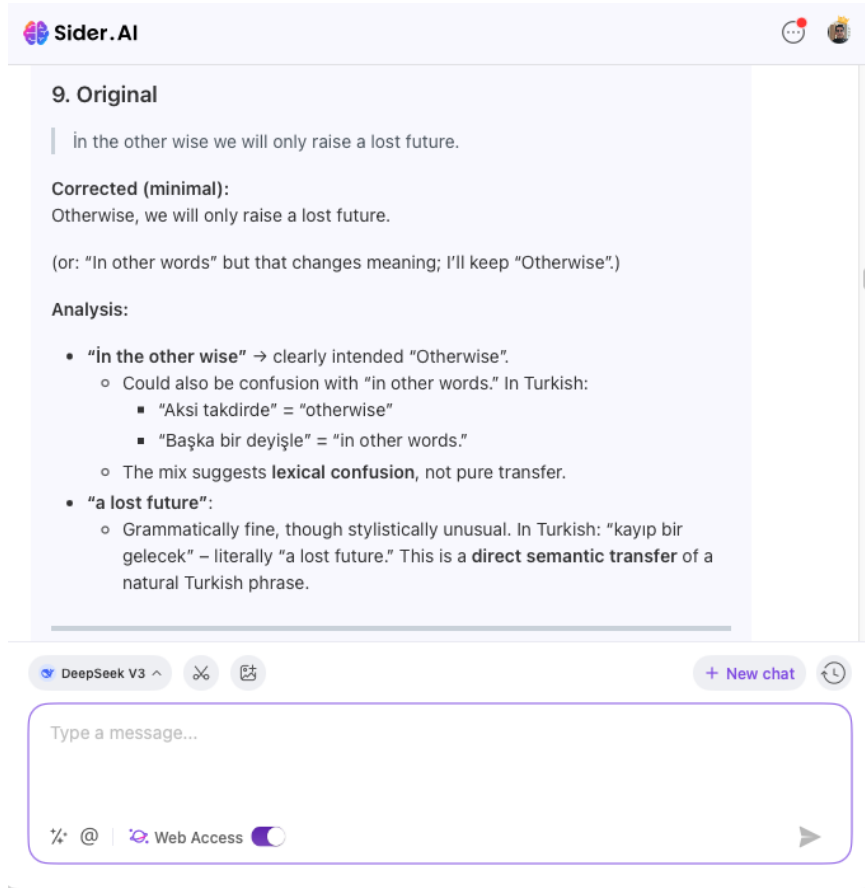
1. Tümceleri standart İngilizce dil kurallarına göre düzelt.
2. Orijinal tümcelere mümkün olduğunca bağlı kalmaya çalış.
3. Hatanın kaynak dil (Türkçe) ile ilişkisini ve nedenini çözümle. Bu bir aktarım hatası mıdır? Eğer öyleyse, neden? Açıklayın.

İşte metin:...” şeklinde yazılarak farklı yapay zeka araçları ile aynı şekilde kullanılmış ve karşılaştırmaları yapılmıştır.

Sider.AI uygulaması içerisinde DeepSeek, Claude 3, GPT-4, Gemini, Llama ve Sider fusion gibi modeller toplu bir şekilde yer almaktadır (bkz. Şekil 7). ChatGPT uygulamasına yazılan aynı promptlar bu uygulamada ve farklı modeller kullanılarak en uygun olan cevap ve model seçildikten sonra tümceler düzeltilmiş ve hata çözümlemeleri yapılmıştır.

Şekil 7

Sider AI ile örnek çözümleme.



Bu yöntem, makine öğrenmesi tabanlı otomatik sistemlere karşılaştırıldığında bağlamı daha iyi anlama ve özellikle anlam odaklı veya aktarım kaynaklı hataların daha doğru sınıflandırılmasına olanak tanımıştır (James, 1998; Granger, 2015). Bir tümcede

birden fazla hata varsa, iç içe geçmiş çoklu hata etiketlemeleri yapılmıştır (Granger, 2015). Bu, öğrenci tümcesinin mikro düzeyde çözümlenmesini mümkün kılmıştır.

Bunun yanında, bazı hata türlerinde — özellikle Z kategorisi (infelicities) gibi yorum gerektiren yapılarda — öğrencinin ifade etmek istediği anlamın daha isabetli çözümlenebilmesi amacıyla yapay zeka destekli dil çözümleme araçlarından (ChatGPT ve Sider AI) yararlanılmıştır. Bu araçlar, öğrencinin üretimindeki hatalı ifadeye karşılık olası doğru tümce yapılarını önererek araştırmacıya anlamı doğrulama ve alternatif yapı karşılaştırması yapma olanağı sunmuştur. Ancak yapay zekâ çıktıları nihai karar verme sürecinde doğrudan değil, destekleyici olarak kullanılmış; her etiketleme araştırmacının çokdilli dilbilgisi, yerel bağlam bilgisi ve öğretim deneyimi doğrultusunda değerlendirilerek son hâline getirilmiştir (Godwin-Jones, 2024). Bu yönüyle etiketleme süreci, insan uzmanlığı ve yapay zekâ işbirliği esasına dayanmış; bu da verinin doğruluğunu ve çözümleme sürecinin güvenilirliğini artırmıştır (Denzin, 1978; Tashakkori ve Teddlie, 2010).

Hata etiketleme süreci, Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde sistematik olarak yürütülmüştür. Hata çözümlemesinin doğası gereği, özellikle uzlaşımsallık, doğallık ve söylem düzeyindeki değerlendirmelerde araştırmacı yorumu kaçınılmazdır (Ellis, 1994). Bu çalışmada, söz konusu öznel boyut bilinçli ve denetimli bir biçimde ele alınmıştır.

Etiketleme sürecinde, hata tanımları ve sınıflandırma ölçütleri çözümleme öncesinde ayrıntılı biçimde belirlenmiş; her hata bağlamı içerisinde değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıflandırmaların tutarlılığını artırmak amacıyla, seçilen örnekler alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve yapılan geri bildirimler doğrultusunda etiketleme ölçütleri gözden geçirilmiştir.

Ayrıca, farklı bakış açılarını sürece dâhil etmek ve tek bir araştırmacı yorumuna dayalı olası yanlılıkları azaltmak amacıyla, belirli örnekler üzerinde farklı göz

değerlendirmesi yapılmış; hata türleri ve sınıflandırmalar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, çalışmada yapılan çözümlemelerin iç tutarlılığını ve analitik güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada sunulan hata etiketlemeleri mutlak yargılar olarak değil, kuramsal çerçeve, uzman görüşü ve çoklu değerlendirme süreci içerisinde oluşturulmuş analitik sınıflandırmalar olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, etiketleme aracının manuel, yapay zekâ ve uzman görüşü destekli birleşik yapısı, sadece yüzeysel hataların değil, aynı zamanda öğrencilerin üretim süreçlerindeki bilişsel, dilsel ve bağlamsal örüntülerin daha derinlemesine çözümlenmesine olanak sağlamıştır. Bu yaklaşım, özellikle ikidilli öğrencilerin üretimlerinde karşılaşılan aktarım temelli hataların yorumlanmasında yöntemsel açıdan önemli bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışmada tespit edilen hatalar, gelişimsel ve aktarımsal hatalar şeklindeki ayrım doğrultusunda, hata etiketlerinin sonunda kullanılan **“F” harfi** aracılığıyla gösterilmiştir. “F” harfi, ilgili hatanın **dil aktarımı temelli** olarak değerlendirildiğini açık biçimde ifade eden bir işaretleyici olarak kullanılmıştır. Buna karşılık, etiket sonunda “F” harfi bulunmayan hatalar, **gelişimsel hata** kapsamında değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, ikinci dil edinimi alanyazınında vurgulandığı üzere, öğrenenlerin yazılı üretimlerinde ortaya çıkan birçok hata, aradıl sürecinin doğal bir parçası olarak hem gelişimsel hem de aktarım temelli özellikler taşıyabilmektedir (Corder, 1967; Selinker, 1972; Odlin, 1989). Bu nedenle, çalışmada söz konusu etiketleme, hataların **biçimsel sınıflandırmasını** yansıtan bir analitik araç olarak kullanılmıştır.

Bu bağlamda, çalışmada hataların biçimsel sınıflandırması Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde yapılmış; ancak hataların olası nedenleri, öğrencilerin dilsel geçmişleri ve grup özellikleri dikkate alınarak yorumlayıcı bir yaklaşımla tartışılmıştır.

Özellikle tekdilli ve ikidilli öğrenciler arasında gözlemlenen hata örüntülerindeki farklılıklar, bazı hataların gelişimsel süreçlerle, bazılarının ise dil aktarımıyla daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Değinilmesi gereken başka bir konu da araştırmacının yaklaşık 2 yılını alan etiketleme sürecinde aktarım hatalarını belirlerken parantez içerisinde hata yapan öğrencinin ne düşündüğünü neyi kastettiğini ayrıntılı düşünerek not almasıdır. Tekdilli ve ikidilli öğrencilerin tamamının kompozisyonları etiketlenmiştir (bkz. Ek 4. ve Ek 5.) Araştırmacı, Türkçe, Kürtçe ve İngilizceye hâkim olduğu için, özellikle ikidilli öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan aktarım hatalarını tanımlarken parantez içi açıklamalarla ayrıntılı bağlam bilgisi sunmuştur. Hatalı tümcenin hangi dilsel boyutta aktarım etkisi içerdiği (örneğin, biçimsel, sözdizimsel, anlamsal ya da dilbilgisel) parantez içinde belirtilmiş; böylece hem hatanın türü hem de kaynak dil etkisinin niteliği açıkça kodlanmıştır. Uzlaşımsallık hem araştırmacı hem aynı şekilde Türkçe, Kürtçe ve İngilizceye hâkim olan uzman görüşü (farklı göz değerlendirmesi) hem de yapay zekâ araçları destekleri ile yapılmıştır.

Bu yaklaşım, alanyazında diller arası etkileşim ya da olumsuz aktarım olarak tanımlanan, öğrencinin anadilinden ikinci dile yaptığı sistematik etkilerin sınıflandırılması açısından önemlidir (Jarvis ve Pavlenko, 2008; Odlin, 1989). Parantez içi açıklamalar, hata etiketlemesini yalnızca yüzeydeki biçimsel hatalarla sınırlamayıp, derin yapısal ve bilişsel süreçlerin anlaşılmasını sağlayacak şekilde zenginleştirmiştir. Bu durum özellikle LET'in Z kategorisi (infelicities) altında yer alan ve bağlamsal veya kavramsal bozulmalar içeren ifadelerde belirgin hale gelmiştir.

Örnek olarak, öğrencinin İngilizce tümcesinde yer alan bir sözdizimsel aktarım hatası <ZF2 corr= “they make a great effort”(Onlar büyük bir çaba harcarlar. İfadesi düşünülerek yazılmıştır.)> very make an effort </ZF2>.

Bu tür açıklamalar, yalnızca hata sınıflandırmasına değil, aynı zamanda aktarımın kaynağına ilişkin nitel bir çözümleme sunmaktadır. Araştırmacı, özellikle Kürtçeye özgü yapıların İngilizceye nasıl yansıdığını yorumlarken, yapay zekâ araçlarının önerdiği doğru tümce biçimleriyle kendi bilgi birikimini birleştirerek ve uzman görüşü olarak, hataların hem yapısal hem de anlamsal yönlerini değerlendirmiştir. Bu harmanlanmış yaklaşım, araştırmacının öznelliğini dengeleyen, veri temelli bir çözümleme sağlamıştır (Godwin-Jones, 2020).

Son olarak, çalışmada dilbilgisel ve sözdizimsel hatalar arasındaki ayrım, hata çözümlemesi alanyazında yaygın olarak benimsenen **biçim–yapı ayrımı** temel alınarak yapılmıştır. Buna göre, bir hatanın tümce içindeki öge dizilimini, tümce yapısını veya sözdizimsel ilişkileri bozması durumunda hata sözdizimsel; doğru dizilim içerisinde yanlış biçimbirimsel ya da işlevsel öge kullanımını içermesi durumunda ise dilbilgisel hata olarak değerlendirilmiştir. Bu ayrım, çalışmada kullanılan Louvain Error Taxonomy 2.0’nın sınıflandırma ilkeleriyle uyumludur ve hata türlerinin tutarlı biçimde etiketlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

3.2.2.3. Etiketlenmiş Öğrenci Ürünü Örneği ve Açıklaması

Bu bölümde, çözümlenen verilerin nasıl kodlandığına ve Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu (LET) 2.0 sistemine göre nasıl etiketlendiğine ilişkin somut bir örnek sunulmaktadır. Aşağıda yer alan öğrenci kompozisyonu Kürtçe-Türkçe ikidilli grupta yer alan bir öğrencinin (ID1) yazılı ürününe ait bir örnektir. Katılımcıdan, “Parents are the best teachers.” başlıklı bir tartışmacı kompozisyonu yazması istenmiştir. Yazının özgün hali, ardından ise hataların ayrıntılı biçimde etiketlendiği sürümü verilmiştir.

Etiketleme sürecinde, her hata LET 2.0 kategorisine göre işaretlenmiş; <GVAUX>, <FS>, <GPP> gibi etiketler kullanılarak hatanın türü tanımlanmıştır. Hatalı

sözcük/söz öbeği <etiket>...</etiket> biçiminde gösterilmiş ve doğru biçim corr= parametresi içinde belirtilmiştir (örneğin: <GPP corr="to">being</GPP>). Ayrıca, öğrencinin üretiminin hangi dilden (Türkçe/Kürtçe) etkilenecek hatalı kurulduğu, bazı durumlarda parantez içi açıklamalarla belirtilmiştir. Bu parantezli açıklamalar, aktarımın biçimsel mi, anlamsal mı yoksa sözdizimsel mi olduğunu da ifade eder niteliktedir.

Bu uygulama, sadece hatanın yüzeysel formunu değil, aynı zamanda öğrencinin kastettiği anlamı, dilsel aktarımın yönünü ve kaynak dili de çözümlemeye olanak tanımıştır (Odlin, 1989; Jarvis ve Pavlenko, 2008). Özellikle Z (infelicities) kategorisinde yer alan anlam odaklı hatalarda, araştırmacı yapay zekâ modelleri (ChatGPT, Sider AI) yardımıyla tümcelerın anlamını çözümlemiş; ardından yerel dilsel bilgisiyle birleşik bir değerlendirme yaparak doğru yapıyı oluşturmuştur (Godwin-Jones, 2020).

Bu sayede, elde edilen verilerin yalnızca nicel çözümlemesi değil, aynı zamanda nitel bağlam değerlendirmesi de yapılabilmektedir. Aşağıda önce öğrencinin özgün kompozisyon metni, ardından ise etiketlenmiş biçimi sunulmaktadır.

- **ID1 – Essay 1 (Öğrencinin Özgün Kompozisyonu)**

“Parents are the best teachers.” To what extent do you agree or disagree with this statement?

Parents are best teachers!

All children were born their parents bring teacher for them life. Parents want to children being successful so they very make an effort.

Ours parents teach us we how it, how walk, how talk but I think it is not enough. parents must teach being respectful, honest, helpful, hardworking... Thus child learn life and Parents being best teachers.

I think All parents want to (they hope) aggrandize perfect child. so they want to teach everything. parents want to its but children usually. Life and Learn specially 3-12 Ages

children do it they want to Bing same friends so sometimes parents being surprised they think “I don't teach it my child how learn.”

As for me first parents learn “a child how wean after they have a being child” because on parents will learn it because they weren't no a child how adapted in life. I think some parents what learn they want to teach his/her child in life.

All parents hope children being good person and I think we all people believe that “Ours Parents First Teacher and Best Teacher.”

• ID1 – Essay 1: Etiketlenmiş Biçimi

Parents are <GA corr= “the”>0</GA> <FS corr= “Best Teachers!”>best teachers! </FS>

All children <GVT corr= “are”> were </GVT> born <LCC corr= “,and”>0</LCC> their parents <LSV corr= “become”> bring </LSV> <GA corr= “a”> 0 </GA> teacher for <GPP corr= “their”>them </GPP> <GNN corr= “lives.”> Parents want <GDO corr= “their”>to</GDO> children <GVN corr= “to be”>being</GVN> successful <QM corr= “,”>0</QM> so they <ZF2 corr= “they make a great effort”>(Onlar büyük bir çaba harcarlar. İfadesi düşünülerek yazılmıştır.)> very make an effort </ZF2>.

<GPO corr= “Our”>Ours </GPO> parents teach us <GPP corr= “0”>we </GPP> how <GVNF corr= “to eat”> eat</GVNF> , how <GVNF corr= “to walk”> walk</GVNF>, <LCC corr= “,and”>0</LCC> how <GVNF corr= “to talk”> talk</GVNF> but I think it is not enough. <FS corr= “Parents”>parents </FS> must teach <GPP corr= “us”>0</GPP> <GVNF corr= “to be”>being </GVNF> respectful, honest, helpful, <LLC corr= “and”>0</LCC> hardworking... Thus <QM corr= “,”>0</QM> <GNN corr= “children”> child </GNN> learn <XVPR corr= “about”>0</XVPR> life <QM corr= “,”>0</QM> and <FS corr= “parents”>Parents </FS> <GVAUX corr= “are”>being </GVAUX> <GA corr= “the”>0</GA> best teachers.

I think <FS corr= “all”> All </FS> parents want to (they hope) <LSV corr= “raise”>aggrandize </LSV> <GA corr= “a”>0</GA> perfect child <QC corr= “,”>. </QC> so they want to teach

<WM corr= “them”>0</WM> everything. <FS corr= “Parents”>parents </FS> want <WR corr= “this”>to its </WR> but children usually <QR corr= “0”>.</QR> <LSP corr= “learn from life and their surroundings”>Life and Learn</LSP> <QM corr= “.”>0</QM> <ZF2 corr= “Especially, the children between the ages of 3 and 12” (Burada Türkçe düşünülerek yazılmış bir aktarma ifadesi vardır. Kürtçe “Taybeti (Especially) zaroken (children) navbera between)3 u (and) 12 salî (ages)” ifadesinde çocuklar başta İngilizce ile uyumlu bir sıralamada kullanılmasına karşın öğrenci 3 ve 12 yaşlarındaki çocuklar ifadesine uyumlu bir şekilde Türkçeden aktarım yapmıştır.)> <LSADV corr= “Especially,”>especially </LSADV> <WM corr= “between”>0</WM> <WOF2 corr= “the ages of 3 and 2”> 3-12 Ages children </ZF2> do it <LCS corr= “because”>0</LCS> they want to <LSV corr= “be”> Bing </LSV> <GA corr= “the”> 0</GA> same <XNPR corr= “as”>0</XNPR> friends <QM corr= “,”>0</QM> so sometimes parents <GVAUX corr= “are”>being </GVAUX> surprised <LCC corr= “and”>0</LCC> they think “I <GVT corr= “didn’t”>don’t </GVT> teach <GPP corr= “this”> it </GPP> <XVPR corr= “to”>0</XVPR> my child <QM corr= “,”>0</QM>; how <GVAUX corr= “did”>0</GVAUX> <GPP corr= “they”>0</GPP> learn <GPP corr= “it”>0</GPP>.”

As for me <QM corr= “,”>0</QM>first <QM corr= “,”>0</QM>parents learn <ZF2 corr= “how a child weans after they have a child” (Çocuk sahibi olduktan sonra bir çocuğun nasıl ağladığını öğrenirler ifadesi Türkçe ve Kürtçe sözcük dizimine göre yazılmıştır yani aktarım yapılmıştır. Kürtçe de zarokek (a child-bir çocuk) çawa (how-nasıl) digri (wean-ağlar))> a child how wean after they have a being child</ZF2> because no parents will learn it <LCS corr= “if”>because </LCS> they <GVAUX corr= “do not know”>weren't <WR corr= “0”>no </WR> </GVAUX> <WOF2 corr= “how a child adapts to life”>(Türkçeden aktarılmış bir tümce Bir çocuk yaşama nasıl uyum sağlar. Çünkü Kürtçesi Zarokek jiyanê ra çawa adapte dibe ifadesiyle diziliş olarak farklıdır. Yazılan ifade daha çok Türkçe sözdizimine yakındır.)>a child how <GVT corr= “adapts”>adapted </GVT> <XVPR corr= “to”>in </XVPR> life</WOF2>. <ZF2 corr= “I think some parents want to teach his/her child what they learn in life.”>(Sanırım bazı aileler hayatta ne öğrenirse çocuklarına onu öğretmek isterler tümcesi Türkçe anlam ve tümce dizilişine göre aktarım yapılarak kurulmuştur.)> I think some parents what learn they want to teach his/her child in life.</ZF2>

All parents hope <GDO corr= “their”>0</GDO> children <XVPR corr= “to become”>being</XVPR> good <GNN corr= “people”>person </GNN> and I think we all <WR corr= “0”>people </WR> believe that “<GPO corr= “our”>Ours </GPO> <FS corr= “parents”>Parents </FS> <GVAUX corr= “are”>0</GVAUX> <GA corr= “the”>0</GA> First <GNN corr= “Teachers”>Teacher </GNN> and Best <GNN corr= “Teachers”>Teacher </GNN>”

Örnek Hata Etiketleme:

1. Tümce

Asıl tümce: Parents are best teachers!

Etiketlenmiş Tümce: Parents are <GA corr= “the”>0</GA> <FS corr= “Best Teachers!”>best teachers! </FS>

Tablo 4

Örnek Hata Kodları, Açıklamaları ve Düzeltmeleri

Etiket	Açılımı	Açıklama	Doğru Biçim
GA	Dilbilgisel – Tanımlık	“best” sıfatının önünde <i>the</i> tanımlığı eksiktir. İngilizce dilbilgisi kuralları gereği “the best” kullanımı gereklidir.	the
FS	Biçimsel – Heceleme	“Teachers” sözcüğü gereksiz büyük harf ile yazılmıştır. Yalnızca özel isimler büyük harfle başlar.	best teachers!

Açıklama:

Bu örnekte iki hata türü tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4):

1. Dilbilgisel – Tanımlık (GA): Eksik tanımlık hatası.
2. Biçimsel – Heceleme (FS): Yanlış büyük harf kullanımı.

Düzeltilmiş tümce: Parents are the best teachers!

Uygulama Adımları:

1. Öğrenci metnindeki hatalar tespit edilmiştir.
2. Hata türü, LET kod sistemine göre belirlenmiştir.

3. XML benzeri etiketleme yapılır, *corr* özniteliği ile doğru biçim belirtilmiştir.
4. Her hata türü için tablo oluşturulmuş ve açıklamalar eklenmiştir.

Tüm etiketleme süreci, tutarlılığı sağlamak amacıyla yapay zekâ destekli kontrol sistemleri (ChatGPT + Sider AI) ile doğrulanmıştır.

2. Tümce

Asıl tümce: All children were born their parents bring teacher for them life.

Etiketlenmiş Tümce: All children <GVT corr= “are”> were </GVT> born <LCC corr= “,and”>0</LCC> their parents <LSV corr= “become”> bring </LSV> <GA corr= “a”> 0 </GA> teacher for <GPP corr= “their”>them </GPP> <GNN corr= “lives.”>

Tablo 5

Örnek Hata Kodları, Açıklamaları ve Düzeltmeleri

Etiket	Açılımı	Açıklama	Doğru Biçim
GVT	Dilbilgisi Eylem Zaman	“were” geçmiş zaman kullanılmış; tümcenin bağlamına göre geniş zaman <i>are</i> olmalı.	are
LCC	Sözcük, Bağlaç, Eşbağımlılık	İki tümcecik arasında bağlaç eksik; <i>and</i> eklenmeli.	, and
LSV	Sözcüksel Tek Eylem	“bring” eylemi anlamsal olarak yanlış; burada <i>become</i> kullanılmalı.	become
GA	Dilbilgisi Tanımlık	“teacher” sözcüğünden önce <i>a</i> tanımlığı eksik.	a
GPP	Dilbilgisi Adıl Kişi	“them” yerine iyelik adılı <i>their</i> kullanılmalı.	their
GNN	Dilbilgisi İsim Sayı	“life” tekil; burada çoğul <i>lives</i> olmalı.	lives.

Hata Açıklaması:

Bu tümcede altı farklı hata tespit edilmiştir (bkz. Tablo 5):

1. Dilbilgisi Eylem Zaman (GVT): Yanlış zaman kullanımı.
2. Sözcük, Bağlaç, Eşbağımlılık (LCC): Eksik bağlaç.
3. Sözcüksel Tek Eylem (LSV): Yanlış anlam taşıyan eylem kullanımı.
4. Dilbilgisi Tanımlık (GA): Eksik tanımlık.
5. Dilbilgisi Adıl Kişi (GPP): Adıl türü hatası.
6. Dilbilgisi İsim Sayı (GNN): Tekil/çoğul isim kullanımı hatası.

Düzeltilmiş tümce: All children are born, and their parents become a teacher for their lives.

Hata etiketleme sürecinin ve etiketlemenin daha açık bir şekilde anlaşılması Essay 1'deki bütün tümcelerin bulunduğu tablo aşağıda toplu halde sunulmaktadır.

Tablo 6

Essay 1 Etiketlenmiş Hata Kodları ve Açıklamaları

No	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Tümce	Hata Kodları ve Açıklamalar	Düzeltilmiş Tümce
1	Parents are best teachers!	Parents are <GA corr="the">0</GA> <FS corr="Best Teachers!">best teachers!</FS>	- GA: Eksik tanımlık (<i>the</i>).- FS: Yanlış büyük harf kullanımı.	Parents are the best teachers!
2	All children were born their parents bring teacher for them life.	All children <GVT corr="are">were</GVT> born <LCC corr=", and">0</LCC> their parents <LSV corr="become">bring</LSV> <GA corr="a">0</GA> teacher for <GPP corr="their">them</GPP> <GNN corr="lives.">life.</GNN>	- GVT: Yanlış zaman (<i>were</i> → <i>are</i>).- LCC: Eksik bağlaç (<i>and</i>).- LSV: Yanlış eylem (<i>bring</i> → <i>become</i>).- GA: Eksik tanımlık (<i>a</i>).- GPP: Yanlış adıl (<i>them</i> → <i>their</i>).- GNN: Tekil/çoğul isim hatası (<i>life</i> → <i>lives</i>).	All children are born, and their parents become a teacher for their lives.
3	Parents want to children being successful so they very make an effort.	Parents want <GDO corr="their">to</GDO> children <GVN corr="to be">being</GVN> successful <QM corr=",">0</QM> so they <ZF2 corr="they make a great effort">(Onlar büyük bir çaba harcarlar. İfadesi düşünülerek yazılmıştır.)</ZF2> very make an effort	- GDO: “to children” yerine <i>their children</i> .- GVN: “being” yerine <i>to be</i> .- QM: Eksik virgül.- ZF2: Hem <i>infelicity</i> hem de aktarım; “very make an effort” ifadesi Türkçe düşünülerek yazılmış ve “they make a great effort” olarak düzeltilmiş.	Parents want their children to be successful, so they make a great effort.
4	Ours parents teach us we how it, how walk, how talk but I think it is not enough.	<GPO corr="Our">Ours</GPO> parents teach us <GPP corr="0">we</GPP> how <GVNF corr="to eat">eat</GVNF>, how <GVNF corr="to walk">walk</GVNF> <LCC corr=", and">0</LCC> how <GVNF corr="to talk">talk</GVNF> but I think it is not enough.	- GPO: “Ours parents” → “Our parents”.- GPP: Gereksiz adıl (“we”).- GVNF: Mastar form eksik (<i>to eat, to walk, to talk</i>).- LCC: Eksik bağlaç (<i>and</i>).	Our parents teach us how to eat, how to walk, and how to talk, but I think it is not enough.
5	parents must teach being	<FS corr="Parents">parents</FS> must teach <GPP corr="us">0</GPP>	- FS: Tümce başında büyük harf	Parents must teach us to be

	respectful, honest, helpful, hardworking...	<GVNF corr="to be">being</GVNF> respectful, honest, helpful, <LCC corr="and">0</LCC> hardworking...	eksik.- GPP: Öğretme nesnesi (us).- GVNF: "being" yerine to be.- LCC: Eksik bağlaç (and).	respectful, honest, helpful, and hardworking.
6	Thus child learn life and Parents being best teachers.	Thus <QM corr=",">0</QM> <GNN corr="children">child</GNN> learn <XVPR corr="about">0</XVPR> life <QM corr=",">0</QM> and <FS corr="parents">Parents</FS> <GVAUX corr="are">being</GVAUX> <GA corr="the">0</GA> best teachers.	- QM: Eksik virgül.- GNN: Tekil/çoğul isim hatası (child → children).- XVPR: Eksik ilgeç (about).- FS: Yanlış büyük harf kullanımı.- GVAUX: Yanlış yardımcı eylem (being → are).- GA: Eksik tanımlık (the).	Thus, children learn about life, and parents are the best teachers.
7	I think All parents want to (they hope) aggrandize perfect child.	I think <FS corr="all">All</FS> parents want to (they hope) <LSV corr="raise">aggrandize</LSV> <GA corr="a">0</GA> perfect child <QC corr=",">0</QC>	- FS: Yanlış büyük harf (All → all).- LSV: Yanlış eylem seçimi (aggrandize → raise).- GA: Eksik tanımlık (a).- QC: Noktalama hatası (noktadan önce virgül olmalı).	I think all parents want to (they hope) raise a perfect child,
8	so they want to teach everything.	so they want to teach <WM corr="them">0</WM> everything.	- WM: Eksik adıl (them).	so they want to teach them everything.
9	parents want to its but children usually.	<FS corr="Parents">parents</FS> want <WR corr="this">to its</WR> but children usually <QR corr="0">0</QR>	- FS: Yanlış büyük harf kullanımı.- WR: Yanlış adıl (to its → this).- QR: Eksik eylem ya da tamamlanmamış tümce.	Parents want this, but children usually...
10	Life and Learn specially 3-12 Ages children do it they want to Bing same friends so sometimes parents being surprised they think "I don't teach it my child how learn."	<LSP corr="learn from life and their surroundings">Life and Learn</LSP> <QM corr=",">0</QM> <ZF2 corr="Especially, the children between the ages of 3 and 12" (...)> <LSADV corr="Especially,">specially</LSADV> <WM corr="between">0</WM> <WOF2 corr="the ages of 3 and 12">3-12 Ages children</WOF2></ZF2> do it <LCS corr="because">0</LCS> they want to <LSV corr="be">Bing</LSV> <GA corr="the">0</GA> same <XNPR corr="as">0</XNPR> friends <QM corr=",">0</QM> so sometimes parents <GVAUX corr="are">being</GVAUX> surprised <LCC corr="and">0</LCC> they think "I <GVT corr="didn't">don't</GVT> teach <GPP corr="this">it</GPP>	Çoklu hata: - LSP: Yanlış/eksik ifade ("Life and Learn" → "learn from life and their surroundings").- QM: Eksik noktalama.- ZF2: Hem <i>infelicity</i> hem de aktarım; "specially 3-12 Ages children" ifadesi Türkçe sözdiziminden etkilenmiş.- LSADV: Yanlış belirteç (specially → especially).- WM: Eksik ilgeç	Learn from life and their surroundings. Especially, the children between the ages of 3 and 12 do it because they want to be the same as friends, so sometimes parents are surprised and they think, "I didn't teach this to my child; how

	<XVPR corr="to">0</XVPR> my child <QM corr=";">0</QM> how <GVAUX corr="did">0</GVAUX> <GPP corr="they">0</GPP> learn <GPP corr="it">0</GPP>."	(between).- WOF2: Yanlış isim öbeği, Türkçeden aktarılmış (the ages of 3 and 12).- LCS: Yanlış bağlaç (because).- LSV: Yanlış eylem (Bing → be).- GA: Eksik tanımlık (the).- XNPR: Eksik ilgeç (as).- GVAUX: Yanlış yardımcı eylem (being → are).- LCC: Eksik bağlaç (and).- GVT: Yanlış zaman (don't → didn't).- GPP: Yanlış adıl kullanımı.- XVPR: Eksik ilgeç (to).	did they learn it?"	
11	As for me first parents learn a child how wean after they have a being child because on parents will learn it because they weren't no a child how adapted in life.	As for me <QM corr=";">0</QM> first <QM corr=";">0</QM> parents learn <ZF2 corr="how a child weans after they have a child" (...)>a child how wean after they have a being child</ZF2> because no parents will learn it <LCS corr="if">because</LCS> they <GVAUX corr="do not know">weren't <WR corr="0">no</WR></GVAUX> <WOF2 corr="how a child adapts to life" (...)>a child how <GVT corr="adapts">adapted</GVT> <XVPR corr="to">in</XVPR> life</WOF2>.	- QM: Eksik virgül.- ZF2: Hem infelicity hem de aktarım; ifade Türkçe/Kürtçe sözdizimiyle yazılmış.- LCS: Yanlış bağlaç (because → if).- GVAUX: Yanlış yardımcı eylem (weren't no → do not know).- WR: Gereksiz olumsuzluk sözcüğü (no).- WOF2: Yanlış isim öbeği, aktarım (how a child adapts to life).- GVT: Yanlış zaman (adapted → adapts).- XVPR: Yanlış ilgeç (in → to).	As for me, first, parents learn how a child weans after they have a child if they do not know how a child adapts to life.
12	I think some parents what learn they want to teach his/her child in life.	<ZF2 corr="I think some parents want to teach his/her child what they learn in life." (...)>I think some parents what learn they want to teach his/her child in life.</ZF2>	- ZF2: Hem infelicity hem de aktarım; tümce Türkçe sözdizimine göre kurulmuş.	I think some parents want to teach his/her child what they learn in life.
13	All parents hope children being good person and I	All parents hope <GDO corr="their">0</GDO> children <XVPR become">being</XVPR> good <GNN	- GDO: Eksik iyelik adılı (their).- XVPR: Eksik mastar (to	All parents hope their children to become good

think we all people believe that "Ours Parents First Teacher and Best Teacher."	corr="people">person</GNN> and I think we all <WR corr="0">people</WR> believe that "<GPO corr="our">Ours</GPO> <FS corr="parents">Parents</FS> <GVAUX corr="are">0</GVAUX> <GA corr="the">0</GA> First <GNN corr="Teachers">Teacher</GNN> and Best <GNN corr="Teachers">Teacher</GNN>"	become).- GNN: people, and I Tekil/çoğul isim think we all hataları (<i>person</i> → believe that <i>people</i>).- WR: "Our parents Gereksiz sözcük are the First (<i>people</i>).- GPO: Teachers and Yanlış iyelik adlı Best (<i>Ours</i> → <i>our</i>).- Teachers." FS: Yanlış büyük harf kullanımı.- GVAUX: Eksik yardımcı eylem (<i>are</i>).- GA: Eksik tanımlık (<i>the</i>).
--	--	--

Tablo 6'nın anlaşılması için ayrıca şunlara da dikkat etmek gerekir.

a) Sonu "F" ile biten etiketler (*GVNF hariç*):

-Hatanın kaynağının dil aktarımı (transfer) olduğunu gösterir.

Örneğin: FS, LCCF, GAF vb.

b) GVNF (Dilbilgisi, Eylem, Çekimsiz, Çekimli) hataları yalnızca çekimsiz/çekimli eylem (mastar/gerund) biçimindeki hataları belirtir ve aktarım kategorisine girmez.

c) Z ile başlayan etiketler → Infelicities (uyumsuzluklar, doğal olmayan ifadeler) kategorisine girer:

-Diğer hata kategorilerine net olarak yerleştirilemeyen ancak anlam, stil veya doğal kullanım açısından problemli ifadeleri temsil eder.

-Bağlama özgü, hedef dilde akıcılığı bozan ya da doğal olmayan ifadeleri kapsar.

d) ZF / ZF1(TD grubu Aktarım kaynaklı hatayı gösterir.) /ZF2 (ID grubu Aktarım kaynaklı hatayı gösterir.) özel durumu:

-Bir yandan *infelicities* kategorisinde değerlendirilir.

-Diğer yandan, bağlama bağlı olarak dil aktarımı (transfer) göstergesi de olabilir.

-Özellikle öğrencinin anadilinden (veya ikinci dilinden) gelen sözdizimi, sözcük seçimi veya ifade kalıplarının İngilizceye uygunsuz şekilde yansıdığı durumlarda ZF/ZF2, hem uyumsuzluk hem de aktarım kodu olarak etiketlenir.

e) Sarı tonda vurgulama:

Etiketlemeler içerisinde sarı tonunda işaretlenmiş kısımlar aktarım kaynaklı bir hata olduğunu ve orada araştırmacının açıklama yaptığını belirtmek için kullanılmıştır.

Z Kategorisinde Örnek Çözümleme

1-İlk önce yapay zekâ araçlarına tümce atılır ve prompta göre verilen cevap incelenir.

2-Araştırmacı kendi çözümlemesini ve kodlamalarını yapar.

3- Son olarak toplu bir şekilde uzman görüşü alınır ve uzlaşa sağlandıktan sonra gerekli değişiklik varsa yapılır ve etiketlenmiş olan son hali verilir.

Asıl tümce: “Hababam sınıfında the last quote Münir Özkul: Schools only by surrounded four walls roof on top with it's not a place, The schools is everywhere. When appropriate forest, when appropriate mountain head, education is exists everywhere is schools.”

1.Aşama: Düzeltilmiş Hâli:

"In *Hababam Sınıfı*, the last quote from Münir Özkul: 'Schools are not just places surrounded by four walls with a roof on top; schools are everywhere. Education is everywhere, whether it be in a forest or on a mountain top; school is everywhere.'"

2. Aşama: Araştırmacı çözümlemesi

1. "Hababam sınıfında the last quote Münir Özkul"

Yanlış sözdizimi ("the last quote" yerine "the last quote by").

Türkçe yapı ("Hababam sınıfında") İngilizceye doğrudan aktarılmış.

- Aktarım Hatası mı?

Evet. Türkçede tamlama sırası farklıdır ("Hababam sınıfı'ndaki son sözü Münir Özkul'un"). Öğrenci, İngilizce tamlama kurallarını uygulamamış.

2. "Schools only by surrounded four walls roof on top with it's not a place"

- Aktarım Hatası mı?

Evet. Türkçede "sadece dört duvar ve çatıyla çevrili bir yer değildir" ifadesindeki edat kullanımı ("with") İngilizceye yanlış aktarılmış ve "dört duvarı çevrili yer" ifadesi Türkçede sık kullanılan bir ifadedir.

3. "The schools is everywhere"

"Schools" çoğul, ancak "is" tekil fiil.

- Aktarım Hatası mı?

Evet. Türkçede "Her yer okuldur" ifadesi düşünülerek yapılmış bir hatadır ancak bu baskın anadili düşüncesi İngilizce sayı uyumu genel bir dilbilgisi hatası yapmasına da neden olmuştur.

4. "When appropriate forest, when appropriate mountain head"

- Aktarım Hatası mı?
 - Evet. Türkçede "orman uygunsa, dağ başı uygunsa orası da okul olur" gibi bir düşünce ile yazılmış kavramsal aktarımı gösteren bir ifade hatasıdır. Bu kavramsal hata doğal olarak dilbilgisel açıdan İngilizcede edatlar kullanımı da eksik kullanımından ortaya çıkan bir hataya da yol açmıştır.

5. "Education is exists everywhere is schools"

- Gereksiz "is" ("exists" zaten fiil). Bu gelişimsel bir hatadır.
- Tekrar ("is schools" yerine "everywhere is a school").
- Aktarım Hatası mı?
 - Evet. Türkçede "eğitim her yerdedir, her yer okuldur" yapısındaki fiil çoğulluğu İngilizceye aktarılırken karıştırılmış.

3. Aşama: Uzman görüşü ve etiketlenmiş hali.

Kodlanmış Hali (TD2 Essay 2'den alınmıştır.)

<ZF1 corr="?"= In the last quote from 'Hababam Sınıfı,' Münir Özkul says." (Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi. Hababam

Sınıftan Münir Özkul'un son sözü.) > Hababam sınıfında the last quote <LSPR corr="of">0</LSPR> Münir Özkul: </ZF1>

<ZF1 corr="Schools are not just places surrounded by four walls with a roof on top; schools are everywhere." (Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi. **Okullar sadece dört duvar ile çevrili tepesinde çatısı olan bir yer değildir, okul her yeredir.**)> Schools only by surrounded four walls roof on top with it's not a place, <GA corr="0">The</GA> schools <GVN corr="are">is</GVN> everywhere. </ZF1>

<ZF1 corr="Education is everywhere, whether it be in a forest or on a mountain top; school is everywhere." (Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi. **Sırasında bir orman, sırasında bir dağ başı eğitim her yeredir okul her yeredir.**)> When appropriate forest, when appropriate mountain head, education <GVAUX corr="0">is</GVAUX> exists everywhere is schools. </ZF1>

Bu çalışmada hata sınıflandırması Louvain Error Taxonomy 2.0 (LET 2.0) temel alınarak yapılmış; bu kapsamda LP (lexical phrase) ve Z (infelicity) kategorileri, farklı dilsel düzlemleri temsil eden hata türleri olarak ele alınmıştır. LP hataları, bir sözcüğün hedef dilde yerleşik olan sözcüksel kalıplarla uyumsuz biçimde kullanılmasıyla ortaya çıkan hataları kapsamaktadır. Bu tür hatalarda sözcük seçimi çoğu zaman doğru olmakla birlikte, sözcüğün birlikte kullanıldığı edat, fiil, tamlama ya da yapısal örüntü hedef dil normlarına aykırıdır. Dolayısıyla LP hataları, sözcük bilgisi ile dilbilgisi arasındaki ara alanda konumlanmakta ve büyük ölçüde kalıpsal bilgi eksikliğiyle ilişkilendirilmektedir.

Buna karşılık, Z kategorisi hataları, biçimsel olarak dilbilgisel açıdan kabul edilebilir ya da anlaşılır olmasına rağmen, hedef dil kullanıcıları açısından doğal, yerleşik veya söylemsel (kavramsal) olarak uygun bulunmayan ifadeleri kapsamaktadır. Z hataları, sözcük düzeyi ya da dilbilgisel kural ihlallerindense, hedef dile özgü uzlaşımsallık, söylem normları ve kullanımsal beklentilerle ilişkilidir. Bu nedenle söz konusu hatalar, çoğu zaman tek bir doğru biçimle

düzeltilmemekte; bağlam, söylem amacı ve hedef dil topluluğunun kullanım tercihleri dikkate alınarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, LP hataları daha çok “nasıl söylenmelidir?” sorusuna yanıt arayan yapısal ve kalıpsal sorunları temsil ederken; Z hataları “hedef dilde böyle mi söylenir?” sorusunu gündeme getiren, söylem ve doğallık temelli uyumsuzlukları yansıtmaktadır. Çalışmada Z hatalarının ayrıca ele alınması, özellikle çokdilli ve ikidilli öğrencilerin yazılı üretimlerinde ortaya çıkan aktarım kaynaklı söylemsel örüntülerin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlamış; bu yönüyle çalışma, biçimsel hata çözümlemesinin ötesine geçerek dil kullanımının uzlaşım boyutuna odaklanan özgün bir katkı sunmuştur.

3.2.3. Dil Geçmişi Anketi

Dil Geçmişi Anketi (Language History Questionnaire (LHQ3), Li, Sepanski ve Zhao (2006) tarafından 41 anketin meta çözümleme çalışması yapıldıktan sonra geliştirilen web tabanlı ilk sürümüne dayanmaktadır ve Li, Zhang, Yu ve Zhao (2020) tarafından çokdilli deneyimleri değerlendirmede daha kapsamlı hale getirilerek LHQ3 biçiminde güncellenmiştir. Bu araç, bireylerin dil geçmişlerini, kullanım alışkanlıklarını, yeterlilik düzeylerini ve dil edinim süreçlerini çok boyutlu bir şekilde ölçmeyi amaçlamaktadır. LHQ3; edinim yaşı, dil yeterliliği, farklı bağlamlardaki kullanım sıklığı, baskın dil kullanımı ve öz değerlendirmeye dayalı yeterlilik güdülenme ve diller arası kod değiştirme bileşenlerini kapsayarak, katılımcıların dilsel deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koyar (Li vd., 2020).

LHQ3 içerisinde bulunan sorular aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

A) Katılımcı profili: (1)–(6)

(1) Katılımcı

(2) Yaş

(3) Cinsiyet

(4) Eğitim düzeyi (katılımcı): İlkokuldan lisansüstüne kategorik düzeyler.

(5) Ebeveyn eğitim düzeyi: Anne ve baba için ayrı ayrı eğitim kademeleri.

(6) El baskınlığı: Sağ/sol el kullanımı.

B) Coğrafi arka plan ve hareketlilik: (8)–(10)

(8) Doğum ülkesi.

(9) Mevcut ikamet ülkesi.

(10) Üç ay ve daha fazla yaşanan/ziyaret edilen ülkeler: Toplam ay, kullanılan dil ve dil kullanım sıklığı (1–7: Asla → Her zaman).

C) Anadili, bildiği diğer diller ve maruziyet: (7), (11), (12)

(7) Tüm diller (anadili dahil): Dinleme/konuşma/okuma/yazmaya başlama yaşları ve toplam kullanım yılı.

(11) Anadili olmayan dillerde öğrenme biçimi: Doğal öğrenme, sınıf içi, öz-öğrenim (çoklu seçim).

(12) Bağlamlara göre ilk kullanım yaşı: Ev, arkadaş, okul, iş, dil yazılımları, çevrimiçi oyunlar.

D) Resmî eğitim ve öğretim dili: (13)

Eğitim kademelerinde öğretim dili; kademe içinde dil değişimi (“geçiş yapılan dil”) ve ikidilli öğretim seçeneği.

E) Bildiği dillerdeki yeterlilik, yeti ve aksan: (14)–(16)

(14) Dil öğrenme yetisi (özdeğerlendirme): 1–7 (Çok zayıf → Mükemmel).

(15) Sahip olduğu beceri (Dinleme/Konuşma/Okuma/Yazma) — her dil için 1–7.

(16) Kullandığı aksan yeterliliği — her dil için 1–7 (Yok → Aşırı).

F) Dil düzeyi yeterlik göstergeleri: (17)

Standart sınavlar (TOEFL, IELTS vb.): Sınav adı, yıl, dil, puan (yaklaşık puan kabul).

G) Günlük etkinliklerde dil kullanımı: (18)

Her dil için saat/gün: TV izleme, radyo dinleme, keyif için okuma, okul/iş için okuma, sosyal medya/İnternet, okul/iş için yazma.

H) Dil kullanım ortamlarında konuşma zamanı: (19)

Her dil için saat/gün: Aile üyeleri, arkadaşlar, sınıf arkadaşları, diğerleri (iş arkadaşları/oda arkadaşları vb.).

I) Dil karıştırma / kod karıştırma: (20)

Karıştırılan dil çiftleri ve bulunduğu farklı dil konuşanlarına göre sıklık: Aile, arkadaşlar, sınıf arkadaşları, diğerleri; 1–7 (Yok → Aşırı).

J) Bağlama göre dil baskınlığı ve rahatlık: (21)

Ortama (ev/okul/iş/arkadaşlar) ve beceriye (L/S/R/W) göre “en iyi/en rahat” kullanılan dil seçimi.

K) Dilin bilişsel ve duyuşsal işlevlerdeki kullanımı: (22)

Her dil için 1–7 sıklık: Düşünme, kendi kendine konuşma, duygu dışavurumu, rüya görme, aritmetik, sayıları hatırlama, dua.

L) Sosyal ortamlarda dil konuşma yüzdeleri: (23)

Arkadaş çevresinin dillerine göre yüzdeler (%); toplamın yaklaşık 100’e ulaşması beklenir.

M) Kültürel özdeşleşme ve aidiyet: (24)

Kültür/dillerle özdeşleşme gücü: Yaşam tarzı, yiyecek, müzik, sanat, şehir/kentler, spor takımları için 1–7.

N) Dil geçmişini sorgulayan açık uçlu sorular: (25), (26)

(25) Önceki maddelere ek/açıklayıcı yanıtlar.

(26) Dil geçmişi ve kullanımına ilişkin diğer önemli bilgiler.

O) Bilinen başka Lehçeler: (27)

Kullanılan lehçe(ler) ve kullanım derecesi/bağlamı.

Bu çalışmada LHQ3'ün kullanımı, veri toplamada standardizasyon ve karşılaştırılabilirlik sağlaması açısından önemli yöntembilimsel avantajlar sunmaktadır. Araç, dilsel geçmişe ilişkin verilerin sistematik biçimde elde edilmesine olanak tanırken, aynı zamanda çokdilli bireylerin maruz kaldıkları diller arasındaki etkileşim örüntülerini çözümlemeye etmeye olanak verir (Li vd., 2006; Li vd., 2020). Dil yeterliliği ve baskın dil kullanımına ilişkin verilerin bu şekilde ayrıntılı toplanması, özellikle ikinci dildeki üretim süreçlerine yönelik aktarım temelli hataların belirlenmesini kolaylaştırır. Bu çalışmada ikidilli Kürtçe-Türkçe bilen bireylerin dil kullanım alanlarını, baskın dillerini ve dil üretim süreçleri hakkında ayrıntılı ve sistematik bir bilgi sunmaktadır.

3.3. Çalışma Grubu

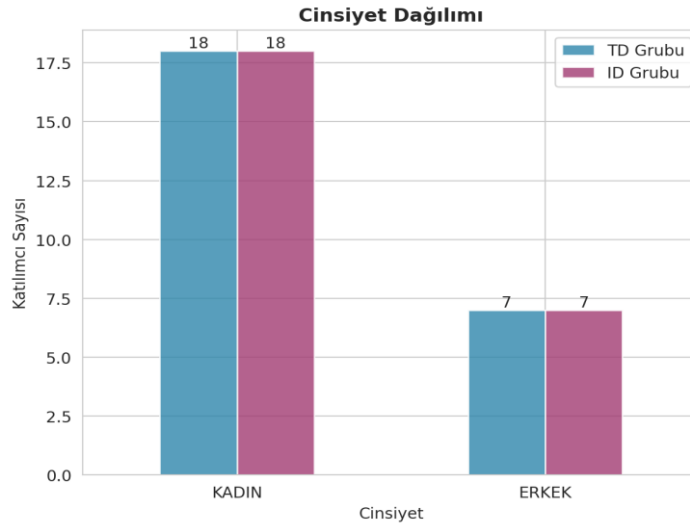
Bu araştırma Mardin ilinde bulunan Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberlik Bölümünde 2023 - 2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar birinci sınıf eğitimlerine devam eden toplam 50 lisans düzeyi öğrencisinden oluşmaktadır. İngilizce düzeyleri aynı sınıfta yer almaları ve ÖSYM tarafından yapılan YDT (Yabancı Dil Tespit) sınavından aldıkları puan ile bölümlerine yerleştirildiklerinden dolayı birbirlerine yakın B1-B2 düzeyindedir. Çalışma kapsamında öğrenciler iki gruba ayrılmıştır:

- **Tekdilli Grup (TD):** Türkçe tekdilli 25 öğrenci
- **İkidilli Grup (ID):** Kürtçe ve Türkçe ikidilli 25 öğrenci

Öğrenciler **Şekil 8**'de verildiği üzere 18 kadın ve 7 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Şekil 8

Tekdilli (TD) ve İkidilli (ID) Grupların Cinsiyet Dağılımı



TD Grubu - Kadın: 18, Erkek: 7

ID Grubu - Kadın: 18, Erkek: 7

3.3.1. Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği Pilot Çalışması

Anketin uyarılama sürecinde, uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla 22 katılımcı ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Google Formlar daha çok sayıda öğrenciye, farklı zamanlarda ve mekanlarda ulaşmayı sağlamasının yanı sıra bilgileri çevrimiçi olarak depolaması ve istatistiki bilgileri sağlaması bakımından çok işlevli bir veri toplama aracıdır. Öğrenciler açısından pratik ve kolay olmasının yanı sıra, araştırmacı için de zaman ve enerji konusunda oldukça yararlı olmuştur. Çevrimiçi olarak hazırlanan anket sınıf içerisinde, araştırmacının gözetiminde sorular tek tek açıklanarak doldurulmuştur. Bu işlemi öğrenciler sınıfta kendi cep telefonları üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacının öğrencilere bir link ile gönderdiği yönerge aynı zamanda da anketin başlangıcında da yer almaktadır. Pilot çalışma sayesinde yapılan değişiklikler şunlardır. LHQ'in ilk çıkan versiyonunda (Li, Sepanski ve Zhao, 2006) yer alan ve bu çalışma açısından büyük öneme sahip olan anne ve babanın bildiği diller ve

düzeyleri ile ilgili sorular eklenmiştir. Bu değişikliğin nedeni tezin çalışma grubunda farklı diller bilen ebeveynlerin bulunması ve aktarımın kaynaklandığı dilin tespitinin yapılmasının hedeflenmesidir. Bir diğer değişiklik ise ‘annenizin bildiği’ diller sorusuna verilen “Orta”, “İyi”, “Çok iyi” seçeneklerine “Bilmiyor” seçeneği de eklenmiş olmasıdır. Aynı seçenek ‘babanızın bildiği diller’ sorusuna da eklenmiştir. Anadillerini ne kadar süredir kullanmakta oldukları ile ilgili olan soruda öğrenciler yıl seçeneğinin çok fazla şıklı olmasının karışıklık oluşturduğunu ve şıkların biraz daha yuvarlatılıp azaltılmasını istemişlerdir. Yapılan değerlendirmede ankette sadeliği sağlamak için “15-20 yıl”, “20-25 yıl” ve “25-30 yıl” seçenekleri çıkartılarak yerine sadece “15 yıldan fazla” seçeneği konulmuştur. Aynı sadeleştirme Türkçeyi, Kürtçeyi ve İngilizceyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından kullanım sürelerini sorgulayan sorulara da uygulanmıştır. Kürtçeyi yazı dili olarak kullanmaya başladıkları yaşı sorgulayan sorunun seçeneklerine daha önce sadece yaş belirten seçenekler yer alırken birçok öğrencinin Kürtçe yazı dilini hiç öğrenmediklerini belirtmeleri üzerine seçeneklere “Hiç Öğrenmedim” seçeneği de eklenmiştir. Aynı şekilde Kürtçeyi okulda ne zaman kullanmaya başladıkları sorusuna bazı öğrenciler hiç başlamadıklarını bazıları da seçmeli ders olarak görmeye başladıklarını belirttiklerinden dolayı “Hiç Başlamadım” seçeneği eklenmiştir. Bunun üzerine aynı sorunlarla karşılaşmamak için ankette sorulan Türkçeyi, Kürtçeyi ve İngilizceyi evde, arkadaşlarla, okulda, iş yerinde ve sanal ortamda gibi farklı ortamlarda kullanmaya başladıkları yaş sorularının tamamına “Hiç Kullanmadım” seçeneği eklenmiştir. “Dil öğrenme becerilerinizi derecelendirin. Diğer bir deyişle arkadaşlarınıza veya tanıdığınız diğer insanlara göre yeni diller öğrenme konusunda ne kadar iyisiniz?” sorusunda istenen derecelendirme seçenekleri sayıca fazla ve kafa karıştırıcı bulunduğundan “sınırlı” ve “mükemmel” seçenekleri çıkartılarak seçenekler sadece “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Ortalama”, “İyi” ve “Çok İyi” olmak üzere 7 seçenekten 5 seçeneğe indirilmiştir. Aynı değişiklik Türkçe, Kürtçe ve İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve

yazma becerilerini derecelendirme sorularına da uygulanmıştır. “Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birindeki (anadiliniz dahil) dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.” sorusundaki seçenekler yine öğrencilerden gelen talep üzerine “Yok”, “Çok Az”, “Az”, “Orta”, “Belirgin”, “Çok Belirgin” ve “Aşırı Belirgin” olan 7 seçenekten “Çok Az” ve “Aşırı Belirgin” seçenekleri çıkartılarak “Yok”, “Az”, “Orta”, “Belirgin” ve “Çok Belirgin” olmak üzere 5 seçeneğe indirilmiştir. Benzer derecelendirmenin yapıldığı Türkçeyi, Kürtçeyi ve İngilizceyi karıştırma ile ilgili olan sorularda da aynı şekilde seçenekler azaltılmıştır. “Türkçeyi, Kürtçeyi ve İngilizceyi aşağıdaki etkinlikler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Sorularındaki seçenekler yine öğrencilerden gelen talep üzerine “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Düzenli Olarak”, “Sık Sık”, “Genellikle” ve “Her Zaman” olan 7 seçenekten “Bazen” ve “Genellikle” seçenekleri çıkartılarak “Yok”, “Az”, “Orta”, “Belirgin” ve “Çok Belirgin” olmak üzere 5 seçeneğe indirilmiş ve “Düzenli Olarak” seçeneği “Orta” olarak değiştirilmiştir. Öğrenciler “Orta” ifadesinin daha anlaşılır olacağını ve “Düzenli Olarak” denildiğinde “Genellikle” ya da “Bazen” gibi seçeneklerden ayırt etmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. “Hayat tarzı olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin.” sorusundaki “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Sınırlı”, “Ortalama”, “İyi”, “Çok iyi” ve “Mükemmel” seçenekleri birbirine çok yakın bulunduğu için seçeneklerden “Sınırlı” ve “Mükemmel” seçenekleri çıkartılarak “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Ortalama”, “İyi” ve “Çok iyi” olmak üzere 5 seçeneğe indirilmiştir. “Kürtçe konuşurken Türkçe sözcükler kullanırım?” sorusuna “HİÇ”, “BAZEN” ve “SIK SIK” seçenekleri eklenmiştir. “İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumunuzu yani inancınızı, sevip sevmediğinizi, bu amaç doğrultusundaki çabanızı derecelendiriniz.” sorusundaki “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Sınırlı”, “Ortalama”, “İyi”, “Çok iyi” ve “Mükemmel” seçenekleri birbirine çok yakın bulunduğu için seçeneklerden

“Sınırlı” ve “Mükemmel” seçenekleri çıkartılarak “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Ortalama”, “İyi” ve “Çok iyi” olmak üzere 5 seçeneğe indirilmiştir. Aynı şekilde seçenek azaltması İngilizceyi kullanırken yaşadıkları özgüven, kaygı endişe, güdülenme kaynağı, eksik beceri ve çıkarım yapma ile ilgili sorularda da yapılmıştır.

Özet olarak denekler tarafından uzun bulunan sorular kısaltılmış ve bu soruların kolay yanıtlanabilmesi için deneklerden alınan yanıtlar ve görüşler sonucunda ankete son hali verilmiştir (bkz. Ek 3.). Bu durum, veri kalitesini olumsuz etkileyebilecek cevaplama yorgunluğuna (response fatigue) ve anket belirsizliğine yol açabileceğinden, bazı anket kategorileri sadeleştirilmiş ve katılımcıların daha net karar verebileceği şekilde yeniden tanımlanmıştır. Bu tür sadeleştirme, ölçüm duyarlılığından ödün vermeden anketin geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini koruma amacına yöneliktir (Dörnyei ve Taguchi, 2010).

Ayrıca pilot çalışmada, bazı kapalı uçlu soruların katılımcıların bireysel dil deneyimlerini ifade etmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle, anketin işlevselliğini artırmak ve katılımcılara daha esnek yanıt imkânı sunmak amacıyla bazı sorular açık uçlu hâle getirilmiştir. Bu tür açık uçlu sorular, özellikle dil edinim bağlamları ve dil kullanım alanları gibi katılımcıya özgü değişkenlerin daha ayrıntılı biçimde betimlenmesine olanak tanımaktadır (Patton, 2015). Bu değişiklik, karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde nitel verilerin bütüncül çözümlemesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anketin özgün yapısına sadık kalınmakla birlikte, yerel bağlama, katılımcı özelliklerine ve araştırma gereksinimlerine uygun olarak yapılan bu tür uyarlamalar, veri toplama aracının içerik geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır (Epstein, Santo, ve Guillemín, 2015). Ayrıca, anket maddelerinin dilsel açıdan sadeleştirilmesi ve formun daha net bir biçimde yapılandırılması, katılımcıların soruları daha kolay anlamasına ve buna bağlı olarak yanıt kalitesi ile tamamlama oranlarının yükselmesine

katkıda bulunmaktadır (Dörnyei ve Dewaele, 2022; Plengkham, 2025; Ranganathan, 2023).

Tamamlanan pilot çalışmasından sonra, anketteki sorular Google Form üzerinden çevrimiçi ortamda sunulmuştur. Bulguları ele alınacak olan başlıklar çalışmanın amacına ve sorularına daha iyi hizmet ettiği düşünülerek seçilmiş bazı başlıklar altında verilmiştir.

LHQ3 Anketinde çalışmaya dahil edilen veri başlıkları:

- A) Katılımcı profili,
- B) Coğrafi arka plan ve hareketlilik,
- C) Anadili, bildiği diğer diller ve maruziyet,
- D) Resmî eğitim ve öğretim dili,
- E) Bildiği dillerdeki yeterlilik,
- F) Günlük etkinliklerde dil kullanımı,
- G) Dil kullanım ortamlarında konuşma güveni,
- H) Dil karıştırma / kod karıştırma,
- I) Bağlama göre dil baskınlığı ve rahatlık,
- J) Dilin bilişsel ve duyuşsal işlevlerdeki kullanımı,
- K) Aile ortamında dil konuşma yüzdeleri,

Ankete son şekli verilmiş ve katılımcılardan veriler toplanmıştır.

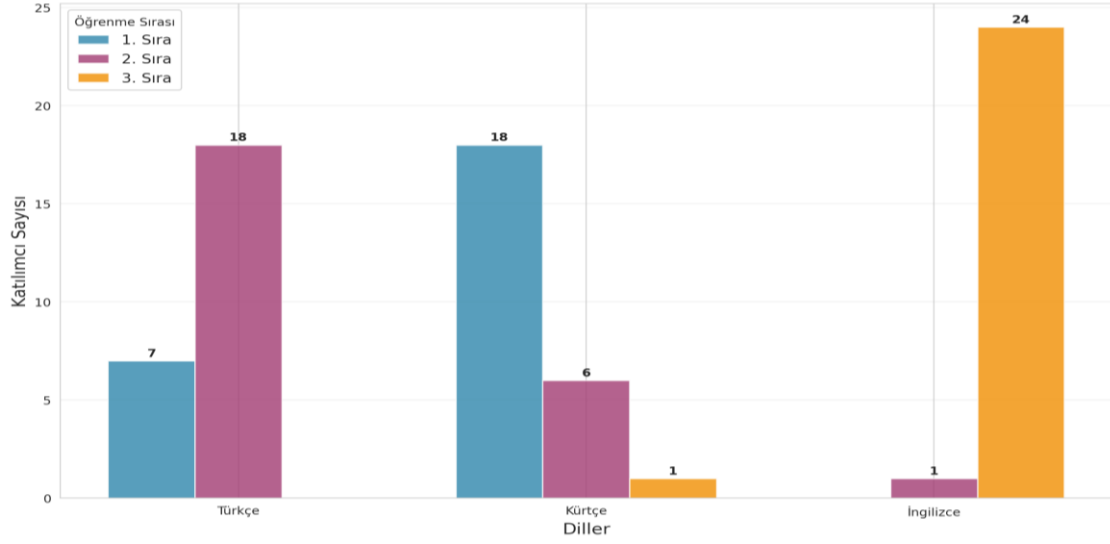
3.3.2. İkidilli Katılımcıların Dilsel Profili

Çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge bakımından öğrencilerin tamamına yakını yaşamını yurt içinde sürdürmekte, ayrıca katılımcıların çoğunluğu çevre yakın illerde ikamet eden kişilerden oluşmaktadır. Dil edinim sıraları incelendiğinde, Şekil 9’da sunulan verilere göre ikidilli öğrenciler için Kürtçe çoğunlukla ilk öğrenilen dil konumundadır; genellikle ikinci öğrenilen dil Türkçe, İngilizce ise öğrencilerin

neredeyse tamamı tarafından üçüncü sırada öğrenilen dildir.

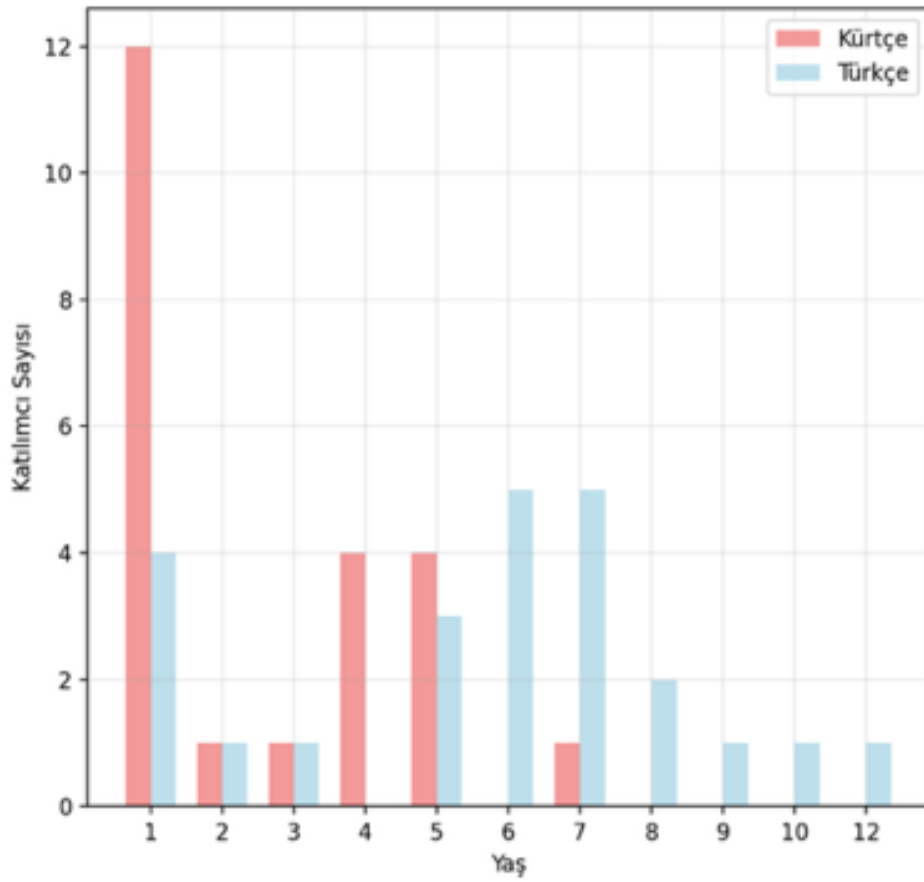
Şekil 9

İkidilli Grubunda Dil Öğrenme Sırası



Şekil 10

İkidilli Grupta Kürtçe ve Türkçe Ev Kullanımı Başlama Yaşı Karşılaştırması



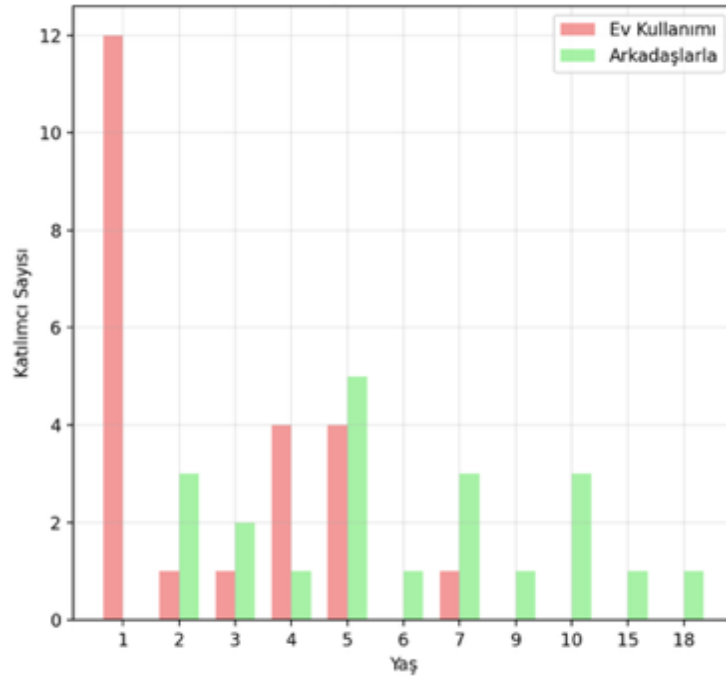
Bu veriler, ID grubundaki katılımcıların çoğunluğunun Kürtçeyi anadili olarak, Türkçeyi ikinci dil olarak edindiğini ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrendiğini; dolayısıyla çokdilli toplumlarda görülen tipik dil edinim sırasını yansıttığını göstermektedir. Bu bulguyu destekleyici biçimde, Şekil 10 Kürtçenin evde ortalama 2.6 yaşında, Türkçenin ise ortalama 6.0 yaşında kullanılmaya başlandığını; bu nedenle Kürtçenin anadili, Türkçenin ikinci dil konumunda ve ID grubunda Kürtçenin baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Kullanım bağlamlarına bakıldığında, ikidilli öğrencilerde Kürtçenin önce aile içinde, sonra arkadaş çevresinde kullanılmaya başlandığı; aile içi dil aktarımının sosyal kullanımdan daha güçlü ve daha erken başladığı görülmektedir (bkz. Şekil 11). Her iki dilin de arkadaş ortamında benzer yaşlarda kullanılmaya başlandığı, ancak Türkçe arkadaş arasında kullanımının daha homojen, Kürtçenin ise daha heterojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir; bu durum, Türkçenin sosyal ortamlarda daha standart bir yaşta öğrenildiğini ve bu standart ortamın okul olduğu varsayımı desteklenmektedir.

Ev içi dil kullanımında ebeveyn rolleri incelendiğinde, Şekil 12 ikidilli grupta annelerin 15'inin Kürtçeyi her zaman kullandığını, 1 annenin ise Türkçeyi her zaman kullandığını göstermektedir; bu veriler, aile ortamında güçlü bir Kürtçe kullanımının bulunduğu ve Türkçenin ikincil konumda yer aldığına işaret etmektedir. Benzer biçimde, Şekil 13 babaların 14'ünün evde Kürtçe kullandığını ve yalnızca 1 babanın Türkçeyi her zaman kullandığını göstermekte; bu da babaların da anneler gibi evde Kürtçeyi baskın şekilde kullandığını ortaya koymaktadır.

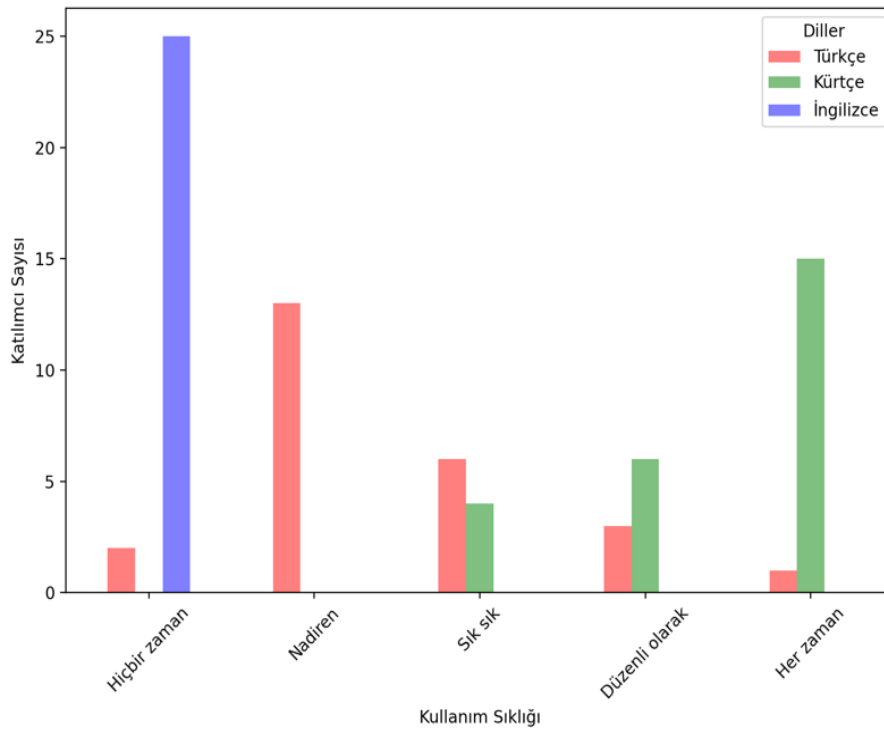
Şekil 11

İkidiilli Öğrencilerde Kürtçenin Ev ve Arkadaşlarla Kullanım Yaşı Karşılaştırması



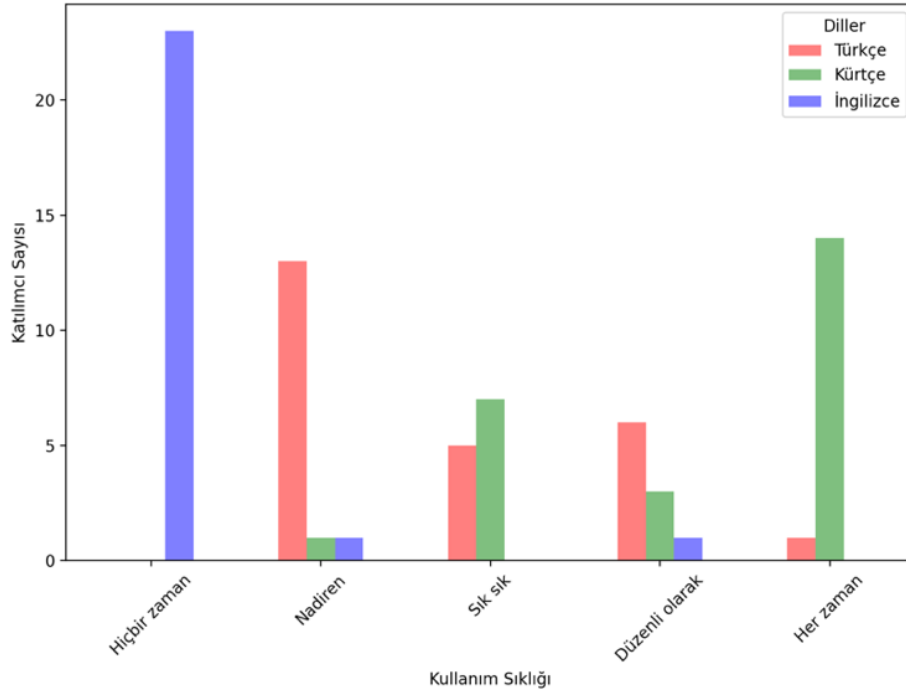
Şekil 12

İkidiilli Grupta Ev İçinde Annenin Kullandığı Dillerin Karşılaştırılması



Şekil 13

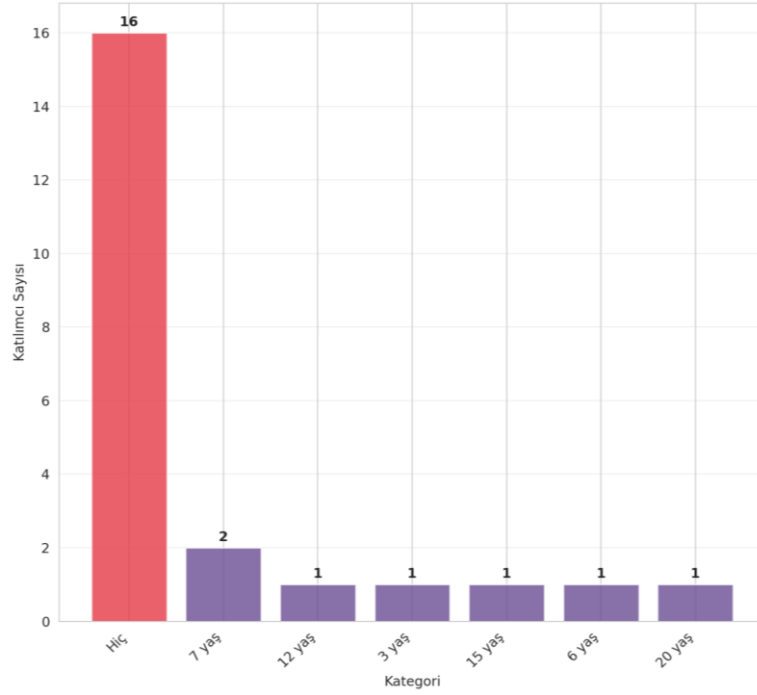
İkidiilli Grupta Ev İçinde Babanın Kullandığı Dillerin Karşılaştırılması



Yazı dili pratiğine ilişkin olarak, Şekil 14’de yalnızca 7 katılımcının Kürtçeyi yazılı olarak kullanmaya başladıkları yaşlar yer almakta, ID grubunda katılımcıların yaklaşık üçte ikisi Kürtçeyi yazılı dil olarak hiç kullanmadığını ifade etmektedir. Yazılı kullanıma başlayan küçük kesim çoğunlukla 7–12 yaş aralığında yazılı Kürtçe ile tanışmış, tek bir katılımcı 3 yaşında erken, bir katılımcı ise 20 yaşında geç başlamıştır; bu sonuçlar sözlü kullanımın yaygınlığına karşılık yazılı Kürtçe pratiğinin oldukça sınırlı kaldığını ve eğitim/okuryazarlıkla hayatlarında hemen hemen hiç yer almadığını ortaya koymaktadır. Eğitim dili bağlamında, Şekil 15 ilkokul ve ortaokulda eğitim dilinin Türkçe ve İngilizce olduğunu; ikidiilli öğrencilerin okul hayatlarında Kürtçeyi hiç öğrenmediklerini ve kullanmadıklarını, eğitim sisteminin ağırlıklı olarak Türkçe merkezli yapılandığını göstermektedir.

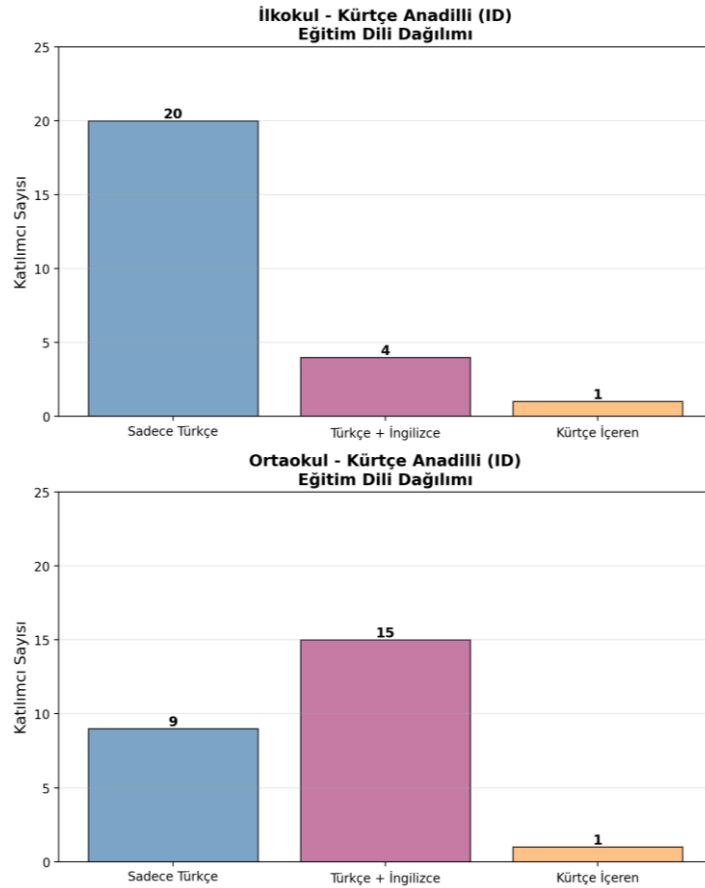
Şekil 14

İkidilli Grup Öğrencilerinde Kürtçeyi Yazı Dili Olarak Kullanmaya Başlama Yaşı



Şekil 15

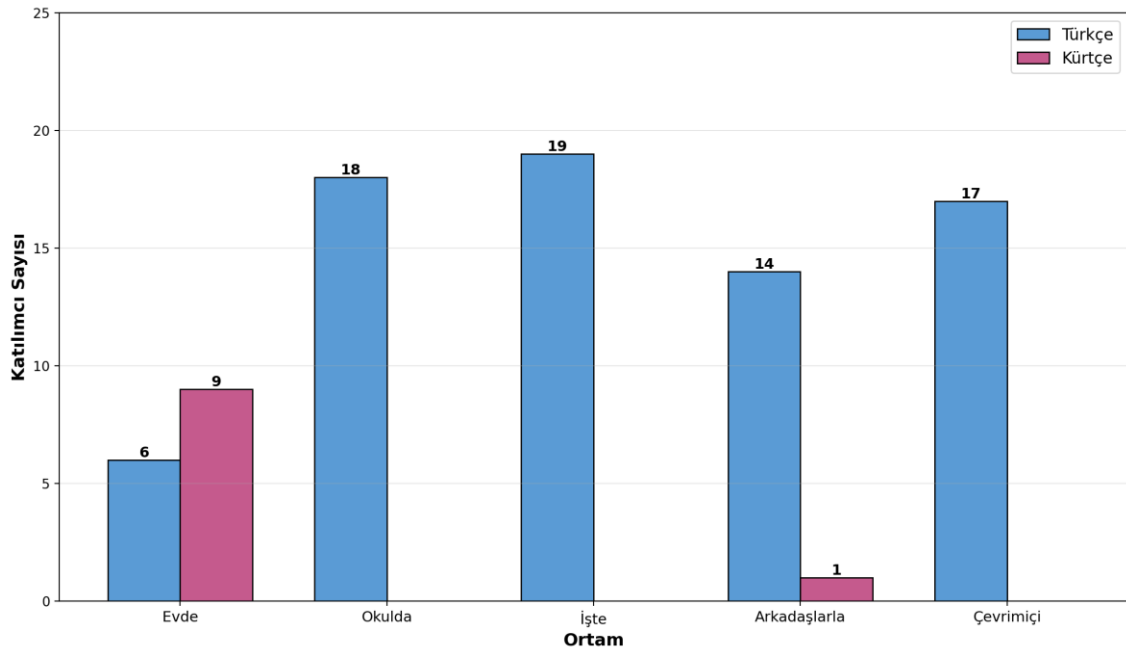
İkidilli Öğrenci Grubunda Eğitim Öğretim Dili Olarak Kürtçe Kullanımı



Sözlü dilde kendini ifade ederken hangi dilde kendini daha güvenli hissettiği (Dil kullanım güveni) konusunda, Şekil 16 evde Kürtçe kullanımı için güvenin 9 katılımcı; okul ve iş gibi resmi ortamlarda Türkçe kullanımında güvenin daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulda 18 katılımcı, işte ise 19 katılımcı Türkçe kullanım güveninin yüksek olduğunu ifade etmiştir. 14 katılımcı arkadaş ortamında Türkçe konuşma güvenliğini yüksek olarak ifade etmesine karşın, çevrim içi ortamda Kürtçe için bu güven 1 katılımcı düzeyindedir. Bilişsel işlem dili açısından, 23 katılımcı Türkçe konuşurken Türkçe düşündüğünü, yalnızca 2 katılımcı Türkçe konuşurken Kürtçe düşündüğünü bildirmiştir; bu bulgu Türkçenin bilişsel işlem dünyasında baskın olduğunu göstermektedir. İngilizce konuşurken düşünme dili bağlamında, Şekil 17'e bakıldığında 21 katılımcı düşünme dili olarak Türkçeyi kullandığı, yalnızca 2 kişinin Kürtçe ve 2 kişinin İngilizceyi kullandığı görülmektedir.

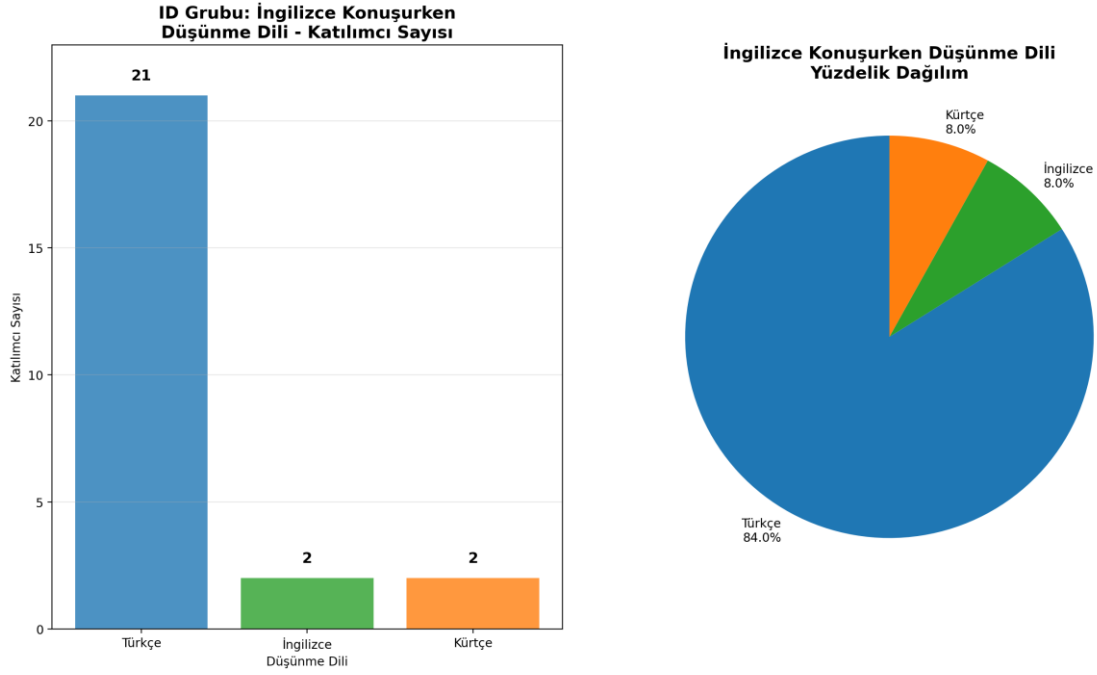
Şekil 16

Dil Kullanım Güveni Karşılaştırması



Şekil 17

İkidilli Öğrenci Grubunun İngilizce Konuşurken Düşünme Dili

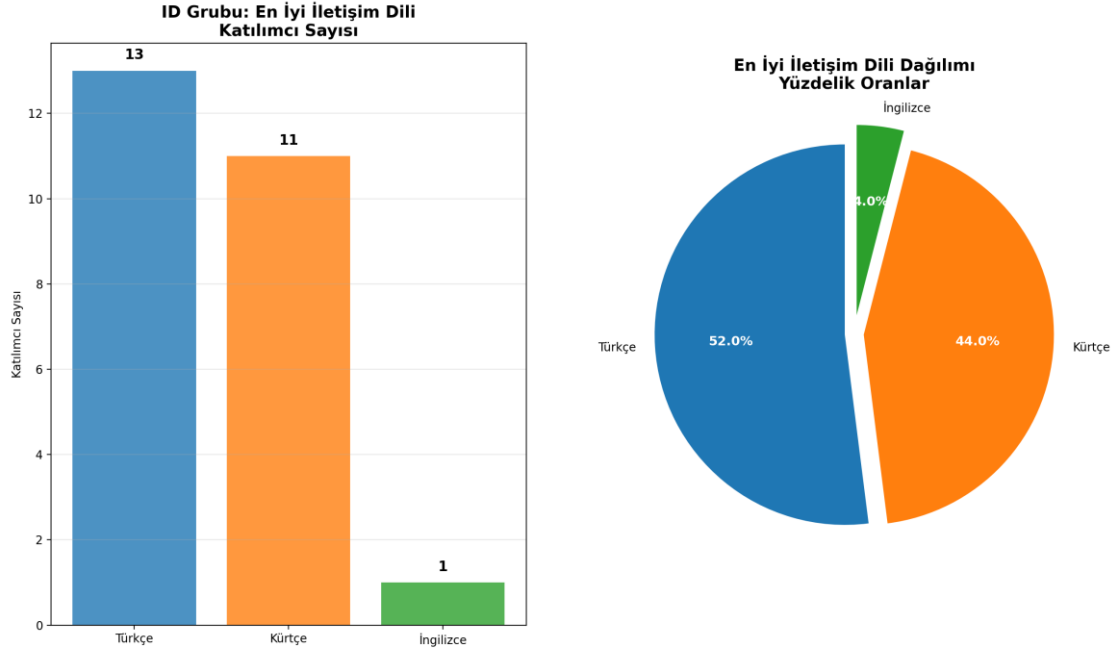


Son olarak, iletişim yeterliğine ilişkin tercihleri gösteren Şekil 18, ID grubundaki katılımcıların %52'sinin (13 katılımcı) “en iyi iletişim dili” olarak Türkçeyi, %44'ünün (11 katılımcı) Kürtçeyi ve yalnızca 1 katılımcının İngilizceyi seçtiğini göstermekte; böylece genel tablo, aile ve eğitim bağlamlarının etkisiyle Türkçenin bilişsel ve sosyal kullanımda baskınlaştığını, Kürtçenin ise özellikle ev içi ve erken dönem sözlü kullanımda belirginliğini koruduğunu ortaya koymaktadır.

İkidilli öğrenci grubunda dil tercihinin bağlama duyarlı ve sistematik bir örüntü izlediğini göstermektedir (bkz. Tablo 7). Genel iletişimde Türkçe ilk sırada, Kürtçe ikinci sıradadır; İngilizce ise üçüncü sıradadır. Sevgi ifadesi, espri ve samimiyet gibi yakın-duygusal etkileşimlerde Kürtçe açık biçimde öne çıkmaktadır (sevgi ifadesi 17 katılımcı; espri/samimiyet 14 katılımcı). Okuryazarlık ve bilişsel yoğunluk içeren etkinliklerde Türkçe belirgin üstünlük göstermektedir (kitap okuma 21 katılımcı; hayal kurma 20 katılımcı).

Şekil 18

İkidiilli Öğrenci Grubunun En İyi İletişim Dili



Medya tüketiminde alanlar ayrıışmaktadır: film izleme tercihlerinde Türkçe 13 katılımcı, İngilizce 10 katılımcı ve Kürtçe 2 katılımcı; şarkı dinlemede ise Kürtçe 11 katılımcı, Türkçe 10 katılımcı ve İngilizce 4 katılımcı düzeylerindedir. Törenselle ve kuşaklar arası etkileşimlerde Kürtçe belirgin biçimde baskındır (yas/düğün 19 katılımcı; yaşlılarla iletişim 21 katılımcı). Ticari ve kamusal bağlamlar resmî alan olarak algılanmakta ve bu alanlarda Türkçe %100 oranında tercih edilmektedir.

Tablo 7

İkidiilli Öğrenci Grubunda Bağlamlara Göre Dil Tercihleri ve Kategoriler Arası Karşılaştırma

Kategori	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
İletişim	13	11	1
Sevgi İfadesi	7	17	1
Espri/Samimiyet	11	14	0
Kitap Okuma	21	2	2

Film İzleme	13	2	10
Şarkı Dinleme	10	11	4
Hayal Kurma	20	3	2
Yas/Düğün	6	19	0
Yaşlılar ile iletişim	4	21	0
Alışveriş	25	0	0

3.4. Veri Çözümlemesi Süreci

Bu çalışmada kullanılan veri çözümlemesi süreci, araştırmanın karma yöntem yaklaşımına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Çözümleme süreci hem nicel (istatistiksel hata türü ve frekans hesaplamaları) hem de nitel (hataların dilsel ve anlamsal boyutlarının açıklanması) yönleriyle ele alınmıştır. Bu yapı, araştırmanın temel amaçlarından biri olan tekdilli ve ikidilli öğrenciler arasındaki hata türlerinin ve sıklıklarının karşılaştırılması için çok katmanlı bir çözümleme çerçevesi sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

3.4.1. Nicel Veri Çözümlemesi

Etiketlenen veriler, Microsoft Excel ve SPSS yazılımları kullanılarak nicel olarak çözümlenmiştir. Her bir katılımcıya ait toplam hata sayısı, hata türlerine göre ayrılmış ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir hata kategorisinin toplam hatalar içindeki yüzdelik oranı belirlenmiştir. Tekdilli ($n = 25$) ve ikidilli ($n = 25$) grupların hata dağılımları ayrı ayrı değerlendirilmiş, ardından bu iki grubun hata türleri arasındaki farklar karşılaştırılmıştır.

Karşıtsal Çözümlemede aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır:

- Frekans ve yüzde çözümlemeleri
- Gruplar arası hata ortalamalarının karşılaştırılması
- Aktarım kaynaklı hataların oranı

- Gerekli görülen yerlerde ki-kare testleri ile anlamlılık çözümlmeleri

Bu çözümlmeler, hem hata türlerinin yaygınlık düzeyini belirlemeye hem de ikidillilik etkisinin sistematik izlerini ortaya koymaya yöneliktir (Jarvis ve Pavlenko, 2008).

Ana Kategorilerde Karşılaştırma Çözümlmesi

Bu çalışmada tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrencilerin hata dağılımları hem alt kategori (etiket bazında) hem de üst kategori (ana kodlar: G, L, Q, F, Z, W, X) düzeyinde karşılaştırılmıştır. İstatistiksel farkların belirlenmesinde ki-kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Ancak, kullanılan toplam değerlerin tanımlanmasına bağlı olarak iki farklı yaklaşım söz konusudur:

1. Birleştirilmiş toplam üzerinden çözümleme

Bu yaklaşımda her bir hata kategorisi, ID ve TD gruplarının toplam hataları birleştirilerek normalize edilir. Yani, örneğin Dilbilgisi (G) için ID ve TD hataları toplam G hataları üzerinden karşılaştırılır. Bu yöntem hata türlerinin iki gruptaki göreceli oranlarını ölçer. Avantajı, hata türlerinin genel dağılımını tek çerçevede göstermesidir. Dezavantajı ise grupların farklı toplam hata sayılarından (ID: 3488, TD: 3059) kaynaklı bağımsızlık tam olarak yansıtılamaz.

2. Grup toplamı üzerinden çözümleme (bağımsız örneklem yaklaşımı)

Bu yaklaşımda her bir grup kendi hata toplamı içinde değerlendirilir. Örneğin Dilbilgisel hataları, ID grubunda ID'nin toplam hataları; TD grubunda TD'nin toplam hataları üzerinden oranlanır. Bu yöntem grupların bağımsız hata dağılımlarını karşılaştırmaya daha uygundur. Avantajı, TD ve ID grupları ayrı örneklem olarak ele alınır, bu da çalışmanın karşılaştırmalı amacına daha uygundur. Dezavantajı ise toplam hata sayıları farklı olduğu için bazı küçük kategorilerde testin gücü düşebilir.

3. Sonuç ve tercih edilen yöntem

Her iki yaklaşımda da benzer eğilimler gözlenmiştir:

Dilbilgisel (G) hataları TD grubunda daha yoğundur.

Sözcük (W) hatalar ID grubunda daha belirgindir.

Uyumsuzluk/Doğal Olmayan (Z) hataları TD grubunda daha fazladır.

Ancak grupların bağımsız örneklemeler olarak ele alınması gerektiğinden, bu çalışmada bulgular kısmında grup toplamaları üzerinden yapılan çözümleme (yaklaşım 2) temel alınmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Çözümlemesi

Nitel çözümleme sürecinde, etiketlenmiş tümcelerde yer alan aktarım temelli hatalar ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Özellikle parantez içi açıklamalar sayesinde her bir hatanın hangi dilden ve hangi dilsel düzeyden kaynaklandığı (ör. Kürtçeden sözdizimsel aktarım, Türkçeden anlamsal aktarım vb.) çözümlenmiştir.

Bu çözümlmeler, içerik çözümleme yöntemleri ile yürütülmüş hem bilişsel aktarım hem de kültürel/lokal etki boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Anlam odaklı hataların çözümlenmesinde öğrencilerin kastettiği ifadeler, etiketleyicinin uzman görüşü, yapay zekâ modelleri tarafından önerilen doğru tümce yapılarıyla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Böylece, hata çözümlemesi süreci sadece biçimsel değil, aynı zamanda bilişsel-dilsel bir çözümleme sürecine dönüşmüştür (Corder, 1967; Ellis, 1994).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrenci gruplarının İngilizce yazılı anlatımlarında yaptıkları dil hatalarının çözümlemesine yer verilmiştir. Hatalar, Louvain Hata Çözümlemesi taksonomisine (LET 2.0) göre yedi ana kategoriye ve elli-iki alt kategorieye ayrılmış ve her bir hata kategorisi kodlar ile belirlenmiştir (örn. GA: Dilbilgisi – Tanımlık (Grammar–Article), FS: Biçim – Heceleme (Form–Spelling) vb.). Öncelikle TD ve ID gruplarının ana kategorilere göre ve tekrar eden hata dağılımlarına yer verilmiş, daha sonra alt bölümlerde hata bulguları her iki grup için ayrı ayrı özetlenmiş ve ardından her iki grubun sonuçları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Son olarak, aktarım kaynaklı hatalar incelenerek bu hataların hangi dilden kaynaklandığı ve ikidilli öğrencilerin yaptığı Türkçe kaynaklı aktarım hataları ile tekdilli öğrencilerin yaptığı Türkçe kaynaklı aktarım hatalarının karşılaştırılması yapılmıştır.

4.1. Tekdilli Öğrencilerin Hata Çözümlemelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında önce TD grubu öğrencilerinin yaptıkları hataların ana kategorileri, daha sonra en sık tekrar eden hataların istatistiksel verileri ve bu hatalara yönelik örnek çözümlemeler sunulmuştur.

4.1.1. Tekdilli Öğrencilerin Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı

Ana kategorilerde tekdilli öğrencilerin *Dilbilgisi (G)* hataları tek başına tüm hataların %45.10'unu ve en baskın kümeyi oluşturmuştur. *Sözcük-Dilbilgisel (Lexico-Grammar)* hatalar kümesi ise en düşüğü oluşturmaktadır.

Tablo 8*Tekdilli Grubunda Ana Kategori Hata Sayısı ve Yüzdelik Oranları*

Ana Kategori	f	%
Dilbilgisel (G)	1382	45.1
Sözcüksel (L)	493	16.09
Noktalama (Q)	390	12.73
Biçimsel (F)	327	10.67
Uyumsuz/Doğal Olmayan (Z)	207	6.76
Sözcük Varlığı (W)	169	5.52
Sözcük Dilbilgisel (X)	96	3.13

Ulaşılan veriler yedi ana kategoride aşağıdaki gibi ayrıntılandırılmıştır (bkz. Tablo 8).

1) Dilbilgisi (G)

Dilbilgisi ana kategorik hataları tüm hataların neredeyse yarısını (%45.10; n=1382) oluşturmaktadır. Dağılım, tipik olarak tanımlık, sayı-uyumu (isim ve özne-yüklem), yardımcı eylemler, zaman ve eylem çekimi etrafında yoğunlaşmaktadır. TD grubunda İngilizceye özgü zorunlu biçimsel işaretlemeler a/an/the; üçüncü tekil şahıs kullanımındaki değişimler, be/have/do yapıları; to-V/V-ing gibi biçimsel değişiklikler öğrenciler tarafından sistematik olarak yanlış ya da eksik kullanılmıştır.

2) Sözcüksel (L)

Sözcük seçimi (isim/sıfat/belirteç), kalıplaşmış öbekler ve ilgeç seçiminin doğal İngilizce kullanımı ile uyumlu olmayan toplamda %16.09 oranında (n=493) hata yapılmıştır.

3) Noktalama (Q)

Özellikle giriş öğelerinden sonra virgül ve bağımsız tümceler arası işaret seçimi (nokta/virgül/noktalı virgül) kaynaklı hatalar %12.73 oran ile (n=390) öne çıkmıştır. Q

ile F birlikte ele alındığında yazmada uyulması gereken imla-noktalama-biçim toplamda %23.40'a ulaşmaktadır.

4) Biçim/Yazım (F)

Büyük/küçük harf (özellikle özel adlar: Earth, Mars, YouTube), alfabe kaynaklı yazım (İ/ı), başlık biçimi gibi alanlarda %10.67 oranında toplam n=327 hata saptanmıştır.

5) Uyumsuzluklar (Z)

Bu grupta %6.76 oran ve toplamda n=207 hata ile genellikle diğer kategorilere yerleştirilemeyen hatalardan oluşmaktadır. İngilizcenin doğal akışından çok anadili ya da ikinci dil kaynaklı akışa daha uyum gösteren yapılar tespit edilmiştir.

6) Sözcük Düzeyinde (W)

Sözcük dizilişi, fazlalık ve eksiklik gibi küçük ama anlamı doğrudan etkileyen İngilizce doğal akışının dışındaki hatalar tespit edilmiştir. Toplamda yapılan sözdizimi hatası 169 olup ana kategorideki hataların %5,52'sini oluşturmaktadır.

7) Sözcük Dilbilgisel (X)

Eylem/isim/sıfat tamamlama kalıpları (to-inf/-ing; dependent prepositions) yazı dilinde oldukça kritik olan ve İngilizce ileri düzey yapısında kaçınılmaz olan yapılardır ve TD öğrencileri bu kategoride ana kategoride %3,13 oranında toplamda n=96 hata yapmıştır.

Bu veriler, TD grubunda dilbilgisel işaretlemenin (G) hataların esas kısmını oluşturduğunu; buna yazma yetisinin (F+Q) eşlik ettiğini ve sözcüksel/kalıp temelli (L+X) ile doğallık (Z) boyutlarının ise anlamı ve akıcılığı belirgin şekilde etkilediğini göstermektedir. Öğretim tasarımı G'ye odaklı modüller ile mekanik ve eşdizimsel bileşenleri birlikte kurgulandığında, toplam hata yükünün yaklaşık %80'ini (G+L+Q+F = %84.59) oluşturmaktadır.

4.1.2. Tekdilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri

Bu alt bölümde, tekdilli öğrencilerin en çok tekrar eden hata türlerine, sıklıklarına, yüzde oranlarına ve örnek çözümlemelerine yer verilmiştir. Tablo 9’da bu hatalar ve sayısal verileri verilmiştir.

Tablo 9

Tekdilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları

No	Hata Etiketi	Hata Türü Açıklaması	<i>f</i>	%
1	FS	Biçimsel, Heceleme	322	10.51
2	GA	Dilbilgisi, Tanımlıklar	295	9.63
3	QM	Noktalama, Eksiklik	292	9.53
4	GNN	Dilbilgisi, İsim, Sayı	288	9.4
5	GVAUX	Dilbilgisi, Eylem, Yardımcı Eylem	228	7.44
6	Z	Uyumsuzluklar-Doğal Olmayan	207	6.76
7	LSPR	Sözcüksel, Tek, İlgeç	168	5.48
8	GPP	Dilbilgisi, Adıl, Kişi	95	3.1
9	GVT	Dilbilgisi, Eylem, Zaman	86	2.81
10	LSV	Sözcüksel, Tek, Eylem	81	2.64
11	WO	Sözcük Dizilişi	79	2.58
12	GVN	Dilbilgisi, Eylem, Sayı	74	2.42
13	QC	Noktalama, Karmaşa	72	2.35
14	GVNF	Dilbilgisi, Eylem, Çekimsiz/ Çekimli	69	2.25
15	LP	Sözcüksel, Öbek	69	2.25

TD grubunda en sık görülen 15 kategori, toplam hataların %79.15’ini kapsamaktadır. İlk beş kategori (FS %10.51, GA %9.63, QM %9.53, GNN %9.40, GVAUX %7.44) tek başına toplamın %46.51’ini oluşturmaktadır.

Ana üst-kategori dağılımı yalnızca ilk 15'in içinde G (Dilbilgisi) yüzde %37.05 (GA, GNN, GVAUX, GPP, GVT, GVN, GVNF), Q (Noktalama) yüzde %11.88 (QM, QC), L (Sözcüksel) yüzde %10.37 (LSPR, LSV, LP), F (Biçimsel) yüzde %10.51 (FS), Z (Uyumsuzluk ve Doğallık) yüzde %6.76 ve W (Sözcük düzeyi) yüzde %2.58 (WO) oranlar ile yer almıştır. Ancak X (Sözcük Dilbilgisel) hata kategorisi ilk 15'te ana hata kategorisinde yer almamıştır.

TD grubunda hatalar esas olarak biçim–yazım (FS), tanımlık belirleyiciler (GA) ve küçük noktalama (QM) etrafında yoğunlaşmaktadır. Dilbilgisi temelli alt kategoriler toplamda en büyük payı almakta; ilgeç ve kalıp kullanımı (LSPR, LP) ile doğallık (Z) daha düşük ama anlamı etkileyen alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu örüntü, yazma öğretiminde tanımlıklar, giriş öğeleri + virgül, özne–yüklem/isim sayı uyumu ve ilgeç–eylem kalıplarına dönük eksikliklere işaret etmektedir.

4.1.3. Tekdilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları

Tablo 10'da verildiği üzere örnek hata tabloları ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Tekdilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Biçim	Gerekçe	Kaynak
FS	At School, students ...	At <FS corr= "school">School</FS>, students ...	At school , students ...	Ortak ad → küçük harf.	TD7–Essay1
FS	... (youtube, internet, library)	... (<FS corr= "YouTube">youtube</FS>, internet, library)	... (YouTube , internet, library)	Özel ad/marka yazımı.	TD7–Essay1
FS	The earth inhold many beauties.	The <FS corr= "Earth">earth</FS> inhold ...	The Earth ...	Gezegen adı büyük harf.	TD19–Essay3
GA	bad example for child	bad example for <GA corr= "a">a</GA> child	bad example for a child	Genel ifade "a" kullanımı.	TD5–Essay1

GA	When child is born	When “a”>0</GA> child is born	<GA corr=	When a child is born	a + geneli ifade eden isim başlangıç.	TD4– Essay1
GA	world is the best place for life.	<GA corr= “the”>0</GA> world is the best place for life.		the world is the best place for life.	Dünya belirli isim.	TD3– Essay3
QM	In fact education ...	In fact <QM corr=“,”>—</QM> education ...		In fact, education ...	Ara sözden sonra virgül.	TD22– Essay2
QM	In fact clearly one situation ...	In fact <QM corr=“,”>—</QM> clearly ...		In fact, clearly ...	Giriş zarfı sonrası virgül.	TD7– Essay1
QM	According to experts if a child ...	According to experts <QM corr=“,”>—</QM> if a child ...		According to experts, if a child ...	Giriş edat grubu sonrası virgül.	TD19– Essay1
GNN	not exist after few century	not exist after few <GNN corr=“centuries”>century</GNN>		not exist after few century	Few çoğul ister.	TD5– Essay3
GNN	in every places	in every <GNN corr= “place”>places</GNN>		in every place	Every+tekil ifade alır.	TD6– Essay 3
GNN	... can take million years	... can take <GNN corr=“millions”>million</GNN> years		... can take millions of years	Süre ifadesi → çoğul.	TD19– Essay3
GVAUX	technolog y growing up	technology <GVAUX corr=“is”>—</GVAUX> growing up		technology is growing (up)	Şimdiki zaman için be.	TD7– Essay1
GVAUX	We are reach the informati on ...	We <GVAUX corr=“are”>—</GVAUX> reach the information ...		We reach the information ...	Gereksiz be kaldırılır.	TD7– Essay1
GVAUX	Teachers very important .	Teachers <GVAUX corr=“are”>—</GVAUX> very important.		Teachers are very important.	Yüklem sıfat → be zorunlu.	TD7– Essay1
Z	“... they should teach ... and ____.”	... and <Z corr=“know what they need”>what children need knowing what</Z>.		... and know what they need.	Doğal olmayan, Türkçe düşünce akışını yansıtan yapı; İngilizcede yalın/doğal karşılığa çekilmiştir.	TD22 – Essay 2
Z	“As our planet is rich..., it ____ can serve our purpose.”	..., it <Z corr=“—”> is level that </Z> can serve our purpose.		..., it can serve our purposes. (ya da: it is at a level that can serve our purposes)	İngilizcede doğal olmayan kalıp (“is level that”); akıcı/doğal ifade ile düzeltilmiştir.	TD19 – Essay 3

LSPR	climate for live on	climate < LSPR corr= “to”>for</LSPR> live on	climate tol ive on	<i>Live filinden önce mastar isteyen to getirilmeli.</i>	TD5– Essay3
	... continue during years.	... continue corr="for many">during</LSPR> years.	<LSPR for many years	Süre ifadesi.	TD19– Essay1
LSPR	... a new life on space.	... a new life <LSPR corr="in">on</LSPR> space.	in space	Doğru ilgeç kalıbı.	TD16– Essay3
GPP	... look at their.	look at <GPP corr="them">their</GPP>	look at them	Nesne konumunda şahıs adıl gerekli.	TD21- Essay 1
GPP	... so he/she can change her/his env.	<GPP corr="they">he/she</GPP> ... <GDO corr="their">her/his</GDO >	... they can change their env.	Cinsiyetsiz çoğul tercih ve uyum.	TD18– Essay1
GVT	“...one student ... more better from written sources.”	But one student <GVT corr="learns">is learn</GVT> more better...	...one student learns ...	Genel doğruda simple present gerekir.	TD7 – ESSA Y 1
GVT	“Althoug h ... technolog y develop, it is so hard ...”	Although ... technology <GVT corr="is developing">develop</GV T>, ...	Although technology is developing , ...	Süregiden süreç için progressive.	TD19 – Essay 3
LSV	Teachers ... can be verbal lecture.	Teachers usually <LSV corr="give">can be</LSV> verbal lecture.	give a (verbal) lecture	Doğal eşdizim.	TD7– Essay1
LSV	We must product the world.	We must <LSV corr="protect">product</L SV> the world.	protect the world	Yanlış eylem → doğru anlam.	TD19– Essay3
WO	“...often we use vehicles ...”	... <WO corr="we often">often we</WO> use vehicles...	We often use vehicles ...	Belirteç yerleşimi (Özne'den sonra).	TD11 – Essay 1
GVN	Experts decides ...	the experts <GVN corr="decide">decides</G VN> ...	experts decide ...	Çoğul özne → eylem yalın.	TD19– Essay1
GVN	The earth ... inhold/hol ds	The earth <GVN corr="holds"><LSV corr="holds">inhold</LSV ></GVN> many beauties.	holds	3.tekil şahıs uyumu korundu.	TD19– Essay3
QC	I think , this opinion is not true.	I think , this opinion is not true.	I think this opinion is not true.	“I think” + yan tümceyi virgül ayırılmaz; virgül gereksiz (yanlış işaret seçimi).	TD7– Essay 1

GVNF	to be independent individual	to <GVNF corr= “be”>being</GVNF> independent individual	to be ...	<i>to-inf</i> gerekir.	TD3– Essay2
GVNF	We must ... protect the world (nom.)	I said that <GVNF corr= “protecting”>protect</GVNF> the world ...	protecting	Adlaştırma (-ing).	TD19– Essay3
GVNF	words flying / written staying	Because words <GVNF corr= “fly”>flying</GVNF>, ... <GVNF corr= “stays”>staying</GVNF>.	fly / stay(s)	Onarımda <i>bare V</i> (veya çekimli).	TD7– Essay1
LP	In early, they know us ...	<LP corr= “Early in life”>In early</LP>, they ...	Early in life, ...	Doğru kalıp.	TD7– Essay1
LP	It should be that.	It should be <LP corr= “that way”>that</LP>.	that way	Kalıp tamamlama.	TD19– Essay3

Tablo 10’da verildiği üzere:

FS – Biçimsel / Heceleme

FS – “At School, students ...”

Bu örnekte, tümcede özel ad olmayan ortak adın büyük harfle başlatılması, İngilizce yazım kurallarına aykırıdır. Tümcenin ortasındaki “school” sözcüğü, yalnızca tümce başında ya da özel adın parçası olduğunda büyük harfle yazılabilir.

FS – “(youtube, internet, library)”

Burada, ticarî marka niteliğindeki özel adın (*YouTube*) küçük harfle yazılması, yazım ve marka kullanımı açısından yanlıştır. Özel isimler ve marka adları, bağlamdan bağımsız olarak büyük harfle başlatılmalıdır.

FS – “The earth inhold many beauties.”

Bu örnekte, gezegen adı olarak kullanılan *Earth* sözcüğünün küçük harfle yazılması hatalıdır. Dünya gezegenine gönderimde bulunulduğunda, İngilizce yazım kuralları gereği “Earth” büyük harfle yazılmalıdır.

GA – Dilbilgisel, Tanımlık Hataları

GA – “world is the best place for life”

Bu örnekte öğrencinin özel bir varlık olan “world” kelimesini tanımlı biçimde kullanmadığı gözlemlenmiştir. “The world” ifadesi belirli ve evrensel bir varlığı temsil ettiğinden dolayı “the” tanımlılığı gereklidir. Türkçede “dünya” kelimesi önünde herhangi bir belirleyici olmaksızın kullanılabildiği için öğrenci bu yapıyı doğrudan İngilizceye taşımıştır. Bu hata, diller arası özgül-evrensel adlandırma farklarından kaynaklanır. ve özellikle “unique reference” yapılarında tanımlık öğretimi ile düzeltilebilir.

GA – “... bad example for child”

Bu örnekte öğrencinin “child” kelimesini tanımlı biçimde kullanmayıp, belirsiz bir genelleme yaptığı görülmektedir. İngilizcede sayılabilir, tekil bir ismin önüne tanımlık (“a”) getirilmesi zorunludur. Bu tür eksiklikler, Türkçede tanımlık sisteminin bulunmaması nedeniyle ortaya çıkmakta ve bu yapıların İngilizcede fark edilmemesine yol açmaktadır.

GA – “When child is born”

Öğrenci, genel geçer bir durumu anlatırken sayılabilir tekil bir ismi (child) tanımlı olmadan kullanmıştır. İngilizcede böyle durumlarda “a” tanımlılığıyla genelleme yapılır: *a child, a doctor, a teacher* gibi. Türkçede “Çocuk doğduğunda” gibi tanımlı veya belirsiz ayrımı yapılmadığı için bu tür hatalar doğrudan olumsuz aktarımın (negative transfer) sonucudur.

QM- Noktalama Hataları

En çok yapılan ilk 3 hata kategorisinde yer almaktadır. Noktalama hataları özellikle tümce başlangıçlarında bulunan *Firstly, Finally, In fact, For example*, gibi ögelerden sonra yapılmıştır. Ara söz ve bağlaçlardan sonra gerekli virgül; gereksiz/eksik virgüller yaygın olarak kullanılmıştır. Üç örnek de aynı temel kurala bağlıyor: tümce başı giriş ifadesi/zarfı/edat grubu sonrasında virgül kullanımı. TD grubunda görülmesi, bunun çoğu zaman anadili aktarımındansa (Türkçede virgül kullanımının daha esnek olabilmesi vb.) gelişimsel/yazma normu edinimi yönü ağır basan bir alan olduğunu destekler.

GNN – Dilbilgisel, İsim, Sayı Hataları

GNN – “not exist after few century ...”

Bu hata, “few” nicelik belirleyicisinin ardından tekil bir isim (*century*) kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Oysa *few* yalnızca sayılabilir ve **çoğul** isimlerle birlikte kullanılır (*few people, few books, few days* gibi). Bu tür hatalar, hedef dildeki sayılabilirlik ve çoğulluk kurallarının yeterince içselleştirilmediğini göstermektedir. Türkçede “birkaç yüzyıl” ifadesinde çoğulluk biçimsel olarak açık bir biçimde gösterilmediğinden, öğrencinin bu yapı farkını İngilizceye aktarım sürecinde göz ardı ettiği anlaşılmaktadır.

GNN – “... in every places”

Bu tümcede “every” belirleyicisinin ardından çoğul isim (*places*) getirilmiş ve dilbilgisel bir uyum hatası yapılmıştır. İngilizcede *every* yalnızca **tekil** sayılabilir isimlerle kullanılır (*every student, every reason, every moment* gibi). Öğrencinin, Türkçedeki “her yer” ifadesini doğrudan “her yerler” gibi algılaması ve İngilizcede çoğul kullanıma yönelmesi, olumsuz aktarımın bir göstergesidir. Bu tür hataların düzeltilmesi için belirleyici + isim kalıplarının (e.g., *each + singular noun, every + singular noun, many + plural noun*) tablo halinde karşılaştırılması ve görsel destekli örneklerle pekiştirilmesi etkili olabilir.

GNN – “... can take million years”

Süre ifadesinde “million” sözcüğünün yalın bırakılması, yapı açısından eksiktir. “Millions of years” ifadesi, hem çoğulluk hem de kalıplaşmış söylem bakımından daha doğru ve doğal bir kullanımdır.

GVAUX – Dilbilgisel, Yardımcı Eylem Hataları

GVAUX – “technology growing up”

Bu örnekte, devam eden durumu ifade eden -ing yapısının (growing) öncesinde zorunlu olan “be” yardımcı eylemi eksiktir. Şimdiki zamanın doğru kullanımı için “technology is growing (up)” biçimi gereklidir.

GVAUX – “We are reach the information ...”

Burada, temel eylem “reach” ile birlikte gereksiz yere “are” yardımcı eylemi kullanılmıştır. Tümce edilgen ya da devam eden zaman yapısında olmadığı için, yalın biçim “We reach the information ...” yeterlidir.

GVAUX – “Teachers very important.”

Yüklemi sıfat olan bu tümcede, İngilizcede zorunlu bağlayıcı eylem olan “be” eksiktir. “Teachers are very important.” biçimi, yüklem tamamlanması için gereklidir.

Z – Uyumsuzluk / Doğallık Hataları

Z – “they should teach ... and ____.”

Tümcedeki “what children need knowing what” ifadesi, hem yapısal açıdan gereksiz tekrar içermekte hem de İngilizce açısından doğal olmayan bir diziliş sergilemektedir. Düzeltilmiş biçim, anlamı koruyarak kısa, akıcı ve doğal bir yapı olan “and know what they need” ile ifade edilmiştir.

Z – “it is level that can serve our purpose”

“is level that” ifadesi, İngilizce kullanımda yerleşik bir kalıp olmayıp, Türkçe düşünce akışının sözcüğü sözcüğüne aktarımını yansıtmaktadır. Tümce, anlamı koruyacak biçimde “it can serve our purposes” veya “it is at a level that can serve our purposes” şeklinde yeniden yapılandırıldığında daha doğal ve akıcı hâle gelmektedir.

LSPR – Sözcüksel Tekli İlgeç Hataları

LSPR – “climate for live on”

“Live” fiilinden önce Ving isteyen “for” yerine Vo isteyen “to” getirilmeli. Öğrenci “for” edatını yanlış kullanmıştır. Doğru kullanım “climate tol ive on” biçimindedir.

LSPR – “... continue during years.”

“during years” ifadesi, süre bildirme açısından İngilizcede yaygın ve doğal bir kullanıma karşılık gelmemektedir. Süreyi belirtmek için “for many years” yapısı tercih edilmekte; böylece hem anlam hem de kalıp açısından daha uygun bir ifade elde edilmektedir.

15. LSPR – “... a new life on space.”

Uzay kavramı için İngilizcede yerleşik ilgeç kullanımı “in space” şeklindedir. “on space” ifadesi, uzay kavramının mekânsal doğasına uygun değildir ve kalıplaşmış kullanımla çelişmektedir.

GPP / GDO – Dilbilgisel, Adıl ve İyelik Hataları

GPP – “look at their.”

Bu örnekte, ilgeçten (“look at”) sonra bir şahıs adılının nesne biçimi beklenmektedir. “their” iyelik adılı olduğu için, nesne konumunda uygun değildir; burada “them” kullanımı dilbilgisel olarak doğrudur.

GPP + GDO – “he/she ... her/his env.” → “they ... their”

Tümcede, tekil ama cinsiyeti belirsiz özne için “he/she” ikili biçimi kullanılmış, bu da akıcılığı zayıflatmıştır. Akademik İngilizcede, cinsiyetten bağımsız ve kapsayıcı bir kullanım olarak tekil “they” ve “their” tercih edilmekte; bu biçim, özne–iyelik uyumunu da sağlamaktadır.

GVT – Dilbilgisel, Eylem, Zaman

GVT – “one student is learn more better ...”

Bu örnekte, bir yandan gereksiz yardımcı eylem (“is”) kullanılmış, diğer yandan eylem yanlış çekimlenmiştir. Genel gerçeklik bildiren bu tür tümcelerde simple present kullanımı uygundur; doğru biçim “one student learns ...” şeklindedir.

GVT – “... technology develop, it is so hard ...”

“technology develop” ifadesi, süregiden bir değişimi anlatırken zaman ve biçim bakımından eksiktir. Devam eden bir süreç kast edildiği için “technology is developing” biçimi, hem anlam hem de zaman kullanımı açısından daha yerindedir.

LSV – Sözcüksel, Tekli, Eylem Hataları

LSV – “Teachers ... can be verbal lecture.”

Burada, “can be verbal lecture” ifadesi hem sözdizim hem eşdizim bakımından doğal değildir. İngilizcede bu bağlamda kullanılan yerleşik kalıp “give a (verbal) lecture” olduğu için, “Teachers usually give a verbal lecture.” biçimi tercih edilmelidir.

LSV – “We must product the world.”

Öğrenci, anlam olarak “dünyayı korumak” istemekte, ancak “product” sözcüğünü eylem olarak kullanarak sözcük seçimi hatası yapmaktadır. Bu bağlamda doğru eylem “protect” olduğundan, anlamı karşılayan doğal kullanım “We must protect the world.” şeklindedir.

WO – Sözcük Dizilişi Hataları

WO – “... often we use vehicles ...”

Tümcede belirteçin (“often”) özne (“we”) ile yer değiştirmiş olması, İngilizcedeki temel sözcük dizimi ilkesine aykırıdır. İngilizcede sıklık belirteçleri, çoğunlukla özne ile temel eylem arasına yerleşir; dolayısıyla “We often use vehicles ...” biçimi daha doğal ve kuralına uygundur.

GVN – Dilbilgisel, Özne-Yüklem Uyuşumu (Özne Sayı Uyumu)

GVN – “Experts decides ...”

Burada özne “experts” çoğul olduğu hâlde, eylem “decides” biçiminde 3. tekil şahıs olarak çekimlenmiştir. Özne–yüklem uyumunu sağlamak için eylemin yalın hâli “decide” kullanılmalıdır.

GVN + LSV – “The earth ... inhold/holds many beauties.”

Bu örnekte, hem yanlış eylem (“inhold”) kullanılmış hem de eylem çekimi sorunlu bir yapı oluşmuştur. Düzeltile “holds” biçimi, hem 3. tekil şahıs uyumunu korumakta hem de anlam açısından uygun ve yerleşik bir eylem seçimi sunmaktadır.

QC — Yanlış Noktalam İşareti/ Yanlış Virgöl

QC- “I think , this opinion is not true.”

Bu örnekte virgöl hatası yapılmıştır. I think + yan tümce yapısında virgöl kullanılmaz; *comma splice*’tan kaçınılır.

GVNF – Dilbilgisel Fiil Çekim Hataları

GVNF - “to being independent individual” ifadesinde to mastar işaretidir ve ardından yalın fiil gelmelidir; bu nedenle doğru kullanım to be an independent individual olmalıdır. Ayrıca individual tekil sayılabilir bir isim olduğundan an artikeli gereklidir.

GVNF - “I said that protect the world ...” tümcesinde that sonrası ad işlevi gören bir öge beklenir; fiil bu konumda -ing ile adlaştırılmalıdır. Bu yüzden doğru başlangıç I said that protecting the world ... biçimidir (bağlama göre yüklemle tamamlanır).

GVNF - “Because words flying, ... staying.” yapısında -ing biçimleri çekimsizdir; because ile kurulan yan tümceler çekimli fiil ister. Doğru ve eksiksiz biçim Because words fly, ... stay. şeklindedir.

LP- Sözcüksel Öbek İfade Hataları

LP - “In early, they know us ...” ifadesi doğal bir İngilizce kalıp değildir; yerleşik ve akıcı kullanım Early in life olduğundan doğru biçim Early in life, they ... olmalıdır.

LP - “It should be that.” tümcesinde anlamı tamamlayan sabit tamlama eksiktir; İngilizcede beklenen kalıp that way olduğu için doğru kullanım “It should be that way.” biçimidir.

4.2. İkidilli  ğrencilerin Hata   z mlmelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında önce ID grubu  ğrencilerinin yaptıkları hataların ana kategorileri, daha sonra en sık tekrar eden hataların istatistiksel verileri ve bu hatalara yönelik örnek çözümlmeler sunulmuştur.

4.2.1. İkidilli  ğrencilerin Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı

İkidilli (ID) grubun hata dağılımları Louvain Hata Etiketleme Kılavuzu (LET 2.0)  er evesinde incelendiğinde, hataların tümü aşağıdaki yedi ana kategoriye dağılmaktadır. Tablo 11, ikidilli  ğrencilerin İngilizce yazılı üretiminde hangi alanlarda daha fazla hata yaptıklarını göstermektedir.

Tablo 11

İkidilli  ğrenci Grubunda Ana Kategori Hata Sayısı ve Yüzdelik Oran

Ana Kategori	f	%
Dilbilgisel (G)	1418	40.75
Sözcüksel (L)	623	17.9
Noktalama (Q)	487	13.99
Biçimsel (F)	360	10.34
Sözcük Varlığı (W)	303	8.71
Uyumsuz/Doğal	180	5.17
Olmayan (Z)		
Sözcük Dilbilgisel (X)	109	3.13

1. Dilbilgisel (G)

Dilbilgisel hatalar, ID grubunda en yüksek orana sahiptir (f=1418 hata, %40.75). Hataların yaklaşık yarısını kapsayan bu kategori, öğrencilerin temel dilbilgisel yapıları uygulamada ciddi zorluk yaşadığını ortaya koymuştur. En sık gözlenen hata türleri % 9 oranında tanımlıklar (GA), % 7 oranında isim sayı uyumsuzluğu (GNN), % 6 oranında yardımcı eylem eksik ya da yanlış kullanımı (GVAUX), % 3 oranında çekimli-çekimsiz eylem formu hataları ve % 6 oranında özne-yüklem uyumsuzluğu (GVN) hataları yapılmıştır. Bu yoğunluk, öğrencilerin İngilizce dilbilgisine hâkimiyetinin sınırlı olduğunu göstermekte ve ID grubunda kritik bir öğrenme alanı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2. Sözcüksel (L)

Sözcüksel hatalar, f=623 hata ve %17.9 oran ile ID grubunda ikinci sırada yer almıştır. Bu kategori, öğrencilerin İngilizce sözcük seçiminde ve tekil öğelerin (isim, eylem, ilgeç) doğru kullanımında sorun yaşadığını ortaya koymuştur. %6 oranında ilgeç (ilgeç) (LSPR), %3 oranında sözcüksel olarak yanlış ya da uygun olmayan eylem seçimi (LSV) ve %3 oranında anlam aktarımına bağlı isim yanlışlıkları (LSN) hataları yapılmıştır. ID öğrencilerinin İngilizce sözcük bilgisi geniş olsa bile doğru bağlamda kullanmada zorlandığını göstermiştir.

3. Noktalama (Q)

Noktalama hataları, f=487 hata ve %13,99 oran ile ID grubunda üçüncü sırada yer almaktadır. % 8 ile eksik noktalama (QM) ve % 3,4 oranında nokta/virgül karışıklıkları, özellikle yan tümceciklerde, bağlaçlardan ve giriş öğelerinden sonra virgül kullanılmaması hatalarının yapıldığı saptanmıştır.

4. Biçim (F)

Biçimsel hatalar arasında özellikle yazım ve hecelemede (FS) öne çıkmıştır. Biçimsel yazım hataları, f=360 hata ve %10.34 oran ile ID grubunda dikkat çekici bir

yoğunlukta olup, öğrencilerin İngilizce yazım kurallarına sistematik olarak hâkim olmadığını göstermiştir.

5. *Sözcük-bağlantılı hatalar (W)*

Toplamda f=303 hata ve %8.71 oran ile, eksik sözcük (WM) ve sözcük dizilişi (WO) hatalarından yapılmıştır. % 3 özne veya yardımcı eylem atlamaları ile eksik sözcük (WM) ve yine % 3 oranında söz dizimi (WO) hataları yapılmıştır.

6. *Uyumsuzluklar/ Doğallık (Infelicities) (Z)*

Uyumsuzluklar kategorisi, biçimsel olarak yanlış olmayan fakat doğallıktan uzak ve diğer hata kategorilerine alınamayan hataları kapsar. Toplamda f=180 hata ve %5.17 oranında uyumsuzluk (Z) hatası yapılmıştır. Bu hatalar, öğrencilerin anlam aktarımı sırasında hedef dilin kullanımsal ve söylemsel doğallığı ile ilgili sorunlarını ortaya çıkarmıştır.

7. *Sözcük-Dilbilgisel (X)*

ID grubunda en düşük oranda (f=109 hata, %3.13) görülen ana hata kategorisidir. Bu tür hatalar, sözcüksel seçim ile dilbilgisel yapı arasındaki uyumsuzluklardan kaynaklanmıştır.

Sonuç olarak, ID grubunda hataların en yoğun olduğu alan Dilbilgisel (%40.75) ve Sözcüksel (%17.9) kategorileridir. Bu durum, öğrencilerin İngilizcede hem yapısal hem de sözcüksel düzeyde ciddi eksiklikler yaşadığını göstermiştir. Noktalama (%13.99) ve Biçim (%10.34) hataları da dikkate değer bir paya sahiptir ve özellikle akademik yazımda öğrencilerin öne çıkan zayıflıklarını yansıtmıştır. Uyumsuzluk/Doğallık (%5.17) ise öğrencilerin İngilizcede doğallık kazanmakta zorlandığını ortaya koymuştur.

4.2.2. İkidilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları

Bu alt bölümde, tekdilli öğrencilerin en çok tekrar eden hata türlerine, sıklıklarına, yüzde oranlarına ve örnek çözümlemelerine yer verilmiştir. Tablo 12’de yapılan hata türleri ve sayısal verileri sunulmuştur.

Tablo 12

İkidilli Öğrencilerin En Çok Tekrar Eden Hata Etiketleri Sıklıkları

Hata Kategori Sıralama	Hata Etiketi (Tag)	Hata Kategorisi Açıklaması	f	%
1	FS	Biçimsel, Heceleme	354	10.17
2	GA	Dilbilgisi, Tanımlıklar	302	8.68
3	QM	Noktalama, Eksiklik	295	8.48
4	GNN	Dilbilgisi, İsim, Sayı	250	7.18
5	LSPR	Sözcüksel Tek İlgeç	219	6.29
6	GVAUX	Dilbilgisi, Eylem, Yardımcı Eylem	198	5.69
7	Z	Uyumsuzluklar-Doğal Olmayan	180	5.17
8	QC	Noktalama, Karmaşa	120	3.45
9	WM	Eksik Sözcük	111	3.19
10	LSV	Sözcüksel Tek Eylem	109	3.13
11	WO	Sözcük Dizilişi	104	2.99
12	GVNF	Dilbilgisi, Eylem, Çekimsiz/ Çekimli	101	2.9
13	LSN	Sözcüksel Tek İsim	100	2.87
14	GPP	Dilbilgisi, Adıl, Kişi	96	2.76
15	GVN	Dilbilgisi, Eylem, Sayı	95	2.73

İkidilli (ID) grupta en sık görülen ilk 15 hata kategorisi, toplam hataların %70.96’sını kapsamaktadır. Bu oran, hataların büyük bölümünün belirli alt kategoriler etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. İlk beş kategori (FS %10.17, GA %8.68, QM %8.48, GNN %7.18, LSPR %6.29) tek başına toplamın %40.8’ini oluşturmaktadır. İlk 15 hatanın ana kategorilerine göre dağılımına bakıldığında: G (Dilbilgisi): %30.24 (GA, GNN, GVAUX, GPP, GVN, GVNF), F (Biçimsel): %10.17 (FS), Q (Noktalama): %11.93 (QM, QC), L (Sözcüksel) %12.29 (LSPR, LSV, LSN, LP), W (Sözcük Kullanımı) %6.18 (WM, WO) ve Z (Uyumsuzluklar/Doğallık) %5.17 (Z) oranları ile yer almıştır ama X (Sözcük Dilbilgisel) İlk 15’te yer almamıştır. İkidilli öğrencilerin yaptığı

ilk 15 hata ID grubunda hatalar esas olarak biçim-yazım (FS), tanımlık (GA), noktalama (QM), isim sayısı (GNN) ve ilgeç (LSPR) etrafında yoğunlaşmıştır.

4.2.3. İkidilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları

İkidilli öğrencilerin örnek hata çözümlemeleri Tablo 13’te verilmiştir. Bu hataların bulguları başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

Tablo 13

İkidilli Öğrencilerin Örnek Hata Çözümleme Tabloları

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Biçim	Gerekçe	Kaynak
FS	... live in mars.	... live in <FS corr="Mars">mars</FS>.	... live on Mars.	Özel ad büyük	ID18– Essay3
FS	In the future, ...	<FS corr="In">In</FS> the future, ...	In the future, ...	Yanlış harf → In	ID19– Essay3
GA	there is internet	there is <GA corr="the">0</GA> internet	there is the internet	Belirli ağ ifadesi → “the” gerekli	ID15– Essay1
GA	... be independent individual	... be <GA corr="an">0</GA> independent individual	... be an independent individual	Sesli harfle başlayan isim öncesinde “an”	ID2– Essay2
QM	In fact clearly one situation ...	In fact <QM corr=",">0</QM> clearly ...	In fact, clearly ...	Giriş belirtici sonrası virgül gerekli	ID7– Essay1
QM	According to experts if a child ...	According to experts <QM corr=",">0</QM> if a child ...	According to experts, if a child ...	Giriş ilgeç grubu sonrası virgül gerekli	ID19– Essay1
GNN	Yes, teacher are very important ...	Yes, <GNN corr="teachers">teacher</GNN> are very important ...	Yes, teachers are very important ...	Genel ifade → çoğul	ID7– Essay1
GNN	... books, visual etc.	..., <GNN corr="visuals">visual</GNN> etc.	..., visuals etc.	Liste ögesi çoğul olmalı	ID7– Essay1
LSPR	They are accompany to children.	They are accompany <LSPR corr="to">0</LSPR> children	They accompany children	Fazladan “to” kullanımı	ID4– Essay1
LSPR	Secondly, moral is very vital a Society.	moral is very vital <LSPR corr="to">0</LSPR> a Society	morality is very vital to a society	Sabit ifade: “vital to” olması gerekir	ID4– Essay1
GVAUX	We are learn from parents ...	We <GVAUX corr="learn">are learn</GVAUX> from parents ...	We learn from parents ...	Gereksiz “are” → yalın eylem kullanılmalı	ID4– Essay1

GVAUX	it is drop criminal rate in society	it <GVAUX corr="drops">is drop</GVAUX> criminal rate in society	it drops the crime rate in society	"drop" eylemi için geniş zaman tekil yüklem → "drops"	ID4– Essay1
Z	Parent enter role of and supervising.	<Z corr="take the role of supervision">Parent enter role of and supervising.</Z>	Parents take the role of supervision.	Türkçe/Kürtçe eden yanlış aktarım, doğal olmayan ifade	ID13– Essay1
Z	... in the types of education provides in schools is crucial in school.	<Z corr="the type of education provided in schools is crucial">in the types of education provides in schools is crucial in school.</Z>	The type of education provided in schools is crucial.	Anlamsal uyumsuzluk, yanlış yapı	ID13– Essay2
QC	... we learn to being a good man from them. helping each other, Loving... etc.	from them <QC corr="","> helping each other ...	... from them, helping each other, loving etc.	Nokta yerine virgül kullanılması gerekiyor	ID15– Essay1
QC	When we look at the nature. A little bird doesn't know how to fly.	When we look at the nature <QC corr="","> a little bird ...	When we look at the nature, a little bird doesn't know how to fly.	Bağlaçsız tümce bölünmüş, virgülle bağlanmalı	ID15– Essay1
WM	If morality is not in a society, society is not Social.	If morality is not <WM corr="present">0</WM> in a society ...	If morality is not present in a society ...	"present" eksik → anlam tamamlanmamış	ID4– Essay1
WM	Support makes a child mature, respectable and organized man.	<WM corr="Parents' support">Support</WM> makes a child ...	Parents' support makes a child mature, respectable and organized ...	Öznenin eksik sözcükle yanlış kurulması	ID13– Essay1
LSV	And our parents touch we by love ...	our parents <LSV corr="teach">touch</LSV> us by love	our parents teach us by love	"touch we by love" Türkçe/Kürtçe aktarımdan kaynaklı →	ID6– Essay1

					doğru eylem “teach”	
LSV	They interest we along their life ...	They <LSV corr=“care for”>interest</LSV> us ...	They care for us along their lives	Yanlış eylem → “interest we” yerine “care for us” olmalı	ID6– Essay1	
WO	The question is that the schools really aim to us become independe nt individual s?	aim to us <WO corr=“become”>become</WO > independent individuals	aim to become independent individuals	“to us become” → yanlış sıralama, doğru yapı “to become”	ID15 – Essay2	
WO	How is it can be?	How <WO corr=“can it be”>is it can be</WO>?	How can it be?	“is it can be” → yardımcı eylem yanlış dizilmiş, doğru sıra “can it be”	ID6 – Essay2	
GVNF	in the house is crucial education eating in the society, spend time with parents to our helping how helping in the societies.	... spend time ... / ... how <GVNF corr=“to help”>helping ...	“... spending time with parents to help us ...”	“spend” yerine spending , “helping” yerine to help kullanılmalı → eylemsi yanlış formda.	ID19 – Essay 1	
GVNF	if in the schools we learning being a good citizens, we do more best works ...	... we learning ... / <GVNF corr=“to be”>being a good citizens ...	“... if in the schools we learn to be good citizens ...”	Yanlış eylemsi formu → “learning” yerine learn , “being” yerine to be .	ID18 – Essay 2	
LSN	The children begin life with their parents taught ...	... their parents <LSN corr=“teachings”>taught</LSN> ...	The children begin life with their parents’ teachings ...	“taught” isim değil; doğru isim teachings .	ID21– Essay1	
LSN	... after having profession targets.	after having <LSN corr=“career”>profession</LSN> <LSN corr=“goals”>targets</LSN>	... after having career goals .	Türkçe etkisiyle yanlış isimler; doğru kalıp career goals .	ID22– Essay2	

GPP	And our parents touch we by love ...	<GPP corr="us">we</GPP>	... touch us by love ...	Nesne konumunda "we" değil us gerekir.	ID6 – Essay 1
GPP	... they are the best knowing we.	<GPP corr="us">we</GPP>	... the best knowing us .	"know" eyleminden sonra nesne biçimi us olmalı.	ID6 – Essay 1
GVN	Ever since the Industrial Revolution which have radically marked the transition ...	Ever since the Industrial Revolution which <GVN corr="has">have</GVN> radically marked ...	Ever since the Industrial Revolution which has radically marked ...	Tekil özne ("the Industrial Revolution") → "has" olmalı, "have" yanlış.	ID Essay 1
GVN	The people who employ them doesn't care.	The people who employ them <GVN corr="do not">doesn't</GVN> care.	The people who employ them do not care.	Özne çoğul ("people") → "do not" gerekir, "doesn't" uyumsuz.	ID Essay 2

FS – Biçim / Yazım Hataları

FS – "... live in mars."

Bu örnekte gezegen adı olan *Mars* özel isim olduğu hâlde küçük harfle yazılmıştır.

İngilizce yazım kurallarına göre gezegen adları büyük harfle başlamalıdır.

FS – "In the future, ..."

Tümce başındaki *In* ilgeci yanlış harfle ("İn") yazılmıştır. Bu tür yazım hataları, özellikle bağlam işaretleyicilerinde (*In the future*, *In fact*, vb.) metnin bütünlüğünü zayıflatmaktadır.

GA – Dilbilgisi Tanımlık Hataları

GA – "there is internet"

Burada "internet", belirli ve tekil bir küresel ağdan söz etmek için kullanılmaktadır. Bu nedenle İngilizcede yerleşik kullanım "the internet" biçiminde olup, belirli tanımlığın kullanılması gereklidir.

GA – “... be independent individual”

Tekil ve sayılabilir bir isim olan *individual* öncesinde belirsiz tanımlık kullanılmaması, İngilizce tanımlık sistemine aykırıdır. Sesli harfle başlayan bu isimden önce *an* getirilmesi zorunludur.

QM / QC – Noktalama Hataları

QM – “In fact clearly one situation ...”

In fact ifadesi tümce başında söylem belirteci olarak kullanıldığında ardından virgül getirilmesi beklenir. Virgülün yokluğu, giriş ifadesi ile temel tümce arasında gerekli duraklamayı sağlamamaktadır.

QM – “According to experts if a child ...”

According to experts giriş ilgeç öbeği tümcenin başında yer aldığına, ana tümceden virgülle ayrılmalıdır. Virgülün eksikliği, söz konusu öbeği tümcenin geri kalanıyla sıkışık bir biçimde birleştirmektedir.

QC – “... from them. helping each other, Loving etc.”

Noktanın kullanımı tümceyi gereksiz yere bölmüş ve ardından gelen yapı eksilteli yan tümce konumunda kalmıştır. Burada nokta yerine virgül kullanılması, eylem dizisini (*helping, loving, etc.*) ana tümceyle bağlayarak daha tutarlı bir yapı sağlar.

QC – “When we look at the nature. A little bird doesn’t know how to fly.”

Bağlaçsız olarak nokta ile ikiye ayrılan bu yapı, anlamca birbirine bağlı iki tümcedir. *When we look at the nature* yan tümcesi, virgülle ana tümceye bağlanmalı; nokta yerine virgül kullanılarak tek tümcede sunulmalıdır.

GNN – Dilbilgisi, İsim, Sayı Hataları

GNN – “Yes, teacher are very important ...”

Çokluk bildiren bir yargı söz konusu olduğundan, tekil *teacher* yerine çoğul *teachers* kullanılmalıdır. Aksi hâlde özne-yüklem uyumu (*teacher are*) bozulmaktadır.

GNN – “... books, visual etc.”

Listede yer alan *books* çoğul biçimdedir; aynı dizideki *visual* öğesinin de *visuals* biçiminde çoğullaştırılması, yapı ve anlam açısından tutarlı bir liste oluşturur.

LSPR – Sözcüksel, Tek, İlgeç Hataları

LSPR – “They are accompany to children.”

accompany eylemi İngilizcede doğrudan nesne alan bir eylemdir; ardından *to* ilgeci getirilmesi gereksiz ve hatalıdır. Doğru kullanım “They accompany children.” biçimindedir.

LSPR – “moral is very vital a Society.” → “vital to”

Bu örnekte *vital* sıfatı yanlış biçimde yalın bırakılmış, ardından gelen isimle uygun ilgeçle bağlanmamıştır. İngilizcede yerleşik kalıp *vital to* olduğundan, *vital to a society* biçimi daha doğru ve doğal bir kullanımdır.

GVAUX – Dilbilgisi, Eylem, Yardımcı Eylem Hataları

GVAUX – “We are learn from parents ...”

Burada gereksiz bir *be* yardımcı eylemi kullanılmıştır. Tümce ne edilgen ne de devam eden zaman yapısındadır; bu nedenle yalın biçimde *We learn from parents* ifadesi tercih edilmelidir.

GVAUX – “it is drop criminal rate in society”

is drop yapısı, *drop* eylemiyle uyumsuz bir yardımcı eylem kullanımını göstermektedir. Öznenin üçüncü tekil olduğu bu durumda, geniş zamanda yüklem *drops* biçiminde çekimlenmesi gerekmekte ve *it drops the crime rate* yapısı doğru biçimi oluşturmaktadır.

Z – Uyumsuzluk / Doğallık Hataları

Z – “Parent enter role of and supervising.”

Bu tümcedeki *enter role of and supervising* ifadesi, Türkçe/Kürtçe düşünce yapısının sözcüğü sözcüğüne aktarımını yansıtan, İngilizce açısından doğal olmayan bir yapıdır. Anlam, *Parents take the role of supervision* gibi daha yerleşik ve akıcı bir kalıpla ifade edilmelidir.

Z – “... in the types of education provides in schools is crucial in school.”

Yapı, hem gereksiz tekrar (*in schools / in school*) hem de yanlış dil bilgisel biçim (*provides*) içerdiğinden anlamsal uyumsuzluk yaratmaktadır. *The type of education provided in schools is crucial* biçimi, hem anlamı sadeleştirmekte hem de daha doğal bir ifade sunmaktadır.

WM – Eksik Sözcük Hataları

WM – “If morality is not in a society, ...”

Tümcede *morality is not in a society* ifadesi anlamca eksik kalmaktadır. Burada *present* gibi bir sıfatın eklenmesi, soyut kavramın varlık–yokluk durumunu açık ve tamamlanmış hâle getirmektedir (*morality is not present in a society*).

WM – “Support makes a child mature, respectable and organized man.”

Öznenin yalın *Support* biçiminde kullanılması, desteğin kimden geldiğini belirsiz bırakmaktadır. *Parents’ support* yapısı, hem anlamsal boşluğu doldurmakta hem de özneyi belirginleştirerek tümcenin yorumunu güçlendirmektedir.

LSV – Sözcüksel, Tek Eylem Seçimi Hataları

LSV – “our parents touch we by love ...” → “teach us by love”

touch we by love ifadesi, ana dil aktarımını yansıtan ve İngilizce için doğal olmayan bir eylem–nesne eşleşmesi sunmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklara değer kazandırma işlevi *teach us by love* gibi daha uygun bir eylem seçimiyle ifade edilmelidir.

LSV – “They interest we along their life ...” → “care for us”

interest we yapısı, hem yanlış eylem seçimi hem de yanlış nesne biçimi içermektedir.

Burada kastedilen, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmesi olduğundan, yerleşik eşdizim olan *care for us* kullanımı anlamı daha doğru yansıtmaktadır.

WO – Sözcük Dizilişi Hataları

WO – “aim to us become independent individuals”

to us become dizilişi, İngilizce mastar (infinitive) yapısına aykırıdır. Amaç bildiren yapıda; *aim to become independent individuals* biçiminde *to + V* kalıbı kullanılmalı, *us* ögesi tümcede farklı bir konumda ya da dolaylı nesne olarak yapılandırılmalıdır.

WO – “How is it can be?”

is it can be dizilişi, iki yardımcı eylemin yanlış sırayla ve gereksiz birlikte kullanımını göstermektedir. Soru tümcesinde tek modal yardımcı eylem kullanılmalı ve *How can it be?* biçiminde düzgün sözcük sıralaması sağlanmalıdır.

GVNF – Dilbilgisi, Eylem, Çekimsiz/ Çekimli

GVNF – “... spend time with parents to our helping how helping in the societies.”

Bu yapıda *spend / spending* ve *helping* eylemsilerinin biçimleri ve dizilişi hatalıdır.

İletilmek istenen anlam, *spending time with parents to help us...* gibi *to + V* yapısıyla daha doğru ve akıcı biçimde ifade edilebilir.

GVNF – “we learning being a good citizens”

we learning being yapısı, hem çekim hem de eylemsi türü bakımından sorunludur. Öğrenme sürecini ve hedef niteliği ifade etmek için *we learn to be good citizens* biçiminde *learn + to + V* kalıbı kullanılmalıdır.

LSN –Sözcüksel, Tekli İsim Seçimi Hataları

LSN – “... their parents taught ...” → “their parents’ teachings”

taught burada isim işlevinde kullanılmış olup, eylem kökenli isim yerine çekimli eylem biçimi seçilmiştir. Ebeveynlerin aktardığı değer ve bilgileri belirtmek için *teachings* veya *parents’ teachings* biçimi daha uygundur.

LSN – “after having profession targets” → “career goals”

profession targets ifadesi, Türkçe düşünce yapısının doğrudan aktarımıyla oluşmuş, İngilizce açısından doğal olmayan bir birleşik ifadedir. Yerleşik kalıp *career goals* olup, hem anlamsal hem de söz dizimsel açıdan daha uygun bir isim grubudur.

GPP – Dilbilgisel, Şahıs, Adıl Hataları

GPP – “touch we by love”

Nesne konumunda *we* yerine, İngilizce adıl sistemine göre nesne hâli olan *us* kullanılmalıdır. *touch us by love* yapısı, eylem–adıl uyumunu sağlar.

GPP – “the best knowing we”

knowing we yapısında, *know* eyleminden sonra yine özne biçimli adıl kullanılmıştır. Bu bağlamda nesne görevi gören adıl *us* olduğundan, *the best knowing us* biçimi dil bilgisel olarak doğrudur.

GVN – Dilbilgisel Özne–Yüklem Sayı Uyuşumu Hataları

GVN – “the Industrial Revolution which have radically marked ...”

Burada başat özne *the Industrial Revolution* tekil olduğu hâlde, yüklem *have* çoğul biçimde çekimlenmiştir. İlgi tümcesinde özne–yüklem uyumunu sağlamak için *has* kullanılması gerekmektedir.

GVN – “The people who employ them doesn’t care.”

people çoğul bir isimdir; buna karşın yüklem *doesn’t* tekil biçimdedir. Doğru özne–yüklem uyumu için *do not care* veya *don’t care* kullanılması gerekir.

4.3. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde hata türleri (ör. FS, GA, QM, GNN...) iki grup arasında karşılaştırılmış ve yüzdesel dağılımlar incelenmiştir (ID % ve TD %). İki grup arasındaki kategorik frekans dağılımlarını karşılaştırmak için Ki-kare testi (χ^2) kullanılmıştır çünkü bu test kullanılan en uygun yöntemlerden biridir. İlk önce Noktalama (Q), Biçim (F), Sözcüksel (L), Sözcük-Dilbilgisel (X), Sözcük-İlişkili (W), Dilbilgisel (G) ve Uyumsuzluklar (Z) başlıklarından oluşan ana kategorilerde daha sonra ilk 15 kategori üzerinden çözümleme ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.3.1. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Ana Kategoriler Bakımından Karşılaştırılması

Her kategori için ID yüzdesi = (kategori sayısı / ID toplam hata); TD yüzdesi = (kategori sayısı / TD toplam hata) olarak ve gruplar arası fark için 2×2 tablodan ki-kare bağımsızlık testi (df=1) uygulanmıştır (kategori-içi vs kategori-dışı; grup = ID/TD). $\alpha = .05$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14*İkidilli ve Tekdilli Grupların Ana Kategorilere Göre Hata Dağılımı Karşılaştırması*

Ana Kategori	ID (n, %)	TD (n, %)	Fark (ID-TD)	χ^2 / p-değeri	Yorum
G	1418 (40.8%)	1382 (45.1%)	-4.3%	$\chi^2=7.12$, p=0.008 (önemli)	TD anlamlı biçimde daha yüksek.
L	623 (17.9%)	493 (16.1%)	+1.8%	$\chi^2=2.85$, p=0.09 (önemsiz)	Sınırdaki; istatistiksel olarak net değil.
Q	487 (14.0%)	390 (12.7%)	+1.3%	$\chi^2=1.77$, p=0.18 (önemsiz)	Anlamlı fark yok.
F	360 (10.3%)	327 (10.7%)	-0.4%	$\chi^2=0.12$, p=0.73 (önemsiz)	Anlamlı fark yok.
Z	180 (5.2%)	207 (6.8%)	-1.6%	$\chi^2=4.11$, p=0.043 (önemli)	ID anlamlı biçimde daha yüksek.
W	303 (8.7%)	169 (5.5%)	+3.2%	$\chi^2=16.24$, p<0.001 (önemli)	TD anlamlı biçimde daha yüksek.
X	109 (3.1%)	96 (3.1%)	0.0%	$\chi^2=0.01$, p=0.94 (önemsiz)	Fark yok.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, hem ikidilli (ID) hem de tekdilli (TD) öğrenci grubunda en yaygın hata türü Dilbilgisi (G) kategorisidir. ID grubunda Dilbilgisi hataları toplam hataların %40.8'ini (n=1418), TD grubunda ise %45.1'ini (n=1382) oluşturmaktadır. Bu bulgu, her iki grubun da yazılı anlatımlarında dilbilgisel unsurlara ilişkin önemli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Dilbilgisi kategorisini takiben her iki grupta da Sözcüksel (L), Noktalama (Q) ve Biçim (F) kategorileri en yaygın hata türleri arasında yer almıştır. ID grubunda L kategorisi %17.9 (n=623), Q %14.0 (n=487) ve F %10.3 (n=360) oranında görülürken, TD grubunda bu oranlar sırasıyla %16.1 (n=493), %12.7 (n=390) ve %10.7 (n=327) olarak bulunmuştur.

İki grup arasındaki anlamlı farklar incelendiğinde:

Dilbilgisi (G) kategorisi: TD grubunda daha yüksek hata oranına sahiptir (%45.1 vs. %40.8, p=0.008). Bu fark, tekdillilerin Tanımlıkları (GA), İsim Sayı (GNN) ve

Yardımcı Eylem (GVAUX) gibi dilbilgisel yapılarda daha fazla hata yaptığını göstermektedir.

Uyumsuzluklar (Z) kategorisi: Tekdillilerde hata oranı (%6.8) ikidillilere (%5.2) göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p=0.043$). Bu durum, tekdilli öğrencilerin yazılı ifadelerinde doğallık, akıcılık ve uygunluk açısından daha çok sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Sözcük bağlantılı (W) kategorisi: İkidillilerde hata oranı (%8.7) tekdillilere (%5.5) göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0.001$). Bu fark, ikidilli öğrencilerin özellikle sözcük seçimi, sözcük eksikliği ve sözcük dizilişi gibi alanlarda daha fazla zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık Sözcüksel (L), Noktalama (Q), Biçim (F) ve Sözcük-Dilbilgisel (X) kategorilerinde iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, her iki grubun da sözcük tercihi, noktalama, yazım ve sözcük-dilbilgisel kalıplarda benzer hata profiline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her iki grupta da Sözcük-Dilbilgisel (X) kategorisi %3.1 ile en düşük hata oranına sahiptir ve anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Mikro düzeyde değerlendirildiğinde, ikidilli öğrenciler sözcüksel ve sözcük kullanımı (W, L) alanlarında daha çok hata yaparken; tekdilliler dilbilgisel doğruluk (G) ve ifadelerin doğallığı (Z) açısından daha fazla sorun yaşamaktadır. Mezo düzeyde, bu farklılık, ikidillilerin iki dil arasında yaşanan sözcüksel aktarım hatalarına daha açık olduklarını; tekdillilerin ise İngilizceyi doğal ve akıcı biçimde üretmede daha çok zorlandıklarını göstermektedir. Makro düzeyde ise, her iki grubun da yazılı anlatımda en temel güçlüklerinin dilbilgisel doğruluk ve yapısal bütünlük (%40–45 Grammar) ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sonuç, her iki grup için de akademik İngilizce yazma öğretiminde dilbilgisi odaklı bir yaklaşımın öncelikli olması gerektiğine işaret etmektedir.

4.3.2. Tekdillii ve İkidilli Öğrencilerin İlk 15 Hata Kategorisi Karşılaştırması

İkidilli ve tekdilli öğrencilerin en sık yaptıkları hata kategorilerinin benzerlik ve farklılıklarını görmek için her iki grupta en çok yapılan 15 hata kategorisi seçilmiştir, hata yüzdeleri hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Yapılan hata oranları hem mutlak sayı değeri hem de yüzde olarak Tablo 15’te sunulmaktadır. Yüzde karşılaştırmasının yapılmasının nedeni iki grubun toplam hata sayıları aynı olmamasıdır. Sayılar doğrudan karşılaştırıldığında, daha fazla hata yapan grup doğal olarak her kategoride yüksek çıkabilir. Yüzde ise hata dağılımının profiline bakılmasını sağlar. Yani “hata türlerinin grup içinde nasıl dağıldığı” daha net görülür. Sayı ve p-değeri ise gruplar arası istatistiksel farkı gösterir. Yüzde farkı büyük olsa da örneklem büyüklüğüne göre anlamsız çıkabilir buna karşın küçük farklar bile istatistiksel olarak anlamlı olabilir. Bu nedenle, yüzde dağılımları karşılaştırmak eğilim ve hata profili için kullanılmıştır öte uyandan sayı ve p-değerleri bu farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek için kullanılmıştır. Böylece hem nicel eğilimi (yüzde) hem de istatistiksel güvenilirliği (p) birlikte kullanılmıştır.

Tablo 15

İkidilli (ID) ve Tekdilli (TD) Öğrencilerin İlk 15 Hata Kategorisinin Sıklık ve Yüzdelik Karşılaştırması

Hata Etiketi	ID (n, %)	TD (n, %)	Fark (ID–TD)	Yorum	χ^2 / p-değeri	Sonuç
FS	354 (10.17%)	322 (10.51%)	-0.34	Her iki grupta benzer, yazım hataları en yüksek oranda.	$\chi^2=0.08$, p=0.78	Önemsiz
GA	302 (8.68%)	295 (9.63%)	-0.95	TD grubunda daha yüksek, tanımlıklar kullanımı TD için daha problemli.	$\chi^2=2.42$, p=0.12	Önemsiz
QM	295 (8.48%)	292 (9.53%)	-1.05	TD’de daha yüksek, noktalama eksikliği özellikle virgül kullanımı öne çıkıyor.	$\chi^2=2.86$, p=0.09	Sınırdaki (önemsiz)
GNN	250 (7.18%)	288 (9.40%)	-2.22	TD grubunda belirgin daha fazla, isim–sayı uyumu sorunlu.	$\chi^2=4.68$, p=0.03	Anlamlı

LSPR	219 (6.29%)	168 (5.48%)	+0.81	ID grubunda daha yüksek, ikidillilerde ilgeç hataları dikkat çekiyor.	$\chi^2=4.21$, p=0.04	Anlamlı
GVAUX	198 (5.69%)	228 (7.44%)	-1.75	TD grubunda daha yüksek, yardımcı eylem eksikliği/yanlışlığı yaygın.	$\chi^2=5.12$, p=0.02	Anlamlı
Z	180 (5.17%)	207 (6.76%)	-1.59	TD grubunda daha fazla, ifade doğallığında sorunlar öne çıkıyor.	$\chi^2=5.48$, p=0.02	Anlamlı
QC	120 (3.45%)	72 (2.35%)	+1.10	ID grubunda daha yüksek, ikidillilerde noktalama karmaşası dikkat çekici.	$\chi^2=7.11$, p=0.008	Anlamlı
WM	111 (3.19%)	– (ilk 15 dışında)	–	Sadece ID’de yüksek oranda gözlenmiş.	–	ID’de öne çıkıyor
LSV	109 (3.13%)	81 (2.64%)	+0.49	ID grubunda biraz daha fazla.	$\chi^2=1.92$, p=0.16	Önemsiz
WO	104 (2.99%)	79 (2.58%)	+0.41	İkidillilerde tümce dizilişi hataları daha çok.	$\chi^2=1.35$, p=0.24	Önemsiz
GVNF	101 (2.90%)	69 (2.25%)	+0.65	ID grubunda daha fazla, eylem biçimlendirme sorunları öne çıkıyor.	$\chi^2=2.67$, p=0.10	Önemsiz
LSN	100 (2.87%)	– (ilk 15 dışında)	–	Sadece ID’de öne çıkıyor.	–	ID’de öne çıkıyor
GPP	96 (2.76%)	95 (3.10%)	-0.34	TD grubunda biraz daha fazla.	$\chi^2=0.46$, p=0.50	Önemsiz
GVN	95 (2.73%)	74 (2.42%)	+0.31	ID grubunda daha fazla, özne–yüklem uyumu daha sık problemlidir.	$\chi^2=1.02$, p=0.31	Önemsiz

Tablo 15, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrencilerin hata profillerini karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Genel olarak bakıldığında, her iki grupta da en yüksek oranda görülen hata türü yazım (FS) olup, oranlar birbirine oldukça yakındır (ID: %10.17; TD: %10.51; $\chi^2=0.08$, p=0.78). Bu sonuç, yazım hatalarının grup farkından bağımsız olarak her iki öğrenen tipi için de temel bir sorun alanı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, tanımlıklar (GA) ve virgül ağırlıklı noktalama eksiklikleri (QM) bakımından da TD grubunun oranları ID’ye göre bir miktar yüksek olsa da (GA için yaklaşık %1, QM için %1’in biraz üzerinde), bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamaktadır (GA: p=0.12; QM: p=0.09). Dolayısıyla, bu hata türlerinde gözlenen farklılıklar eğilim

düzeyinde yorumlanabilir, ancak gruplar arasında sistematik bir ayrışma olduğunu söylemek için yeterli değildir.

Buna karşılık, bazı hata türlerinde istatistiksel olarak anlamlı grup farkları ortaya çıkmıştır. İsim–sayı uyumu (GNN) hataları TD grubunda ID’ye göre anlamlı derecede daha yüksektir (ID: %7.18; TD: %9.40; $\chi^2=4.68$, $p=0.03$). Benzer şekilde, yardımcı eylem kullanımı (GVAUX) ve ifade doğallığı/uyumsuzluklar (Z) da TD grubunda daha sık gözlenmiş ve bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (GVAUX: $\chi^2=5.12$, $p=0.02$; Z: $\chi^2=5.48$, $p=0.02$). Bu bulgular, tekdilli öğrencilerin özellikle yardımcı eylem kullanımı, isimlerin tekil–çoğul uyumu ve tümcenin doğal/akıcı biçimde kurulması gibi alanlarda daha fazla zorlandığını düşündürmektedir.

Öte yandan, bazı hata türlerinde ikidilli grup lehine, yani ID grubunda daha yüksek hata oranları dikkat çekmektedir. İlgeç kullanımı (LSPR) ID grubunda TD’ye göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($\chi^2=4.21$, $p=0.04$); bu durum, ikidilli öğrencilerin çoklu dil sistemleri arasında ilgeç seçiminde daha fazla kararsızlık ve aktarım yaşadıklarını gösterebilir. Ayrıca, noktalama karmaşası ve tümce bağlama sorunlarıyla ilişkili QC hataları, ID grubunda TD’ye göre anlamlı ölçüde daha fazladır (ID: %3.45; TD: %2.35; $\chi^2=7.11$, $p=0.008$). Bu iki bulgu birlikte ele alındığında, ikidilli öğrencilerin özellikle yazılı söylemin biçimsel örgütlenmesi (ilgeç seçimleri, tümce sınırları, noktalama yoluyla bağlama) açısından daha kırılgan bir profile sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15’te bunlara ek olarak, yalnızca ID grubunda yüksek oranlarda gözlenen hata türleri de bulunmaktadır. Eksik sözcük (WM) ve yanlış ad seçimi/adlaştırma (LSN) hataları, TD grubunun ilk 15 hata türü arasında yer almamakta; buna karşın ID öğrencileri arasında anlamlı bir sıklığa ulaşmaktadır. Bu durum, ikidilli öğrencilerin zaman zaman ifadeyi tamamlayacak öğeleri atladıklarını ya da anlamca yakın fakat bağlamsal olarak uygun olmayan adları tercih ettiklerini göstermektedir. Buna karşılık, adıl kullanımı

(GPP), eylemsi biçimleri (GVNF), tümce dizilişi (WO) ve özne-yüklem uyumu (GVN) gibi hata türlerinde iki grup arasında küçük yüzdelik farklar bulunsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bu da, bu tür hataların her iki grup için de ortak zorluk alanları olduğunu, ancak belirli bir gruba özgü sistematik bir dezavantaj oluşturmadığını göstermektedir.

Genel olarak bu bulgular, TD ve ID öğrencilerinin hata profillerinin bazı açılardan benzer, bazı açılardan ise sistematik biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Yazım hataları ve tanımlıklar kullanımı her iki grup için de temel problem alanları olmaya devam ederken; TD grubunda özellikle yardımcı eylem, isim-sayı uyumu ve ifade doğallığı, ID grubunda ise ilgeç seçimi, noktalama örgütlenmesi ve bazı sözcüksel/eksilteli yapılar daha belirgin sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu farklılaşma, bulguların tartışma bölümünde hem bilişsel hem de sosyodilbilimsel açıdan ele alınmasına zemin hazırlamaktadır.

4.4. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hatalarına İlişkin Bulgular

Çalışmada önem arzeden TD ve ID gruplarının aktarım kaynaklı hataları, etiketleme yoluyla belirlenmiş ve diğer hatalardan ayırmak amacıyla LET etiketleme kılavuzunda belirtildiği gibi sonlarına aktarım kaynaklı olduklarını gösteren -F harfi eklenmiştir. Daha sonra sonlarına -F eklenen hatalara her iki grup için de ayrı dosyalar halinde dönüştürülmüştür. İlk önce TD grubu daha sonra ID grubu aktarım hataları ele alınmıştır. Karşılaştırmalar ana kategori ve sık tekrar eden hatalar açısından yapılmıştır.

4.4.1. Tekdilli Öğrencilerin Yaptığı Aktarım Kaynaklı Hatalar

Tekdilli (TD) öğrencilerde aktarım kaynaklı hataların açık biçimde ZF (uyumsuzluk/doğallık) kategorisinde yığıldığını göstermektedir (%69.0) (bkz. Tablo 16). Bu dağılım, TD grubunda aktarımın öncelikle tümce/ifade düzeyinde gerçekleştiğine; yani Türkçedeki söylem örgüsü, kalıp dizilişler ve anlam kuruluşunun İngilizceye doğrudan aktarımı yoluyla “anlamca sayıltıda bulunulabilir, ancak İngilizce açısından doğal olmayan” yapılara dönüştüğüne işaret eder. ZF’nin bu ölçüde baskınlığı, TD öğrenenlerin yazılı üretimde hedef dilde yeniden ifadelendirme (reformulation) yerine anadili kalıplarını koruma eğiliminin güçlü olduğunu düşündürmektedir.

ZF’yi izleyen LPF (%11.0) hataları, Türkçedeki sabit/kalıp ifadelerin ve çok sözcüklü öbeklerin İngilizceye biçim ve sıra korunarak aktarılmasıyla ilişkilidir. Bu bulgu, ZF ile birlikte değerlendirildiğinde, TD grubunda aktarımın yalnızca tek tek sözcüklerden değil, kalıplaşmış dizgelerden de beslendiğini; dolayısıyla hedef dilde eşdizim ve kalıp bilgisinin yetersiz kaldığını gösterir.

WOF (%5.7) hataları, sözcük dizilişi aktarımının TD grubunda ikincil bir rol oynadığını düşündürmektedir. Türkçe–İngilizce tipolojik farkları (örn. Özne–Nesne–Yüklem ↔ Özne–Yüklem–Nesne) nedeniyle belirteç/yer öğelerinin konumu, sıfat–isim sırası ve yan tümce yerleşimi gibi alanlarda hatalar görülse de, WOF payının görece düşük kalması, TD öğrencilerde birincil sorunun dizilişten çok ifade/doğallık boyutunda toplandığını ima eder.

LSNF (%4.9) ve LSVF (%4.5) hataları, sözlüksel düzeyde yanlış anlam eşleştirmeleri (örn. *mind/brain*, *idea/topic/subject*, *enjoy/live*, *achieve/do*) ve eylem seçiminde çerçeve uyumsuzluklarının (örn. zorunlu ilgeç, edilgen kalıp) aktarımla tetiklendiğini gösterir. Bu iki kategori, TD yazılarında anlam ayrımı ve deyimsel yapı duyarlılığının hedef dilde yeterince yerleşmediğine işaret eder.

Tablo 16*Tekdilli Grubun Aktarım Hataları*

Kategori	Sayı	%
ZF	169	69.0
LPF	27	11.0
WOF	14	5.7
LSNF	12	4.9
LSVF	11	4.5
LSPRF	5	2.0
WRF	3	1.2
LSADV	2	0.8
LCSF	2	0.8

LSPRF (%2.0), WRF (%1.2), LSADV (%0.8) ve LCSF (%0.8) hataları düşük oranlı ama sistematik alt alanlardır. LSPRF, özellikle for–about–on, in–on–at, like–as gibi ilgeç ayrımları ve eylem+ilgeç kalıplarında aktarımın sürdüğünü; LSADV sıfat kullanımı ve türetimsel seçimlerde kaymaları; LCSF ise bağlaç/bağlayıcı seçiminde işlevsel hatırlatmaların gerekli olduğunu gösterir. Oranlar düşük olsa da, metnin akıcılık ve bağlaşıklık üzerindeki etkileri belirgindir.

TD grubunun hata profiline ilişkin bulgular, aktarım temelli hataların belirli bir örüntü izlediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, en sık karşılaşılan hata türü, doğallık ve söylem uyumsuzluğu (ZF) biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu tür hatalar, öğrencilerin ana dildeki tümce ya da ifade kalıplarını doğrudan İngilizceye aktarmasıyla, hedef dilde doğal söyleyişin bozulmasına neden olmaktadır.

İkinci sırada yer alan kalıp ya da öbek aktarımı (LPF) ise, öğrencilerin Türkçedeki sabit ya da yarı-sabit dizgeleri İngilizceye çevirirken, eşdizimsel yapıların ve kalıpların uygun biçimde yerleştirilememesiyle ilişkili olup, bu durum özellikle yazılı anlatımın akıcılığını ve anlaşılabilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Bunları izleyen söz dizimsel (WOF) ve sözcüksel seçim (LSNF, LSVF) hataları, ZF ve LPF türlerine kıyasla daha düşük sıklıkta gözlemlenmekle birlikte, anlam ayrımlarını belirginleştirme ve özellikle eylem–ilgeç–valans etkileşimi bağlamında öğrenciler için kalıcı zorluk alanları oluşturmaktadır.

Son olarak, düşük frekansa sahip hata türleri olan LSPRF (ilgeç seçimi), LSADV (belirteç kullanımı) ve LCSF (bağlaç/bağlayıcı) gibi alt kategoriler, her ne kadar sayısal olarak sınırlı görünse de, metin bütünlüğü ve akademik üslubun doğrallığı açısından dikkat çekici bir etkiye sahiptir.

Bu bulgular, TD öğrenciler için öncelikli müdahale alanlarının (i) tümce/ifade düzeyi yeniden ifadelendirme (reformulation) uygulamaları, (ii) kalıp temelli öğretimi (eşdizim ve deyimsele ifadeler) ve (iii) eylem–ilgeç–deyimsele kalıplarının hedef dilde bütünleşik öğretilmesi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ID grubuyla karşılaştırmalı veriler (örn. ID’de WOF/LSPRF’nin daha görünür, ZF’nin daha düşük olması) TD için doğrallık ve kalıp temelli yazma becerilerinin, ID içinse diziliş ve ilgeç ayrımlarının ağırlıklandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

4.4.1.1. Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hata Örnekleri

Bu alt başlıkta tekdilli öğrencilerin en sık yaptıkları aktarım hatalarına, bu hataların istatistiksel verilerine ve hata örneklerine yer verilmiştir. Hatalar ayrıca ana kategoriler açısından da değerlendirilmiştir.

Tekdilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları

Tablo 17’eki örnekler (Ör.1–12), TD öğrencilerinde ZF1’in—yani anadili-Türkçe kaynaklı aktarımın—tümce ve söylem düzeyinde doğallık/akıcılık kaybı ürettiğini göstermektedir. TD grubunda aktarım hatalarının büyük bölümü ZF’de toplanmaktadır (bkz. önceki tablo: ZF %69); bu alt başlıktaki örnekler, söz konusu baskınlığın Türkçe söz dizimi ve ifade kalıplarının doğrudan İngilizceye taşınmasından kaynaklandığını somutlar.

Tablo 17

Tekdilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak
ZF1	So this life too exists over time.	<ZF1 corr=“Thus, this pattern continues throughout life.” (Türkçe düşünülmüş ve açık olmayan bir tümce oluşturulmuş. Böylece bu hayat boyu devam eder.)>	Thus, this pattern continues throughout life.	(Türkçe düşünülmüş: Böylece bu hayat boyu devam eder.)	TD2– Essay1 Örnek 1
ZF1	Well, us They prepare for the future family.	<ZF1 corr=“They prepare us for the future.” (Tamamen Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi. Bizi onlar gelecek için hazırlarlar.)>	They prepare us for the future.	(Türkçe düşünülmüş: Bizi onlar gelecek için hazırlarlar.)	TD2– Essay1 Örnek 2
ZF1	Main parents, it has been our family since we were born.	<ZF1 corr=“Our true parents have been our family since the day we were born.” (Tamamen Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi.)>	Our true parents have been our family since the day we were born.	(Türkçe düşünülmüş: Asıl anne babalarımız doğduğumuzdan beri ailemiz olmuştur.)	TD2– Essay1 Örnek 3
ZF1	Students life coming from kindergarten and ending at university.	<ZF1 corr=“The life of students begins in kindergarten and ends at university.” (Tamamen Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi.)>	The life of students begins in kindergarten and ends at university.	(Türkçe düşünülmüş: Öğrencilik hayatı anaokulunda başlar ve üniversitede son bulur.)	TD2– Essay2 Örnek 4

ZF1	So in my opinion education as you learn rich gets.	<ZF1 corr="So, in my opinion, education becomes richer as you learn more." (Türkçe düşünülmüş ve Türkçe söz dizimine göre oluşturulmuş bir aktarım tümcesi.)>	So, in my opinion, education becomes richer as you learn more.	(Türkçe düşünülmüş: Siz öğrendikçe eğitim zenginleşir.)	TD2– Essay2 Örnek 5
ZF1	Some people think child was born look at parents so first education with family.	<ZF1 corr="Some people think that when a child is born, he or she observes their parents, so their first education comes from the family.">	Some people think that when a child is born, he or she observes their parents, so their first education comes from the family.	(Türkçe söz dizimiyle kurulmuş: "çocuk doğduğunda anne babasına bakar, ilk eğitim aileden gelir.")	TD5– Essay1 Örnek 6
ZF1	For instance parent together behaviour with respect child the same as the other people.	<ZF1 corr="For instance, parents who behave respectfully towards each other teach their child to do the same with others.">	For instance, parents who behave respectfully towards each other teach their child to do the same with others.	(Türkçe sözdizimi doğrudan aktarılmış: "ebeveyn birlikte saygılı davranırsa, çocuk da başkalarına aynı şekilde davranır.")	TD5– Essay1 Örnek 7
ZF1	Scientist people are researching another planet for we future.	<ZF1 corr="Scientists are researching another planet for our future.">	Scientists are researching another planet for our future.	("Bilim insanları" ifadesi Türkçeden doğrudan aktarılmış: <i>scientist people</i> .)	TD5– Essay3 Örnek 8
ZF1	Scientist people are researching another planet for we future.	<ZF1 corr="Scientists are researching another planet for our future.">	Scientists are researching another planet for our future.	("Bilim insanları" ifadesi Türkçeden doğrudan aktarılmış: <i>scientist people</i> .)	TD5– Essay3 Örnek 9
ZF1	Because words flying, written staying.	<ZF1 corr="Spoken words fly away, written words remain.">	Spoken words fly away, written words remain.	(Türk atasözü "Söz uçar, yazı kalır" birebir çevrilmiş. Doğal İngilizce kullanımı yerine Türkçe kalıp korunmuş.)	TD7– Essay1 Örnek 10
ZF1	And learning chooses, for student good a thing.	<ZF1 corr="Choosing what to learn is a good thing for a student.">	Choosing what to learn is a good thing for a student.	(Türkçe sözdizimi: "öğrenme seçimi iyi bir şey." → <i>good a thing</i> aktarımı.)	TD7– Essay1 Örnek 11
ZF1	live there is in Mars.	<ZF1 corr="there may be life on Mars.">	There may be life on Mars.	(Türkçedeki "yaşam vardır" ifadesi doğrudan <i>live there is</i> olarak aktarılmıştır. İngilizcede doğru kullanım <i>there may be life on Mars</i> şeklindedir.)	TD21– Essay2 Örnek 12
ZF1	Children are the bright to face country.	<ZF1 corr="Children are the bright future of the country.">	Children are the bright future of the country.	(Türkçe'den doğrudan çeviri: "çocuklar ülkenin parlak yüzüdür." İfade <i>bright to face</i>	TD22– Essay2 Örnek 13

					country şeklinde yanlış aktarılmıştır. Doğru karşılığı <i>bright future of the country</i> olmalıdır.)	
ZF1	for example who teach us everything from the first birth until we grow up.	<ZF1 corr="For example, think who teaches us everything the moment we are born until we grow up.">	For example, think who teaches us everything from the moment we are born until we grow up.	(Türkçe söz dizimi doğrudan aktarılmış: "ilk doğumdan büyüyene kadar kim bize her şeyi öğretir" ifadesi. İngilizce'de daha doğal yapı <i>from the moment we are born</i> olmalıydı.)	TD24– Essay1 Örnek 14	

Örnek 1’deki “So this life too exists over time.” ifadesi, Türkçe “Böylece bu hayat boyu devam eder” tümcesinin birebir çevrilmesinden kaynaklanmaktadır. İngilizcede doğal ifade “Thus, this pattern continues throughout life.” biçiminde olmalıdır. Örnek 2 ve 3, Türkçenin özne-yüklem mantığının doğrudan İngilizceye aktarılmasıyla oluşmuş yapılar olup, özellikle to be eyleminin eksikliği dikkat çekmektedir. Örnek 4, “Students life coming...” ifadesinde Türkçedeki “öğrencilik hayatı” söz diziminin İngilizceye aktarılmasıyla oluşmuştur. Örnek 5, yine Türkçedeki mantıksal sıra (“siz öğrendikçe eğitim zenginleşir”) İngilizceye “education as you learn rich gets” şeklinde birebir çevrilmiştir.

Başlıklar altında toparlanırsa aktarım kaynağı ve tipik örüntüler (Türkçe → İngilizce) aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Söz dizimi aktarımı (SOV → SVO sorunları): Nesnenin öne taşınması, yüklemnin ertelenmesi, öbek içi sıralamanın bozulması.
 - “Well, us They prepare ...” → They prepare us ... (Ör.2); “good a thing” → a good thing (Ör.11); “Students life coming ...” → The life of students begins ... (Ör.4).
2. Söylem belirteci ve bağlaç yerleşimi: Türkçedeki akışın İngilizceye taşınması; belirteçlerin yanlış konumu.
 - “So this life ...” → Thus, ... continues ... (Ör.1); “So, in my opinion, ... rich gets.” → ... becomes richer ... (Ör.5).

3. Adlaştırma zincirleri yerine çekimli yüklem gereksinimi:
 - when-clause ve main clause ayrımı doğru kurulmamış (Ör.6–7).
4. Varlık tümceleri ve kalıplaşmış örüntüler: Türkçedeki *var/yok* kalıbının İngilizcedeki existential *there is/are* ile karşılanmaması.
 - “*live there is in Mars.*” → *There may be life on Mars.* (Ör.12).
5. Kalıp/atasözü aktarımı (calque):
 - “*Because words flying, written staying.*” → *Spoken words fly away, written words remain.* (Ör.10).
6. Sınıf adı/bileşik ad yapısı:
 - “*scientist people*” → *scientists* (Ör.8–9).
7. Tema–odak dizilişi etkisi: Türkçedeki vurgu düzeni İngilizceye taşınıyor; öge sırası bozuluyor (Ör.2, 6–7).
8. Örnek 13’te “Çocuklar ülkenin parlak yüzüdür” ifadesi, Türkçedeki metaforik anlatımın İngilizceye *bright to face country* şeklinde yanlış aktarımıyla ortaya çıkmıştır. İngilizce’de *bright future of the country* ifadesi bu anlamı doğru aktarır. Bu, kültürel metaforların aktarımında karşılaşılan bir hatadır.
9. Örnek 14’te “İlk doğumdan büyüyene kadar” ifadesi *from the first birth* şeklinde birebir çevrilmiş, ancak İngilizce’de doğal karşılığı *from the moment we are born* olmalıdır. Bu durum, zaman belirten kalıpların yanlış aktarımına örnektir.

ZF1 hataları, TD öğrencilerinde tümce/ifade düzeyi yeniden ifadelendirmenin yerleşmediğini; anlamca doğru görünen yapıların hedef dilin kalıplaşmış söylem ve sözdizimsel tercihlerine uydurulamadığını gösterir. ZF1, çoğu zaman GA/LSPRF/GPP gibi alt kategorilerle örtüşen unsurlar barındırır da, birincil belirleyici doğallık/akıcılık eksikliğıdir. Tüm örneklerde aktarım kaynağı Türkçedir; çoklu kaynak etkisi

gözlenmemiştir. Bu durum, TD grubunun tekdilli profiliyle tutarlı bir şekilde görünmektedir.

TD yazılarında ZF1, en yaygın aktarım tipi olarak öne çıkmakta; hatalar esasen

Türkçe söz dizimi, tema-odak düzeni, varlık tümceleri ve kalıp/atasözü çevirileri üzerinden ortaya çıkmaktadır. TD öğrencilerinin İngilizce tümceleri çekimli, SVO uyumlu ve kalıplaşmış söylem kalıplarıyla yeniden kurmada zorlandığını; dolayısıyla aktarımın sözcüksel düzeyden çok tümce ve söylem düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir. Genel olarak, bu tür hatalar öğrencilerin Türkçe söz dizimsel ve anlamsal kalıpları İngilizceye doğrudan aktardıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, özellikle soyut kavramlar, metaforlar ve zamansal ifadelerde eksikliğini göstermektedir.

Tekdilli Öğrencilerin Sözcüksel Deyimsel Kalıp (LP) ile ilgili Aktarım Hataları

LPF1 kategorisinde görülen hatalar, öğrencilerin özellikle Türkçe ilgeç ve isim tamlamalarını İngilizceye aktarırken yaptıkları yanlışları göstermektedir. Tablo 18, Örnek 1’de *for going on humanity* ifadesi “insanlığın devamı için” olarak Türkçeden doğrudan aktarılmıştır. İngilizcede soyut yapılar genellikle *the survival of humanity* gibi nominal yapılarla ifade edilir.

Tablo 18

Tekdilli Grubu Öğrencilerin LPF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak
LPF1	Scientist people are researching new planet for going on humanity.	<LPF1 corr=“the survival of”> going on	Scientist people are researching a new planet for the survival of humanity.	“İnsanlığın devamı için” ifadesi Türkçeden doğrudan <i>going on humanity</i> olarak aktarılmıştır.	TD5– Essay3
LPF1	Conscious people give information other people for not exist research another planet I think every	<LPF1 corr=“inform”> give information	Conscious people inform other people not to research another planet; I think every possible attention should be	“Bilgi vermek” Türkçeden doğrudan <i>give information</i> şeklinde çevrilmiştir.	TD5– Essay3

	possible attention environment.		given to the environment.		
LPF1	Teachers are teach in information for us. This informations are annoyed.	<LPF1 corr="us information"> in information for us	Teachers teach us information. This information is boring.	"Bize bilgi öğretirler" ifadesi Türkçe anlamına göre <i>in information for us</i> olarak aktarılmış.	TD7– Essay1
LPF1	They are Especially in the world the future.	<LPF1 corr="for the future of the world"> in the world the future	They are especially important for the future of the world.	"Dünyanın geleceği için" ifadesi <i>in the world the future</i> olarak Türkçe dizilimle aktarılmış.	TD7– Essay2

Örnek 4'te *in the world the future* ifadesi Türkçede "dünyanın geleceğinde" olarak doğrudan karşılığı aranmış, fakat İngilizcede doğru yapı *for the future of the world*'dür. Örnek 3'te *in information for us* yine Türkçedeki "bize bilgi öğretir" ifadesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler *teach* eylemini nesnesiyle (us) birlikte doğru bağlayamamış ve Türkçe söz dizimini (bize–bilgi–öğretmek) İngilizceye aktarmışlardır. Örnek 2'de *give information* ifadesi, İngilizcede genellikle *inform* eylemiyle ifade edilir. Öğrencilerin burada "bilgi vermek" ifadesini doğrudan çevirerek anlamsal aktarım hatasına düştükleri görülmektedir. Bu hatalar, öğrencilerin Türkçedeki -in/-ın/-un ekleriyle yapılan sahiplik ve yönelme yapılarının, İngilizcede farklı yapılara (*of, for, to*) çevrilmesi gerektiğini yeterince içselleştirmediklerini, eylem seçimi konusunda (ör. *inform* yerine *give information*, *teach us information* yerine *teach us*) zorluk yaşadıklarını, İngilizcenin isim öbekleri ve ilgeç ile oluşturulan öbeklerde Türkçe etkisinin yoğun olduğunu göstermektedir.

Tablo 18'deki örnekler, tekdilli öğrencilerin Türkçe kalıp ve deyimsel yapılardan birebir sözcüklerden (*calque*) yararlanarak İngilizcede doğal olmayan çok sözcüklü ifadeler üretme eğiliminde olduğunu göstermektedir. TD grubunda LPF1 hataları, Türkçe kalıp ifadelerin İngilizcedeki sabit eşdizimlere dönüştürülememesinden kaynaklanmaktadır.

Tekdilli Öğrencilerin Sözdizimi (WO) ile ilgili Aktarım Hataları

WOF1 kategorisinde görülen hatalar, öğrencilerin özellikle sıfat–isim sıralaması ve Türkçe sözdizimini İngilizceye aktarma eğiliminden kaynaklanmaktadır (bkz. Tablo 19).

Tablo 19

Tekdilli Grubu Öğrencilerin WOF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak
WOF1	Money is important thing.	<WOF1 corr="an important a thing"> important a thing </WOF1>	Money is an important thing.	“Önemli bir şey” ifadesi Türkçe söz dizimiyle <i>important a thing</i> şeklinde aktarılmıştır.	TD7– Essay3 Örnek 1
WOF1	good a thing	<WOF1 corr="a good thing"> good a thing </WOF1>	a good thing	Türkçe söz dizimiyle doğrudan çevrilmiş: “iyi bir şey” → <i>good a thing</i> .	TD7– Essay3 Örnek 2
WOF1	Both people for and people’s need.	<WOF1 corr="for people"> for </WOF1>	Both for people and people’s needs.	“İnsanlar için” ifadesi <i>people for</i> olarak Türkçe dizilime göre aktarılmış.	TD7– Essay3 Örnek 3
WOF1	Because children nothing know.	<WOF1 corr="children don’t know anything"> children nothing know </WOF1>	Because children don’t know anything.	“Hiçbir şey bilmiyor” ifadesi Türkçeden doğrudan <i>nothing know</i> olarak çevrilmiş.	TD12– Essay1 Örnek 4
WOF1	like this individuals with understanding and soft people	<WOF1 corr="individuals who are understanding and kind like this"> like this individuals with understanding and soft people </WOF1>	individuals who are understanding and kind like this	Türkçeden “yumuşak” → <i>soft</i> aktarımı yapılmış, İngilizcede doğru karşılığı <i>kind</i> .	TD17– Essay2 Örnek 5
WOF1	I want to another planet to live.	<WOF1 corr="I want to live on another planet."> I want to another planet to live </WOF1>	I want to live on another planet.	Türkçe sözdizimine göre aktarım: “başka bir gezegende yaşamak” → <i>another planet to live</i> .	TD21– Essay3 Örnek 6
WOF1	Children is most learn from Parents.	<WOF1 corr="learn the most"> most learn </WOF1>	Children learn the most from their parents.	Türkçe dizilime göre aktarılmış: “en çok öğrenir” → <i>most learn</i> .	TD22– Essay1 Örnek 7

WOF1	Parents influence critically their children for a lifetime.	<WOF1 children critically children</WOF1>	corr="their critically"> their	Parents influence their children critically for a lifetime.	"Kritik bir şekilde" Türkçe sözdizimine göre yanlış aktarılmış.	TD24– Essay1 Örnek 8
-------------	---	---	--------------------------------	---	---	----------------------

Örnek 1 ve 2’de (*important a thing, good a thing*), Türkçedeki “önemli bir şey / iyi bir şey” yapısının İngilizceye birebir çevrildiği görülmektedir. Oysa İngilizcede sıfat her zaman isimden önce gelir: *an important thing, a good thing*. Örnek 3’te (*people for*), Türkçedeki “- için” yapısı İngilizceye ters sıralamayla aktarılmıştır. Doğru kullanım *for people* olmalıdır. Örnek 4’te (*children nothing know*), Türkçede “hiçbir şey bilmiyor” ifadesi birebir *nothing know* şeklinde çevrilmiş; oysa İngilizcede bu ifade *don’t know anything* yapısı ile aktarılır. Örnek 5’te (*soft people*), Türkçede “yumuşak insanlar” ifadesi yanlış bir sözcük aktarımıyla çevrilmiş, burada doğru karşılık *kind people* olmalıdır. Örnek 6’da (*another planet to live*), Türkçe sözdizimi olan “başka bir gezegende yaşamak” doğrudan aktarılmıştır. İngilizcede doğru yapı *to live on another planet* şeklindedir. Örnek 7’de (*most learn*), Türkçedeki “en çok öğrenir” ifadesi yanlış biçimde aktarılmış; İngilizcede sıklıkla *learn the most* yapısı kullanılır. Örnek 8’de (*critically their children*), Türkçedeki belirteç–nesne sıralaması İngilizceye aktarılmış, doğru kullanım *influence their children critically* olmalıdır.

Bu hatalar, öğrencilerin İngilizce tümcelerdeki sözcük sırası (özne–eylem–nesne–belirteç) konusunda sıkıntı yaşadığını ve Türkçenin esnek söz dizimini İngilizceye aktardıklarını göstermektedir. Ayrıca doğrudan çeviri stratejisinin baskın olduğu ve bunun özellikle sıfat–isim sıralaması ile ilgeç ile oluşturulan kalıplarda (for, on, in) hata ürettiği görülmektedir. İngilizcede adjective–noun order (a good thing, an important point), belirtecin tümcedeki yeri (critically influence, not influence critically), ilgeç + isim yapılarının (*for people, on Earth*) aktarım hatalarının kaynağını oluşturmaktadır.

Tekdilli Öğrencilerin Sözcüksel Tek İsim (LSN) ile ilgili Aktarım Hataları

LSNF1 kategorisinde yer alan bu hatalar, öğrencilerin Türkçedeki isim kullanımlarını İngilizceye aktarırken yaşadıkları zorlukları göstermektedir (bkz. Tablo 20). Özellikle tek sözcükle ifade edilen kavramların İngilizcede farklı sözcüklere ayrılması (*dünya* → *world/Earth*), Türkçedeki somut kavramların İngilizcede soyut yapılarla ifade edilmesi (*önünü görmek* → *see the future*) gibi durumlar, aktarım hatalarının kaynağını oluşturmaktadır.

Tablo 20

Tekdilli Grubu Öğrencilerin LSNF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak
1	In Addition, I can say that independent individuals are good to see their front.	<LSNF1 corr="future"> front </LSNF1>	In addition, I can say that independent individuals are good at seeing their future.	“Önünü görmek” ifadesi Türkçeden doğrudan <i>see their front</i> olarak aktarılmıştır. İngilizcede doğru karşılık <i>see their future</i> şeklindedir.	TD6– Essay2 Örnek 1
2	First of all when they graduated, they can work, improve themselves for everything, and they are More likely to Start a business theirselves.	<LPF1 corr="in every aspect"> for everything </LPF1>	First of all, when they graduate, they can work, improve themselves in every aspect, and they are more likely to start a business themselves.	“Her şey için geliştirmek” Türkçeden doğrudan <i>for everything</i> olarak çevrilmiş, doğru kullanım <i>in every aspect</i> olmalı.	TD6– Essay2 Örnek 2
3	...	<LSNF1 corr="exhaust"> egzoz </LSNF1>	exhaust	Türkçede kullanılan “egzos” sözcüğü İngilizceye olduğu gibi aktarılmıştır. Doğru sözcük <i>exhaust</i> ’tur.	TD17– Essay3 Örnek 3
4	There are so many advantages of this application.	<LSNF1 corr="approach"> application </LSNF1>	There are so many advantages of this approach.	Türkçede “uygulama” sözcüğü <i>application</i> olarak aktarılmış; ancak anlam bağlamı “yaklaşım” olduğu için doğru sözcük <i>approach</i> ’tur.	TD20– Essay1 Örnek 4
5	Also educate them for how to act in a social	<LSNF1 corr="social	Also educate them about how to act in social	“Sosyal bir yer” ifadesi doğrudan <i>a social place</i> olarak	TD20– Essay1 Örnek 5

	place like school or the street.	settings"> a social place </LSNF1>	settings school or the street.	like the	çevrilmiş, kullanım	doğru social settings'tir.
6	...	<LSNF1 corr="Earth"> world </LSNF1>	Earth		Türkçede tek sözcük kullanılırken İngilizcede <i>world</i> (dünya, toplum) ve <i>Earth</i> (gezegen) farklıdır. Burada kastedilen "gezegen" olduğu için doğru sözcük <i>Earth</i> 'tir.	TD23– Essay3 Örnek 6

Örnek 1 (*see their front*), Türkçenin somutlaştırıcı anlatım tarzının doğrudan İngilizceye aktarılmasının bir sonucudur. Öğrenciler, soyut "gelecek" kavramı yerine, fiziksel bir yön belirten *front* sözcüğünü kullanmıştır. Örnek 2 (*for everything*), öğrencilerin kapsam belirten ifadeleri İngilizcedeki doğal karşılıklarıyla (*in every aspect*) değil, doğrudan Türkçe dizilime uygun şekilde çevirdiklerini göstermektedir. Örnek 3 (*egzos*), doğrudan sözcük aktarımının tipik bir örneğidir. Türkçede yabancı kökenli bir sözcük (*egzos*) İngilizceye yanlış biçimde aktarılmıştır. Örnek 4 (*application*), kavram aktarımı hatasına örnektir. Türkçede "uygulama" sözcüğünü öğrenci bağlama göre Türkçe deyimsele ifade olarak "application" olarak kullanmıştır. Örnek 5 (*a social place*), Türkçede "sosyal bir yer" ifadesi İngilizceye sözcük sözcük çevrilmiştir. Oysa akademik İngilizcede doğru karşılık *social settings*'tir. Örnek 6 (*world* yerine *Earth*), İngilizcenin kavramsal farklılıklarının göz ardı edilmesinden kaynaklanmıştır. Türkçede tek kavramla ifade edilen "dünya" sözcüğü İngilizcede iki farklı kavramla ayrılır.

Bu hatalar, öğrencilerin soyut kavramları, isim tamlamalarını ve bağlamdan bağımsız sözcük seçimlerini doğrudan Türkçe düşünce yapısına göre İngilizceye aktardıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, LSNF1 hataları dil aktarımının hem sözcük düzeyinde (*egzos*, *application*) hem de kavramsal düzeyde (*front*, *world*) etkisini açıkça göstermektedir.

Tekdilli Öğrencilerin Sözcüksel Tek Eylem (LSV) ile ilgili Aktarım Hataları

LSVF1 kategorisinde gözlemlenen hatalar, öğrencilerin Türkçede yaygın kullanılan eylemleri İngilizceye doğrudan aktarma eğiliminde olduklarını göstermektedir (bkz. Tablo 21). Türkçede “gitmek” eylemi hem “move” hem “go” anlamlarını bağlama göre karşılayabilirken, İngilizcede bu ayrım net biçimde yapılmalıdır. Bu nedenle, *going to another planet* ifadesi, aslında “başka bir gezegene taşınmak” anlamı taşıırken yanlış olarak *going* eylemiyle aktarılmıştır. Bu durum, öğrencilerin bağlamı göz ardı ederek daha yüzeysel bir eşdeğer (go = gitmek) seçtiklerini göstermektedir.

Tablo 21

Tekdilli Grubu Öğrencilerin LSVF1 Kodlu Aktarım Hata Örnekleri

Hata Kodu	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak
LSVF1	I agree that but rather than making world useless and going to another planet “with money”, we need to save the world with this money and people should change their ideas because I want world to be a nice liveable place in the future.	<LSVF1 corr=“moving”> going </LSVF1>	I agree that, but rather than making the world useless and moving to another planet with money, we need to save the world with this money, and people should change their ideas because I want the world to be a nice, liveable place in the future.	Türkçede “başka bir gezegene gitmek” ifadesi doğrudan <i>going to another planet</i> şeklinde aktarılmıştır. Ancak İngilizcede doğru karşılık <i>moving to another planet</i> olmalıydı. Bu hata, Türkçedeki sık kullanılan “gitmek” eyleminin İngilizcede uygun bağlamda “move” olarak çevrilmemesinden kaynaklanmaktadır.	TD14– Essay3 Örnek 1
LSVF1	... who takes education	<LSVF1 corr=“receive”> takes </LSVF1>	... who receives education	Türkçede “eğitim almak” ifadesi doğrudan <i>take education</i> şeklinde aktarılmıştır. İngilizcede doğru kullanım <i>receive education</i> veya <i>get an education</i> ’dır. Öğrenci, Türkçeden “almak” eylemini bire bir <i>take</i> olarak aktarmıştır.	TD20– Essay1 Örnek 2

Benzer şekilde, *take education* kullanımı da doğrudan Türkçeden yapılan bir aktarımın ürünüdür. Türkçede “eğitim almak” kalıbı doğal bir kullanımdır; ancak İngilizcede *take education* yaygın bir ifade değildir. Bunun yerine *receive education* veya *get an education* tercih edilmektedir. Buradaki hata, öğrencilerin İngilizcedeki eşdizim bilgisi eksikliğini ve Türkçedeki doğal kalıpları İngilizceye doğrudan çevirme eğilimini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, LSVF1 hatalarının eylem seçimi ve bağlam uyumu alanında yoğunlaştığını göstermektedir. Öğrenciler özellikle “gitmek-go” ve “almak-take” gibi temel eylemlerin İngilizce karşılıklarını aşırı genelleyerek hatalı aktarımlar yapmaktadır. Bu durum, Türkçenin etkisinin (olumsuz aktarım) İngilizce eylem kullanımlarında ne kadar belirgin olduğunu kanıtlamaktadır.

4.4.2. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları

Tablo 22, ID (ikidilli) grubunda aktarım kaynaklı hata türlerinin dağılımını özetlemekte ve aktarımın özellikle belirli alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Öncelikle, ZF kategorisi (%44.5) tek başına tüm aktarım hatalarının yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bu bulgu, ikidilli öğrencilerin anadilleri olan Kürtçeden ve/veya Türkçeden İngilizceye, özellikle ifade doğallığı, kalıp kullanım ve tümcelerin “doğru ama doğal olmayan” biçimde kurulması düzeyinde yoğun bir aktarım yaptıklarını düşündürmektedir. Yani, dilbilgisel olarak büyük ölçüde kabul edilebilir olan yapılar, ana dildeki düşünce akışının ve söylem örüntülerinin doğrudan İngilizceye taşınması nedeniyle İngilizcede “uyumsuz” ya da dolaylı yapılar hâline gelmektedir.

İkinci sırada yer alan WOF (%18.2), aktarımın sözcük dizilişi (word order) düzeyinde de belirgin olduğunu göstermektedir. Türkçe ve Kürtçenin temel sözcük dizilişinin (SOV) İngilizce (SVO) yapı üzerine yansımaları, özellikle belirteç, nesne ve yan tümcelerin konumlandırılmasında hatalara yol açmaktadır. ZF ve WOF birlikte

düşünüldüğünde, ID grubunda aktarımın öncelikle tümce kuruluşu ve söylem düzeyinde ortaya çıktığı; yani, öğrencilerin İngilizceyi çoğu zaman ana dil(ler)indeki sözdizim ve söylem kalıpları üzerinden inşa ettikleri söylenebilir.

Tablo 22

İkidiilli Öğrenci Grubunun Aktarım Hataları

Kategori	Sayı	%
ZF	130	44.5
WOF	53	18.2
LSNF	25	8.6
LSVF	23	7.9
LSPRF	23	7.9
LPF	22	7.5
GVTF	5	1.7
WRF	3	1.0
GWCF	2	0.7
GVAUXF	2	0.7
LSADJF	2	0.7
XVPRF	2	0.7

Orta düzeyde yer alan LSNF (%8.6), LSVF (%7.9), LSPRF (%7.9) ve LPF (%7.5) kategorileri, aktarımın sözcük seçimi, eylem seçimi, ilgeç kullanımı ve kalıplaşmış sözcük öbekleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu tablo, ikidiilli öğrencilerin yalnızca tümce iskeletini değil, aynı zamanda anadili(lerindeki) eşdizimsel kalıpları, deyimsel kullanımları ve ilgeç–eylem–isim ilişkilerini de İngilizceye taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ID grubunda aktarım kaynaklı hatalar, hem sözcüksel düzeyde (yanlış sözcük/kategori seçimi) hem de dilbilgisel–sözcüksel düzlemde (ilgeç, deyimsel yapı, eylemsi biçimleri vb.) yoğunlaşmaktadır.

4.4.2.1. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hata Örnekleri

Bu alt başlıkta, ikidilli (ID) öğrencilerin en sık tekrar eden ilk 5 kategorinin aktarım hatalarının hangi dillerden beslendiği örnekler üzerinden ortaya konmuştur. Aktarım kaynakları etiketlendiğinde, yalnızca Türkçe kaynaklı hatalar için F2, Türkçe+Kürtçe birlikte etkili olduğunda F3 ve yalnızca Kürtçe kaynaklı olduğunda F4 kodları kullanılmıştır.

İkidilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

ZF2 kodlu örnekler (Örnek 1–5), Türkçeden İngilizceye doğrudan ve çoğu zaman sözcüğü sözcüğüne aktarım yapıldığını göstermektedir (bkz. Tablo 23). “I think some parents what learn they want to teach his/her child in life” ya da “All parents own child dispatch at school” gibi tümceler, Türkçedeki “hayatta ne öğrenirse çocuklarına onu öğretmek isterler” ve “kendi çocuğunu okula gönderir” kalıplarının İngilizceye yapısal olarak taşındığını göstermektedir. Bu aktarım, hem söz dizimi (özne–yüklem–tümleç dizilişi, yan tümce kuruluşu) hem de sözcük seçimi (örneğin *own child*, *learn* yerine *teach*, *enable* yerine *support*) düzeyinde uyumsuzluk üretmiştir. Yani, anlamı büyük ölçüde sayılı yoluyla bilinse de, İngilizcede doğal olmayan, yer yer çeviri kokan yapılar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 23

İkidilli Öğrencilerin Uyumsuzluk (Z) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Hata Kodu ve Kaynak Dil	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Biçim	Gerekçe	Kaynak Ve Örnek No
ZF2	I think some parents what learn they want to teach his/her child in life.	<ZF2 corr= “I think some parents want to teach his/her child what they learn in life.”(Sanırım bazı aileler hayatta ne öğrenirse çocuklarına	I think some parents want to teach their children what they learn in life.	Türkçe söz dizimine uygun şekilde kurulmuş, İngilizcedeki doğal ifade bozulmuştur.	ID1– Essay1 Örnek 1

		onu öğretmek isterler.)> ...			
ZF2	All parents own child dispatch at school.	<ZF2 corr= “All parents send their children to school.”(Bütün anne babalar kendi çocuğunu okula gönderir.)> ...	All parents send their children to school.	Türkçeden “kendi çocuğunu gönderir” aktarımı yapılmıştır. İngilizcede gereksiz own kullanılmıştır.	ID1– Essay2 Örnek 2
ZF2	If morality is not in a society, that society is not Social.	<ZF2 corr= “If there is no morality in a society, that society is not social.”> ...	If there is no morality in a society, that society is not social.	Türkçeden doğrudan aktarım: “Eğer bir toplumda ahlak yoksa, o toplum sosyal değildir.” İngilizcede “is not in a society” ifadesi doğal değildir.	ID4– Essay1 Örnek 3
ZF2	Schools can’t learn independent individuals to be children.	<ZF2 corr= “Schools cannot teach children to be independent individuals.”> ...	Schools cannot teach children to be independent individuals.	Türkçeden aktarım: “Okullar çocuklara bağımsız birey olmayı öğretmez.” İngilizcede <i>learn</i> değil, <i>teach</i> kullanılmalıdır.	ID4– Essay2 Örnek 4
ZF2	if sufficient enable gives us there may be life on Mars.	<ZF2 corr= “if sufficient support is given to us, we may live on Mars.”> if sufficient enable gives us there may be life on Mars.	if sufficient support is given to us, we may live on Mars.	Türkçeden aktarım: “yeterli destek verilirse Mars’ta yaşayabiliriz” ifadesinde <i>support</i> yerine <i>enable</i> yanlış aktarılmış.	ID8– Essay3 Örnek 5
ZF3	a child how wean after they have a being child	<ZF3 corr= “how a child cries after they have a child”>	how a child cries after they have a child	(Türkçe ve Kürtçe sözdizimi birlikte etkili olmuştur. Türkçede “bir çocuk sahibi olduktan sonra çocuk nasıl ağlar” ve Kürtçede “zarokek çawa digri” (bir çocuk nasıl ağlar) kalıpları birleşerek İngilizceye aktarılmıştır.)	ID1– Essay1 Örnek 6
ZF3	we how have job in future	<ZF3 corr= “How will we have a job in the future?”>	How will we have a job in the future?	(Türkçe “biz nasıl iş sahibi olacağız” ve Kürtçe “em çawa bibin xwediye karek” yapıları birleşerek aktarılmıştır. Yardımcı eylem ve soru yapısı bozulmuştur.)	ID1– Essay2 Örnek 7
ZF3	because they old think	<ZF3 corr= “they think in a traditional way.”>	they think in a traditional way	(Türkçede “eskiyi düşünürler” ve Kürtçede “ew berî difikirin” ifadeleri doğrudan İngilizceye taşınmıştır. “old think” ifadesi iki dildeki anlam	ID1– Essay2 Örnek 8

				birleşiminden kaynaklanır.)	
ZF4	it thinks not truth	<ZF4 corr=“this idea is not true” (Kürtçeden aktarım yapmıştır. “Ew fikir ne raste” (O fikir doğru değil). Kürtçe tümcedeki söz dizimine göre aynı sözdizimi kullanılarak yazılmıştır.)> it thinks not truth	This idea is not true.	(Kürtçe düşünülerek yazılmıştır. Kürtçede “ <i>Ew fikir ne raste</i> ” ifadesi doğrudan İngilizceye aktarılmış, “it thinks not truth” biçiminde yanlış bir tümce ortaya çıkmıştır. İngilizcede doğal ifade “This idea is not true” olmalıdır.)	ID1– Essay3 Örnek 9
ZF4	its doesn’t have guaranty	<ZF4 corr=“there is no guarantee.” (Kürtçeden aktarılmış bir tümce çünkü “Ew garantiya wi tune.” ifadesi düşünülerek yazılmıştır.)> its doesn’t have guaranty	There is no guarantee.	(Kürtçeden doğrudan aktarılmıştır. Kürtçede “ <i>Ew garantiya wi tune</i> ” ifadesi “onun garantisi yoktur” anlamına gelir. İngilizceye aktarılırken “its doesn’t have guaranty” gibi yapay bir çeviri yapılmıştır. Doğru kullanım “There is no guarantee.” şeklindedir.)	ID1– Essay3 Örnek 10

ZF3 kodlu örnekler (Örnek 6–8), hem Türkçe hem de Kürtçe sözdiziminin eşzamanlı ve birleşik etkisini yansıtmaktadır. “we how have job in future” veya “because they old think” gibi yapılar, Türkçe “biz nasıl iş sahibi olacağız” / “eskiyi düşünürler” ile Kürtçe karşılıklarının birlikte düşünülmesinden doğan hibrit tümcelerdir. Bu örneklerde özellikle soru tümcesi kuruluşu, zaman–kip işaretleme ve sıfat–belirteç ayrımı açısından iki dilin örüntülerinin üst üste bindiği; bunun da İngilizce tümcede hem biçimsel hem anlamsal uyumsuzluk yarattığı görülmektedir.

ZF4 kodlu örnekler (Örnek 9–10) ise, aktarımın ağırlıklı olarak Kürtçe kaynaklı olduğu durumları göstermektedir. “it thinks not truth” ya da “its doesn’t have guaranty” gibi tümceler, Kürtçedeki “ew fikir ne raste” ve “ew garantiya wi tune” yapılarına doğrudan karşılık gelecek biçimde kurgulanmıştır. Bu tür hatalarda, özellikle özne seçimi

(it/this), olumsuzluk işaretleyicisinin yeri ve varlık–yokluk (existential) yapıları Kürtçe söz dizimine göre oluşturulmuş; İngilizcede beklenen “This idea is not true” ve “There is no guarantee” gibi kalıplaşmış ifadelerden uzaklaşmıştır.

Genel olarak Tablo 23’teki örnekler, ID grubundaki uyumsuzluk (ZF) kategorisi altında toplanan aktarım hatalarının rastlantısal değil, sistematik olduğunu göstermektedir. Yalnızca Türkçe, yalnızca Kürtçe ya da her iki dilin birlikte etkili olduğu durumlarda, öğrencilerin İngilizce tümcelerini mevcut dilsel kaynaklarına dayalı olarak kurdukları; bunun sonucunda da anlamca büyük ölçüde anlaşılır fakat İngilizce açısından doğallığı ve akıcılığı bozulmuş yapılar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, ikidilli öğrencilerin üçüncü dil olarak İngilizce yazılı anlatımlarında, çoklu aktarım kaynaklı uyumsuzlukların önemli bir hata türü olarak dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Türkçe-Kürtçe ikidilli bir öğrenci için bu hataların kaynağı, Türkçenin baskın akademik dil olması ve İngilizce üretim sırasında dilsel aktarımda birincil kaynak olarak kullanılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

İkidilli Öğrencilerin Sözcük Dizimi (WO) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Tablo 24’te yer alan örnekler, ikidilli (ID) öğrencilerin sözcük dizilişi (WOF) ile ilgili aktarım hatalarının, kaynak dil düzeyinde nasıl biçimlendiğini somut biçimde göstermektedir. Kodlama sisteminde WOF2 yalnızca Türkçe, WOF3 Türkçe+Kürtçe, WOF4 ise yalnızca Kürtçe kaynaklı sözcük dizilişi aktarımını temsil etmektedir. Örnekler bir arada değerlendirildiğinde, ikidilli öğrencilerin İngilizce tümce yapılarını çoğu zaman mevcut dilsel işleme alışkanlıkları üzerinden kurdukları; bunun da özellikle öbek içi sözcük sırası, yüklem yeri ve tümce çekirdeğinin kurulması gibi alanlarda sistematik uyumsuzluklara yol açtığı görülmektedir.

Tablo 24

İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcük Dizimi (WO) ile ilgili Aktarım Hataları ve

Kaynak Dil

Hata Kodu ve Kaynak Dil	Asıl Tümce	Etiketlenmiş Parça	Düzeltilmiş Tümce	Açıklama	Kaynak ve Örnek
WOF2	Very good something	<WOF2 corr="something very good">Very good something	something very good	Türkçe <i>çok güzel bir şey</i> ifadesi İngilizceye dizilim bozulmadan aktarılmış.	ID4– Essay1
WOF2	people are with each other good live	<WOF2 corr="people live well with each other">people are with each other good live	people live well with each other	Türkçe <i>insanlar birbirleriyle iyi yaşar</i> ifadesi birebir aktarılmış, yüklem hatalı.	ID5– Essay2
WOF2	another planet people very live difficult	<WOF2 corr="living on another planet would be very difficult for people">another planet people very live difficult	living on another planet would be very difficult for people	Türkçe söz dizimine göre kurulmuş; İngilizcede yardımcı eylem eksikliği var.	ID5– Essay3 Örnek 1
WOF2	the family here live	<WOF2 corr="live here with my family">the family here live	live here with my family	Türkçe ailem ile burada yaşamak istiyorum doğrudan aktarılmış.	ID5– Essay3 Örnek 2
WOF2	volcanic explodes will be	<WOF2 corr="there will be volcanic explosions">volcanic explodes will be	there will be volcanic explosions	Türkçe sözdizimi etkisi: <i>volkanik patlamalar olacak.</i>	ID6– Essay3 Örnek 3
WOF2	beautiful a planet	<WOF2 corr="a beautiful planet">beautiful a planet	a beautiful planet	Türkçe <i>güzel bir gezegen</i> doğrudan aktarılmış.	ID10– Essay3 Örnek 4
WOF3	a individual how stand on one's own legs	<WOF3 corr="how an individual can stand on their own legs.">a individual how stand on one's own legs	how an individual can stand on their own legs	Türkçe ve Kürtçe sözdiziminden etkilenmiş: "bir birey ayakları üzerinde nasıl durur" → <i>a individual how stand....</i> Hem tanımlık hatası hem de yardımcı eylem eksikliği mevcut.	ID1– Essay2 Örnek 5
WOF3	first education gave parents	<WOF3 corr="parents give first education">first education gave parents	parents give first education	Türkçe "ilk eğitimi aile verir" ve Kürtçe "yekem perwerdehî malbat dide" ifadesinden aktarılmış. Eylem ve nesne sırası her iki dilin etkisini gösteriyor.	ID5– Essay1 Örnek 6

WOF3	the child what see in family	<WOF3 corr=“what a child sees in the family”>the child what see in family	what a child sees in the family	Hem Türkçe hem Kürtçedeki “çocuk ailede ne görürse” yapısı aktarılmış. İngilizcede relative clause gereklidir.	ID6– Essay1 Örnek 7
WOF4	knowledg e us	<WOF4 corr=“us knowledge”>knowledg e us	us knowledge → knowledge for us / give us knowledge	Kürtçe söz diziminden aktarılmış: <i>ew zanîn didin me</i> → “bilgiyi bize verirler.” İngilizcede “knowledge us” yapısı doğru değildir.	ID5– Essay Örnek 8

WOF2 kodlu örnekler (Örnek 1–4) Türkçeden İngilizceye doğrudan sözdizimsel aktarımın en belirgin kanıtlarını sunmaktadır. “Very good something” ve “beautiful a planet” gibi yapıların, Türkçedeki “çok güzel bir şey” ve “güzel bir gezegen” ifadelerinin dizilimi korunarak İngilizceye taşındığı görülmektedir. Benzer biçimde “people are with each other good live” ve “another planet people very live difficult” örneklerinde, hem Türkçe temel dizilim (özne–tümleç–yüklem) hem de yüklem sona itilmesi eğilimi İngilizceye aktarılmış; buna ek olarak yardımcı eylem ve zaman işaretleyicileri eksik bırakılmıştır. “the family here live” örneğinde de Türkçe “ailem ile burada yaşamak...” ifadesi, özne, yer belirteci ve yüklem sıralaması korunarak aktarılmış; bu da İngilizcede beklenen “live here with my family” yapısını bozmuştur. Bu örnekler, Türkçe söz diziminin özellikle sıfat–isim sırası, belirteç ve yer öğelerinin konumu ve yüklem yerleşimi üzerinden İngilizce tümceye aynen taşındığını ortaya koymaktadır.

WOF3 kodlu örnekler (Örnek 5–7), sözdizimsel aktarımda Türkçe ve Kürtçenin birlikte etkili olduğu hibrit yapıları göstermektedir. “a individual how stand on one’s own legs” örneğinde, Türkçe “bir birey ayakları üzerinde nasıl durur” ve Kürtçe karşılığı birlikte düşünülerek, hem tanımlık kullanımı (a/an) hem de yardımcı eylem ve soru yapısı eksik kalmış; “how an individual can stand on their own legs” biçimindeki doğal İngilizce yapı yerine, iki dilin birleşik mantığını yansıtan bir sıra ortaya çıkmıştır. “first education gave parents” tümcesi de, Türkçe “ilk eğitimi aile verir” ve Kürtçe “yekem perwerdehî

malbat dide” kalıplarının etkisiyle önce nesne (*first education*), ardından eylem ve öznenin gelmesiyle oluşturulmuştur. “the child what see in family” ise “çocuk ailede ne görürse” yapısının birleşik bir yansımasıdır; İngilizcede isim tümceciği gerektiren bu yapı, hem Türkçe hem Kürtçe soru/yan tümce düzeninin doğrudan aktarımıyla kurulmuştur. Bu örnekler, ikidilli öğrencilerin üçüncü dilde (İngilizce) tümce kurarken iki kaynak dilin de sözdizimsel kalıplarını aynı anda devreye sokabildiklerini ve bunun sonucu olarak hedef dilde karmaşık uyumsuzluklar ürettiklerini göstermektedir.

WOF4 kodlu örnek (Örnek 8) ise, yalnızca Kürtçe kaynaklı sözdizimi aktarımına işaret etmektedir. “knowledge us” ifadesi, Kürtçe “ew zanîn didin me” (“bize bilgiyi verirler”) yapısının sözcük sırası korunarak İngilizceye taşındığı bir durumdur. Burada hem nesnenin yeri hem de olası eylemin örtük bırakılması, İngilizcede beklenen “give us knowledge / knowledge for us” gibi yapılardan uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Bu tür örnekler, Kürtçenin nesne–yüklem–özne ve bilgi/nesne + alıcı dizilişinin, İngilizce tümceye eylemsiz veya eksik yapı hâlinde yansıtıldığını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, WOF2, WOF3 ve WOF4 altında toplanan bu örnekler, ikidilli öğrencilerin aktarım kaynaklı sözcük dizilişi hatalarının rastgele dağılmadığını, aksine Türkçe ve Kürtçenin özgün sözdizim özelliklerini yansıtan tutarlı örüntüler sergilediğini ortaya koymaktadır. Türkçe ağırlıklı durumlarda sıfat–isim sırasının ve yüklemün tümce sonuna itilmesinin; Kürtçenin devreye girdiği yapılarda ise nesne ve alıcı öğelerinin konumunun ve yan tümce kuruluşunun İngilizceye taşındığı görülmektedir. Bu bulgular, ID grubunda sözdizimsel aktarımın, özellikle uyumsuzluk (ZF) ve WOF kategorilerinde üçüncü dil yazma sürecinin merkezî bir bileşeni olduğunu ve Tartışma bölümünde hem tipolojik farklar hem de çoklu aktarım modeli bağlamında ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İkidiilli Öğrencilerin Sözcüksel Tek İsim (LSN) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Tablo 25’te, ID (ikidiilli) grubunda sözcüksel tek isim hatası (LSNF) kodu altında toplanan aktarım hatalarının kaynak dil temelli ve sistematik olduğunu göstermektedir. Kodlama şemasında ağırlıklı olarak LSNF2 yalnızca Türkçe, az oranda ise LSNF3 Türkçe+Kürtçe etkisinin birlikte görüldüğü durumları işaret eder.

Tablo 25

İkidiilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek İsim (LSN) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Hata Kodu ve Kaynak Dil	Etiketlenmiş Sözcük	Düzeltilmiş Sözcük	Açıklama	Kaynak ve Örnek
LSNF2	<LSNF2 corr=“in yourself”>own </LSNF2>	believe in yourself	Türkçe “kendine inanmak” → <i>believe own</i> şeklinde aktarılmış. İngilizcede reflexive pronoun gerekir.	ID6– Essay2
LSNF2	<LSNF2 corr=“planning for”>calculating </LSNF2>	planning for	Türkçe “geleceğini planlamak” doğrudan <i>calculate</i> (hesaplamak) ile çevrilmiş. Anlamsal aktarım hatası.	ID6– Essay3
LSNF2	<LSNF2 corr=“air”>weather </LSNF2>weather	air	Türkçede “hava” hem <i>air</i> hem <i>weather</i> anlamına geldiği için bağlam hatalı seçilmiş.	ID9– Essay3
LSNF2	<LSNF2 corr=“daughterf”>girl </LSNF2>	daughter	Türkçede “kız” hem <i>girl</i> hem <i>daughter</i> anlamına geldiğinden yanlış aktarım yapılmış.	ID10– Essay1
LSNF2	<LSNF2 corr=“clothes”>dresses </LSNF2>	clothes	Türkçede “elbise” hem <i>dress</i> hem <i>clothes</i> karşılığı olabiliyor. Bağlam hatalı seçilmiş.	ID10– Essay2
LSNF2	<LSNF2 corr=“future”>forward </LSNF2>	future	Türkçe “ilerdeki öğretmenler” ifadesi doğrudan <i>forward teachers</i> olarak aktarılmış.	ID11– Essay1
LSNF2	<LSNF2 corr=“influence”>efficient </LSNF2>	influence	Türkçe “etki” sözcüğü İngilizcede yanlış eşleştirilmiş (<i>etkili = efficient</i>).	ID11– Essay2
LSNF2	<LSNF2 corr=“idea”>topic </LSNF2>	idea	Türkçede “bu konuya katılıyorum” ifadesi	ID11– Essay2

			doğrudan <i>topic</i> olarak aktarılmış.	
LSNF2	<LSNF2 corr="minds">brain </LSNF2>	minds	Türkçe “zihin” yerine “beyin” aktarımı yapılmış.	ID12– Essay2
LSNF2	<LSNF2 corr="idea">subject </LSNF2>	idea	Türkçe “bu düşünceye katılmıyorum” ifadesi <i>subject</i> olarak aktarılmış.	ID13– Essay3
LSNF3	<LSNF3 corr="era">time </LSNF3>	era	Türkçe ya da Kürtçeden aktarım olabilir. “zaman” sözcüğü bağlama göre <i>era</i> olmalıydı.	ID2– Essay2
LSNF3	<LSNF3 corr="survival">life </LSNF3>	survival	Türkçe veya Kürtçeden aktarılan “yaşam” sözcüğü aslında “hayatta kalma” (survival) anlamını taşımaktadır.	ID3– Essay3

Sunulan örnekler iki düzeyde kümelenmektedir:

1. Çokanlamlılık ve sözlüksel eşleşme hataları (F2 ağırlıklı):

Türkçedeki tek bir sözcüğün İngilizcede iki ayrı sözcük birime karşılık gelmesi, bağlam dışı seçimlere yol açmıştır:

- *hava* → air / weather (bağlama göre “air” yerine “weather” seçilmeli),
- *kız* → girl / daughter,
- *elbise* → dress / clothes.

Benzer biçimde “bu konuya/düşünceye katılıyorum” kalıbı ‘topic/subject’ yönünde anlamca kayarak *idea* yerine seçilmiş; “zihin” için ‘mind’ yerine ‘brain’ kullanılmış; “ilerde/gelecekte” ifadesi ‘future’ yerine ‘forward’ (biçimbirim/kategori uyumsuzluğu) olarak aktarılmış; “etki” kavramı ‘influence’ yerine ‘efficient’ yönünde yanlış eşleştirilmiştir. Bu örüntü, Türkçenin geniş anlam alanlarının İngilizcede daha ince ayrımlı (fine-grained) karşılıklar gerektirdiğini ve bağlam duyarlılığının kritik olduğunu göstermektedir.

2. Deyimsel/kalıpsal eşleşme aktarımı hataları:

Türkçedeki kalıp ifadeler, İngilizcede zorunlu ögeleri olan yapılarla birebir örtüşmediğinde hata üretmektedir:

- “kendine inanmak” → *believe in yourself* (refleksif adıl + in gerekli; *believe own* yanlış),
- “geleceğini planlamak” → *plan/plan for the future* (hesaplamak/calculate çerçevesine kayma anlamı bozmuştur).

Bu tip hatalar, yalnızca sözcük seçimi değil, aynı zamanda zorunlu ilgeçler, dönüşlü adılar ve kalıplaşmış eşdizimlerin hedef dilde doğru düşünce yapısıyla çağrılması gerektiğini göstermektedir.

LSNF3 örnekleri (Türkçe+Kürtçe etkisi), sözcüksel alanların iki dilde de geniş olması nedeniyle İngilizcede daha özelleşmiş karşılığa çekilmesi gereken durumları öne çıkarır:

- *time* yerine *era* (tarihsel dönem),
- *life* yerine *survival* (hayatta kalma).

Bu hibrit etkide, iki kaynak dilin genelleştirici eşlemeleri İngilizcede hedef anlamı kaçıran daha geniş/yanlış bir seçime yol açmaktadır.

LSNF hataları, ID grubunda bağlam duyarlı anlam ayrımları (*air/weather*; *girl/daughter*; *dress/clothes*; *idea* vs *topic/subject*; *mind/brain*; *future/forward*; *influence/efficient*) ve kalıplaşmış çerçevelerin (*believe in yourself*; *plan for the future*) doğru çağrılması gereken durumlarda yoğunlaşmaktadır.

Frekans örüntüsü, tek kaynaklı (F2) Türkçe aktarımının daha baskın, Türkçe+Kürtçe birleşik etkisinin (F3) ise dar ama anlam açısından kritik noktaları etkilediğini göstermektedir.

Bu bulgu, ID öğrencilerinin yazılı üretimlerinde anlamsal ayrımları ve deyimsel/ilgeçli yapılara özgü bağımlılıkları yeterince ayırt edemediklerini; üçüncü diledede (İngilizce) sözcüksel çözümlemenin (*sense disambiguation*), eşdizim öğretiminin ve kalıp temelli geri bildirimlerin (ör. *believe in yourself*, *plan for the future*) bulgulara dayalı öncelikli müdahale alanları olduğunu göstermektedir.

İkidilli Öğrencilerin Sözcüksel Tek Eylem Hataları (LSV) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Sunulan örnekler, ikidilli (ID) öğrencilerin eylem seçimine dayalı aktarım hatalarının (LSVF) sistematik bir örüntü izlediğini göstermektedir (bkz. Tablo 26). Kodlama şemasında LSVF2 yalnızca Türkçe kaynaklı, LSVF3 ise Türkçe+Kürtçe birleşik etkisiyle ortaya çıkan eylem seçimi hatalarını göstermektedir. Veriler, öğrencilerin hedef dildeki eylemleri çoğunlukla ana(dil)deki anlam alanlarına ve kalıplara dayanarak seçtiklerini; bunun da hem eşdizim hem anlam hem de deyimsel düzeyinde uyumsuzluk ürettiğini ortaya koymaktadır.

LSVF2 (Türkçe kaynaklı) örnekler, öncelikle deyimsel çerçeveler ve kalıp eşdizimler üzerinde yoğunlaşmaktadır:

- “*çocukluğunu yaşamak*” → enjoy (one’s childhood) beklenirken *live childhood* seçimi yapılmıştır (Ör.1);
- “*bizimle ilgilenir*” → care for us yerine *interest us* (Ör.2);
- “*kendini yetiştirmek*” → improve (oneself) yerine *bring up* (Ör.3);
- “*beyinlerini büyütmek*” → broaden their minds yerine *grow their brain* (Ör.4);
- “*son bulmak*” → end yerine *conclude* (Ör.5).

Tablo 26

İkidilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek Eylem (LSV) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Hata Kodu ve Kaynak Dil	Etiketlenmiş Eylem	Düzeltilmiş Eylem	Açıklama	Kaynak ve Örnek
LSVF2	<LSVF2 corr= “enjoy”>live </LSVF2>	enjoy	Türkçede “çocuklar çocukluklarını yaşamalıdır” ifadesi <i>live childhood</i> olarak aktarılmış. Doğru kullanım <i>enjoy</i> .	ID4– Essay2 Örnek 1
LSVF2	<LSVF2 corr=“care for”>interest </LSVF2>	care for	Türkçede “bizimle ilgilenirler” ifadesi <i>interest us</i> şeklinde aktarılmış. İngilizcede doğru kullanım <i>care for us</i> .	ID6– Essay1 Örnek 2

LSVF2	<LSVF2 corr= improve “improve”>bring up </LSVF2>		Türkçede “kendini yetiştirmek” ifadesi <i>bring up</i> ile aktarılmış. Oysa <i>improve oneself</i> uygun.	ID7– Essay1 Örnek 3
LSVF2	<LSVF2 corr= broaden “broaden”>grow </LSVF2>		Türkçede “beyinlerini büyötmek” → <i>grow their brain</i> aktarımı yapılmış. Doğru kullanım <i>broaden their minds</i> .	ID12– Essay2 Örnek 4
LSVF2	<LSVF2 corr= end “end”>conclude </LSVF2>		Türkçede “son bulmak” ifadesi <i>conclude</i> ile çevrilmiş. Burada <i>end</i> daha doğal.	ID12– Essay3 Örnek 5
LSVF2	<LSVF2 corr= shaped “shaped”>formed </LSVF2>		Türkçede “karakter oluşur” ifadesi <i>formed</i> ile çevrilmiş. Doğru kullanım <i>is shaped</i> .	ID14– Essay2 Örnek 6
LSVF2	<LSVF2 corr= run “run”>work </LSVF2>		Türkçede “araç sıvıyla çalışır” ifadesi <i>work with liquid</i> şeklinde aktarılmış. Doğru kullanım <i>run on liquid</i> .	ID22– Essay3 Örnek 7
LSVF2	<LSVF2 corr=“pollute the air”>damage the air</LSVF2>	pollute the air	Türkçede “havayı kirletmek” ifadesi <i>damage the air</i> şeklinde aktarılmış. Doğru kullanım <i>pollute the air</i> .	ID22– Essay3 Örnek 8
LSVF2	<LSVF2 corr=“learn lessons”>take lesson</LSVF2>	learn lessons	Türkçede “ders almak” ifadesi <i>take lesson</i> olarak aktarılmış. Doğru kullanım <i>learn lessons</i> .	ID24– Essay2 Örnek 9
LSVF2	take	absorbs	Türkçede “beyin her şeyi alır” ifadesi <i>take</i> ile çevrilmiş. İngilizcede <i>absorbs</i> daha doğru.	ID24– Essay2 Örnek 10
LSVF3	<LSVF3 corr=“prepare”> teach</LSVF3>	prepare	Türkçe ya da Kürtçede “öğretmek” ve “hazırlamak” eylemleri iç içe kullanılabiliyor. İngilizcede <i>prepare</i> uygun.	ID2– Essay2 Örnek 11
LSVF3	<LSVF3 corr=“achieve”> do</LSVF3>	achieve	Türkçe/Kürtçede “çok şey yapmak / başarmak” eşdeğer göröldüğü için <i>do</i> ile aktarılmış. İngilizcede <i>achieve</i> gerekir.	ID2– Essay3 Örnek 12
LSVF3	<LSVF3 corr=“move”> go</LSVF3>	move	Türkçe ve Kürtçede “gitmek” eylemi hem <i>go</i> hem <i>move</i> anlamında kullanılabılır. Burada doğru olan <i>move</i> .	ID2– Essay3 Örnek 13

Bu örneklerde hata, çoğunlukla Türkçedeki geniş anlamlı bir eylemin İngilizcede daha dar ve bağlama duyarlı bir karşılığa denk düşmesi gerektiğinin fark edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Benzer biçimde edilgen kalıp ayrımı da sorunlu görünmektedir: “*karakter oluşur*” yapısında *is shaped* beklenirken *formed* seçimi (Ör.6) edilgenleşmeyi kaçırılmaktadır. Deyimsel ifadeler ve zorunlu bağımlılar da sık aksamaktadır: “*sıvıyla çalışır*” → *run on* (X) (Ör.7) ya da “*havayı kirletmek*” → *pollute the air* (Ör.8) gibi kalıplar, Türkçede “-la”/“-i” ile gevşek bağlanan ögelerin İngilizcede belirli ilgeç ve nesne yapıları ile sabitlendiğini göstermektedir. Son olarak, eylem tercihlerinde de

aktarım görülmektedir: “*ders almak*” → learn lessons (Ör.9) yerine *take lesson*; “*beyin her şeyi alır*” bağlamında absorbs yerine *take* (Ör.10). Bu, Türkçedeki “almak/yapmak/etmek” gibi genel-amaçlı eylemlerin, İngilizcede daha özelleşmiş eylem çekirdeklerine bölünmesini gerektiren durumlarda belirginleşmektedir.

LSVF3 (Türkçe+Kürtçe birleşik etkisi) örnekleri, iki kaynak dilin anlamsal alanlarının üst üste binmesi nedeniyle hedef dilde daha ince ayırım gerektiren karşılıkların kaçırılabilmesini göstermektedir:

- *teach* ↔ prepare (Ör.11) ve *do* ↔ achieve (Ör.12) ayrımları, eylem çekirdeğinin “öğretmek/hazırlamak” ve “yapmak/başarmak” eksenlerinde birleşik anlam olarak algılanmasından;
- *go* ↔ move (Ör.13) ayrımı, “gitmek” eyleminin hem yer değiştirme hem konum değişimi anlamlarını kapsamasından doğmaktadır.

Bu hibrit etki, iki dildeki geniş anlamlı eylemlerin İngilizcede farklı eylem ağlarına (frame) karşılık geldiği durumlarda, yanlış çekirdeğin seçilmesine yol açmaktadır.

LSVF hataları, ID grubunda (i) deyimsel/kalıp tabanlı eylemler (*enjoy*, *care for*, *run on*, *pollute*, *learn lessons*), (ii) anlamsal ayırım gerektiren yakın eşler (*broaden* vs *grow*; *end* vs *conclude*; *achieve* vs *do*; *prepare* vs *teach*; *move* vs *go*) ve (iii) ilgeç bağımlılıkları (*care for*, *run on*) etrafında kümelenmektedir. Bulgular, eylem seçiminin sadece sözlük karşılığıyla değil, eşdizimsel ortakları, zorunlu ilgeçleri, edilgen kalıpları ve kavramsal çerçeveleriyle birlikte edinilmesi gerektiğini göstermektedir.

İkidilli Öğrencilerin Sözcüksel Tek İlgeç Hataları (LSPR) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Tablo 27’deki örnekler, ikidilli (ID) öğrencilerin ilgeç seçiminde yaptıkları hataların Türkçe kaynaklı sistematik aktarım örüntüleri taşıdığını göstermektedir.

Hatalar, çoğunlukla Türkçedeki tek bir biçimbirim/ilişki işaretleyicisinin (örn. “ile”, “-in/-in” ilgi eki, “için”, “-dan/-den”, “-e/-a”, “karşı”, “sonra”) İngilizcede birden fazla ilgeç veya sabit kalıpla karşılanması gerektiğinde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 27

İkidiilli Grubundaki Öğrencilerin Sözcüksel Tek İlgeç (LSPR) ile ilgili Aktarım Hataları ve Kaynak Dil

Hata Kodu ve Kaynak Dil	Etiketlenmiş İlgeç	Düzeltilmiş İlgeç	Açıklama	Kaynak ve Örnek
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“through”> by</LSPRF2>	through	Türkçedeki “ile” ifadesi doğrudan <i>by</i> ile çevrilmiş. Oysa bağlama uygun olan <i>through</i> .	ID6– Essay1 Örnek 1
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“within 20 years”> after</LSPRF2>	within 20 years	Türkçe “20 yıl sonra” ifadesi “after” ile aktarılmış. İngilizcede doğru kullanım <i>within 20 years</i> .	ID7– Essay3 Örnek 2
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“life on Mars”> life Mars</LSPRF2>	life on Mars	Türkçedeki -ın eki doğrudan <i>of</i> ile çevrilmiş. İngilizcede <i>on Mars</i> doğru kullanım.	ID8– Essay3 Örnek 3
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“outside the world”> except for the world</LSPRF2>	outside the world	“Dışında” ifadesi Türkçeden <i>except for</i> olarak çevrilmiş. Doğru kullanım <i>outside</i> .	ID9– Essay3 Örnek 4
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“spend Money on Mars”> spend Money for Mars</LSPRF2>	spend money on Mars	“Mars için para harcamak” ifadesi <i>for Mars</i> olarak aktarılmış. Doğru kullanım <i>spend money on Mars</i> .	ID9– Essay3 Örnek 5
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“like my parents”> as my parents</LSPRF2>	like my parents	Türkçede “gibi” hem <i>like</i> hem <i>as</i> ile örtüştüğü için <i>as</i> hatalı kullanılmış.	ID10– Essay1 Örnek 6
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“about the future”> For the future</LSPRF2>	about the future	“Gelecek için” ifadesi <i>for</i> ile aktarılmış. Doğru kullanım bağlama göre <i>about the future</i> .	ID10– Essay3 Örnek 7
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“education with family”> education from family</LSPRF2>	education with family	“Eğitim aileden başlar” ifadesinde <i>from</i> aktarımı yapılmış. Daha uygun kullanım <i>with</i> .	ID11– Essay1 Örnek 8
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“ in our hands”> under our hands</LSPRF2>	in our hands	“Elimizin altında” deyimi Türkçeden aktarılmış. İngilizcede doğru kullanım <i>in our hands</i> .	ID11– Essay3 Örnek 9
LSPRF2	<LSPRF2 corr=“ spend money on health system”> spend money for health system</LSPRF2>	spend money on health system	Türkçede “sağlık sistemi için” → <i>for health system</i> aktarımı yapılmış. İngilizcede <i>on</i> kullanılır.	ID18– Essay3 Örnek 10

LSPRF2	<LSPRF2 corr="marry to someone"> marry with someone </LSPRF2>	marry to someone	to	Türkçede “ile evlenmek” ifadesi <i>with</i> olarak aktarılmış. İngilizcede <i>marry to</i> doğru yapı.	ID19– Essay1 Örnek 11
LSPRF2	<LSPRF2 corr="toward other people"> against other people </LSPRF2>	toward other people	other	“Başka insanlara karşı” ifadesi <i>against</i> olarak çevrilmiş. Doğru kullanım <i>toward</i> .	ID24– Essay1 Örnek 12

1) Araç/kanal ve uyumluluk ilişkileri (by/with/through)

- “ile”nin varsayılan “by” ile eşlenmesi (*by* → *through* / *with* gerektiren bağlamlar) araç/kanal ayrımını karmaşıklştırmıştır (Ör.1).
- “with” tercihi de eşlik ile araç işlevlerini karıştırarak sabit kalıpların kullanımında hataya neden olmaktadır (Ör.11: *marry to* dizgesiyle verilmiştir).

2) Amaç–konu–hedef ayrımı (for/about/on)

- Türkçe “için” → for genellemesi, konu bildirimi gereken yerlerde *about* (Ör.7) ve sabit kalıplarda *on* (*spend money on*, Ör.10) kullanımında hatay neden olmaktadır.
- “Mars için para harcamak” bağlamında “spend money on Mars” gibi eylem + ilgeç eşdizimleri, amaç bildiren *for* kalıbına üstün gelmektedir (Ör.5,10).

3) Yer/mekân ve yüzey–ortam kavramsallaştırması (on/in/outside)

- “-ın/-in” → of genellemesi, yer/ortam bildiren kalıplarda yanlış yönlendirir: *life on Mars* (Ör.3).
- “dışında” için *outside* kalıbı beklenirken *except for* tercihinin aktarımı, dışlama ile mekânsal dışarıda olma ayrımını karıştırmaktadır (Ör.4).
- Deyimsel kullanımlar: “elimizin altında” → *in our hands* (Ör.9) gibi sabit kalıplar, doğrudan çevirilme eğilimindedir.

4) Zaman ve süre ilişkilendirmeleri (after/within/in)

- “20 yıl sonra” ifadesinin after ile düz eşlenmesi yerine süre belirteci gerektiren bir kalıp (tablodaki kullanım: *within 20 years*, Ör.2) tercih edilmiştir; bu tür yapılarda çeviri ve aktarım kaynaklı hatalar oluşturmaktadır.

5) Yönelim ve ilişki (against/toward)

- “başka insanlara karşı” ifadesinin karşıtlık/çatışma (against) yerine yönelim/ilişki bildiren *toward* kalıbıyla verilmesi gereken bağlamlar (Ör.12) sıkça Türkçe tek işaretleyicinin İngilizcedeki iki farklı ilişki türünü ayırt etmesini zorlaştırmaktadır.

6) Eylem–ilgeç bağımlılıkları ve sabit kalıplar

- “spend money on”, “life on Mars”, “in our hands”, “marry (to) / *get married to*” gibi sabit eşdizimler, Türkçeden doğrudan çeviri stratejisiyle (for/of/under vb.) kolayca bozulmaktadır.
- “Aileden eğitim başlar” örneğinde from yerine with (*education with family*) kalıbı; “gibi”nin like/as ayrımı (Ör.6) da kalıp ve görev ayrımı gerektirir.

Bulgular, LSPRF2 hatalarının rastlantısal olmadığını; tek bir Türkçe işaretleyicinin İngilizcede çoklu ve bağlama duyarlı karşılıkları (örn. *for–about–on, by–with–through, on–in–outside, against–toward*) arasında doğru seçimi gerektirdiğinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Hatalar, özellikle (i) sabit eylem–ilgeç kalıpları, (ii) yer–yüzey–ortam kavramsallaştırması, (iii) amaç–konu–hedef ayrımı, (iv) yönelim–karşıtlık ayrımı ve (v) süre–zaman noktası ayrımı etrafında kümelenmektedir.

Düzeltilmelerin bir kısmı yalnızca ilgeç değişimi değil, aynı zamanda tüm kalıbın (eylem + ilgeç + ad) yeniden kurulmasını gerektirmiştir; bu da İngilizcede ilgeçlerin bağımsız değil, kalıp içi öğrenilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.4.3. İkidilli ve Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları Bulguları

Karşılaştırması

Tablo 28'e göre; karşılaştırma, iki grup arasında farklı aktarım hatalarının yapıldığını göstermektedir:

- TD'de ZF (doğallık/ifade aktarımı) belirgin biçimde yüksektir (ID %44.5 ↔ TD %69.0; $\chi^2=25.62$, $p<.001$).
- ID'de WOF (sözcük dizilişi) ve LSPRF (ilgeç) hataları anlamlı biçimde daha fazladır (WOF: $\chi^2=15.41$, $p<.001$; LSPRF: $\chi^2=10.71$, $p=.001$).
- LSNF (isim seçimi) ID'de TD'ye göre hafif ama anlamlı yüksektir ($\chi^2=3.91$, $p=.048$).
- LSVF (eylem seçimi) farkı istatistiksel olarak anlamsızdır ($\chi^2=3.42$, $p=.064$).

ZF (anlam/ifade aktarımı) açısından tekdilli öğrenciler, Türkçedeki tümce ve söylem kalıplarını İngilizceye yeniden düzenlemeden aktarma eğilimindedir; bu durum sözcük sözcük çeviri yapılmasına, “there is/are” varlık yapılarının atlanmasına ve bağlaç ile söylem belirteçlerinin doğal konumda kullanılmamasına yol açar; bu nedenle tekdilli öğrenciler için öncelik yeniden ifadelendirme ve kalıp temelli yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

Tablo 28

İkidilli ve Tekdilli Gruplarının Aktarım Kaynaklı Hata Karşılaştırması

Kategori	ID (n, %)	TD (n, %)	Fark (ID-TD)	χ^2 / p-değeri	Yorum
ZF (Semantic/Expression)	130 (%44.5)	169 (%69.0)	-24.5%	$\chi^2=25.62$, $p<0.001$	TD grubu anlam aktarımı/doğallık hatalarında çok daha yüksek
WO (Word Order)	53 (%18.2)	14 (%5.7)	+12.5%	$\chi^2=15.41$, $p<0.001$	ID grubu sözcük dizilişinde anlamlı derecede daha çok hata yapıyor
LSNF (Single Noun)	25 (%8.6)	12 (%4.9)	+3.7%	$\chi^2=3.91$, $p=0.048$	ID grubu tekil isim kullanımında daha fazla hata yapıyor

LSVF (Single Verb)	23 (%7.9)	11 (%4.5)	+3.4%	$\chi^2=3.42$, p=0.064	Fark istatistiksel olarak önemsiz
LSPRF (Preposition)	23 (%7.9)	5 (%2.0)	+5.9%	$\chi^2=10.71$, p=0.001	ID grubu ilgeç kullanımında çok daha fazla hata yapıyor

WOF (sözcük dizilişi) bakımından ikidilli grupta hata sıklığı daha yüksektir; bunun temel nedeni Türkçe ve Kürtçede görülen SOV örüntülerinin İngilizcedeki SVO dizilimine doğru biçimde aktarılmasında yaşanan zorluktur; hatalar özellikle öge sırası, belirtecin tümcedeki konumu, sıfat tümcecigi ve mastar yapılarının yerleştirilmesi gibi alanlarda yoğunlaşır; bu nedenle ikidilli öğrenciler için SVO dizilimi, belirleyici-sıfat-isim sırası ve yan tümce kurulumlarına odaklanan destek ön plana çıkar.

LSPRF (ilgeç seçimi) alanında ikidilli öğrenciler, Türkçe ve Kürtçedeki çok işlevli ilişki işaretleyicilerini İngilizcedeki ince ayrımlı ilgeçlere eşlerken daha fazla zorlanır; “for/about/on”, “in/on/outside” ve “toward/against” gibi ayrımlar sıklıkla karıştırılır ve “spend money on”, “believe in” ile “life on X” gibi eylem artı ilgeçten oluşan sabit kalıplar daha sık bozulur; bu nedenle ikidilli öğrenciler için ilgeç ayrımları ile eylem-ilgeç eşdizimlerinin sistematik biçimde öğretilmesi öncelikli bir gereksinimdir.

LSNF (isim seçimi) bakımından ikidilli öğrencilerde fark küçük olmakla birlikte anlamlıdır; çokanlamlılık ve sayılabilirlik ile çoğulluk kaynaklı yanlış isim seçimi daha sık görülür; örneğin “girl/daughter”, “air/weather” ve “idea/topic” ayrımları bağlama uygun biçimde yapılandırılmaz; bu nedenle bağlama duyarlı isim seçimi ve sayılabilirlik kurallarının öğretimi özellikle vurgulanmalıdır.

LSVF (eylem seçimi) alanında iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir; her iki grup da eylem, valans ve zorunlu ilgeç bağımlılıklarında benzer güçlükler yaşar; bu nedenle “enjoy one’s childhood”, “learn lessons” ve “run on X” gibi deyimsel eylem çekirdeklerinin ve bunlara bağlı zorunlu ilgeçlerin öğretimi her iki grup için ortak müdahale alanıdır.

Eğitbilimsel açıdan tekdilli öğrenciler için ZF hatalarının azaltılmasına yönelik yeniden ifadelendirme çalışmaları, söylem belirteçlerinin doğru konumda kullanımı, varlık tümceleri ile ilgi ve zaman yan tümcelerinin (“existential/relative/when-clause”) düzenli uygulamaları ve formülaik dilin güçlendirilmesi öncelikli olmalıdır; ikidilli öğrenciler için SVO diziliminin pekiştirilmesi, belirleyici-sıfat-isim sırasının yerleştirilmesi, ilgeç ayrımlarının netleştirilmesi ve eylem-ilgeç eşdizimlerinin kalıp olarak öğretilmesi önceliklidir; her iki grup için de eylem-valans-zorunlu ilgeç setlerinin bütüncül biçimde öğretilmesi ve bağlama duyarlı sözcük seçiminin güçlendirilmesi gereklidir.

Bu bulgular, gruplara özgü öğretim önceliklerinin belirlenmesini mümkün kılar ve tipolojik farkların (SOV’den SVO’ya geçiş ve ismin önünde bulunma ile sonrasında bulunma farklılıkları) ve çoklu aktarım etkisinin açık bir şekilde göstermektedir.

4.4.4. İkidilli ve Tekdilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataların Ana Kategorilere Göre Karşılaştırılması

Tablo 29’a göre tekdilli (TD) öğrencilerin Z kategorisinde, yani aktarım/doğallık alanında, ikidilli (ID) öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla hata yaptığını göstermektedir (ID %44,5; TD %69,0; $\chi^2=27,6$; $p<0,001$). Bu durum, TD öğrencilerinin Türkçedeki tümce ve söylem kalıplarını İngilizceye yeniden düzenlemeden aktarmaya daha yatkın olduğunu gösterir.

İkidilli öğrenciler W kategorisinde, yani sözcük dizilişiyle ilgili hatalarda, TD öğrencilerinden daha yüksek orana sahiptir (ID %19,2; TD %7,0; $\chi^2=15,1$; $p<0,001$). İkidilli öğrenciler L kategorisinde, yani sözcüksel hatalarda da daha yüksektir (ID %32,8; TD %24,0; $\chi^2=5,3$; $p=0,02$). Bu iki bulgu, ikidilli öğrencilerde özellikle öge sırası, öbek içi sıra ve doğru sözcük seçimi gibi alanlarda zorlanmanın daha belirgin olduğunu düşündürür.

Dilbilgisi hataları genel olarak düşüktür, ancak yalnızca ikidilli grupta görülmüştür (ID %3,1; TD %0; $\chi^2=6,9$; $p=0,009$). Sözcük-Dilbilgisel kategorisinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2=1,2$; $p=0,26$).

Tablo 29

İkidilli ve Tekdilli Gruplarının Ana Kategorilere Göre Aktarım Kaynaklı Hata Karşılaştırması

Ana Kategori	ID (n, %)	TD (n, %)	Fark (ID–TD)	χ^2 / p-değeri	Sonuç
Z (Aktarım / Doğallık)	130 (%44.5)	169 (%69.0)	–24.5%	$\chi^2=27.6$, $p<0.001$	TD daha fazla
W (Sözcük İlgili)	56 (%19.2)	17 (%7.0)	+12.2%	$\chi^2=15.1$, $p<0.001$	ID daha fazla
L (Sözcüksel)	95 (%32.8)	59 (%24.0)	+8.8%	$\chi^2=5.3$, $p=0.02$	ID daha fazla
G (Dilbilgisel)	9 (%3.1)	0 (0%)	+3.1%	$\chi^2=6.9$, $p=0.009$	ID’de var, TD’de çok az
X (Sözcük-Dilbilgisel)	2 (%0.7)	0 (0%)	+0.7%	$\chi^2=1.2$, $p=0.26$	Fark önemsiz

Bu sonuçlara göre, TD öğrencileri için öncelik, doğallık ve ifade hatalarını azaltmak amacıyla yeniden ifadelendirme çalışmaları yapmak, söylem belirteçlerini doğru yerde kullanmak ve varlık, ilgi ve zaman yan tümcelerini doğru kurmaktır. ID öğrencileri için öncelik, SVO dizilimini pekiştirmek, belirleyici-sıfat-isim sırasını yerleştirmek, ilgeç ayrımlarını netleştirmek ve eylem-ilgeç eşdizimlerini kalıp olarak öğretmektir. Her iki grup için de bağlama duyarlı sözcük seçimini güçlendirmek ve eylem-eşdizim-zorunlu ilgeç kalıplarını sistematik biçimde pekiştirmek gerekir.

4.5. İkidilli Öğrencilerin Kaynak Dillere Göre Aktarım Hatalarına İlişkin

Bulgular

Kaynak dillerin aktarım hatalarında belirlenmesi için 3 tane ayrı kodlama yazılarak hata kaynağı olan dil araştırmacı tarafından etiketlenmiştir. TD grubu Türkçe kaynaklı hataları için F1, ID grubunun Türkçe kaynaklı hataları için F2, ID grubunun Türkçe-Kürtçe kaynaklı hataları için F3 ve ID grubunun Kürtçe kaynaklı hataları için F4

kullanılmıştır. Daha sonra bunlar ayrı xslx dosyaları olarak sayısal veri ve kod olarak kaydedilmiştir ve çözümlenmiştir. Yüzdelere toplam ID grubunun toplam aktarım hataları üzerinden oluşturulmuştur. Her dosya Türkçe, Kürtçe, Türkçe+Kürtçe kendi toplam hatasını %100 kabul edip, hata türlerinin (ZF, WOF, LSPRF vs.) yüzdesini hesaplanmıştır. Her aktarım kaynağı içinde dağılım yüzdeleri verilmiş, sonra da diller arası toplam katkı gösterilmiştir.

Tablo 30

Kaynak Dillere Göre Aktarım Hatalarının Toplam Dağılımı

Kaynak Dil	Toplam Hata	%
Türkçe	262	90.0
Türkçe-Kürtçe	26	8.9
Kürtçe	3	1.0
Toplam	291	100.0

Tablo 30 ve Tablo 31'e göre İkidilli (ID) grubun aktarım hatalarının yüzde 90'ı Türkçe kaynaklıdır (n=262); yüzde 8,9'u Türkçe+Kürtçe birleşik etkisiyle oluşmuştur (n=26); yalnızca yüzde 1'i Kürtçe kaynaklıdır (n=3). Bu sonuç, ID öğrencilerinde aktarımın birincil kaynağının açık biçimde Türkçe olduğunu göstermektedir.

İkidilli öğrencilerin aktarım hatalarının neredeyse tamamı (%90) Türkçe kaynaklıdır. Türkçe-Kürtçe birlikte etkili hatalar %8.9, sadece Kürtçe kaynaklı hatalar ise %1.0 gibi oldukça düşük düzeyde kalmaktadır. Türkçenin baskın rolü değerlendirildiğinde, bu bulgu, öğrencilerin yazılı İngilizce üretimlerinde baskın eğitim dili olan Türkçenin temel aktarım kaynağı olduğunu göstermektedir. İlgeçler, eylemler ve sözdizimsel yapılarda görülen aktarım hataları büyük oranda Türkçe üzerinden şekillenmektedir. Karma aktarım (Türkçe-Kürtçe) durumunda ise %8.9 oranında gözlenen bu tür hatalar, özellikle eylem seçimi (LSVF) ve sınırlı sözcüksel alanlarda

ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin iki dilin yapısal özelliklerini eşzamanlı olarak aktarmasından kaynaklanmaktadır. Kürtçenin katkısı değerlendirildiğinde, sadece %1 oranında Kürtçe kaynaklı hata bulunmuştur. Bunlar çoğunlukla ifade/uyumsuzluk (ZF) ve sözdizimi (WOF) alanlarında yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin yazılı İngilizce üretimlerinde Kürtçeden doğrudan aktarımın zayıf, ama tamamen yok olmadığını göstermektedir.

Tablo 31

Kaynak Dillere Göre Hata Kodları Açısından Aktarım Hatalarının Dağılımı

Hata Kodu	Türkçe (f, %)	Türkçe-Kürtçe (f, %)	Kürtçe (f, %)
ZF	114 (%43.5)	15 (%57.7)	2 (%66.7)
WOF	49 (%18.7)	3 (%11.5)	1 (%33.3)
LSNF	23 (%8.8)	2 (%7.7)	—
LSVF	17 (%6.5)	5 (%19.2)	—
LSPRF	23 (%8.8)	—	—
LPF	20 (%7.6)	1 (%3.8)	—
GVTF	5 (%1.9)	—	—
WRF	3 (%1.2)	—	—
GWCF	2 (%0.8)	—	—
GVAUXF	2 (%0.8)	—	—
LSADJF	2 (%0.8)	—	—
XVPRF	2 (%0.8)	—	—

Aktarım hatalarının büyük ölçüde Türkçeden kaynaklandığı; Türkçe-Kürtçe etkileşimli hataların belirli alanlarda (%8.9) öne çıktığı; Kürtçenin ise sınırlı ama anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. İkidillilerin İngilizce hataları, daha çok okul dili olan Türkçenin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Kürtçe etkisi düşük ama göz ardı edilemez; özellikle Türkçe ile birlikte aktarımlarda hissedilmektedir. Bu durum, dilsel baskınlık (dominance) kavramıyla ilişkilendirilebilir: Eğitim dili baskın aktarım kaynağı olurken, ev dili düşük oranda ama belirli hatalarda ortaya çıkmaktadır.

4.5.1. İkidilli Öğrencilerin Kaynak Dile Göre Ana Kategoriler Düzeyinde

Aktarım Hataları

Tablo 32, ikidilli (ID) grupta aktarım hatalarının ana kategoriler bazında ağırlıklı olarak Türkçe kaynaklı olduğunu açık biçimde göstermektedir. L kategorisindeki hataların %91,40'ı (85/93), Z kategorisindeki hataların %87,02'si (114/131), W kategorisindeki hataların %92,86'sı (52/56), G ve X kategorilerindeki hataların ise tamamı (%100) Türkçeden gelmektedir. Bu desen, ID grubunda aktarımın birincil kaynağının Türkçe olduğunu ve kategori ne olursa olsun temel etkileyenin Türkçe yapı ve kalıplar olduğunu teyit etmektedir.

Tablo 32

İkidilli Grubunda Aktarım Hataları, Ana Kategori ve Kaynak Dil Karşılaştırması

Ana Kategori	Türkçe	Türkçe-Kürtçe	Kürtçe	Toplam
L	85 (91.40%)	8 (8.60%)	0 (0.00%)	93
Z	114 (87.02%)	15 (11.45%)	2 (1.53%)	131
G	9 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	9
W	52 (92.86%)	3 (5.36%)	1 (1.79%)	56
X	2 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	2

Türkçe+Kürtçe birleşik etkisi ikincil düzeydedir, ancak bazı kategorilerde gözlemlenebilir bir paya sahiptir. Z kategorisinde %11,45 (15/131), L kategorisinde %8,60 (8/93) ve W kategorisinde %5,36 (3/56) oranları, ifadenin yeniden biçimlendirilmesi, sözcük seçimi ve sözcük dizilişi gibi alanlarda iki dilin birlikte etkide bulunabildiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle tümce/ifade düzeyi kuruluşlarında ve sözcük tercihlerde iki dilden gelen örüntülerin üst üste binerek hatayı tetikleyebildiğine işaret eder.

Kürtçe tek başına çok sınırlı bir paya sahiptir. Yalnızca Z kategorisinde %1,53 (2/131) ve W kategorisinde %1,79 (1/56) oranları rapor edilmiştir; L, G ve X kategorilerinde Kürtçe kaynaklı hata yoktur. Bu bulgu, Kürtçenin ID grubundaki aktarım

hatalarına katkısının nadir olduğunu düşündürür; ayrıca bu alt gruptaki gözlem sayıları düşük olduğu için sonuçlar dikkatle yorumlanmalıdır.

Kategori düzeyinde bakıldığında şu sonuç ortaya çıkmaktadır. Z (aktarım/doğallık) ve W (word-related) hataları, Türkçe etkisinin belirgin olduğu ve gerektiğinde Türkçe+Kürtçe etkisinin de devreye girebildiği alanlardır; bu, tümce akışı, söylem belirteci yerleşimi, SOV→SVO eşlemesi ve varlık/relative/yan tümce kuruluşlarında yeniden ifadelendirme gereksinimini artırır. L kategorisinde Türkçe etkisi baskındır ve birleşik etki ikinci plandadır; bu, çokanlamlılık, sayılabilirlik ve eşdizimlerin bağlama uygun seçilmesinde Türkçe kalıpların öne çıktığını gösterir. G ve X kategorilerinde yalnızca Türkçe kaynaklı hataların bulunması, çekim, zaman/kip, yardımcı eylem, özne–yüklem uyumu ve Sözcük-dilbilgisel ara yapılarda Türkçeden doğrudan aktarımın belirleyici olduğunu düşündürür.

İkidilli öğrencilerin aktarım kaynaklı hataları esas olarak Türkçeden kaynaklanmaktadır; Türkçe+Kürtçe birleşik etkisi özellikle ifade/doğallık (Z), sözcüksel (L) ve sözcük düzeyi (W) alanlarında sınırlı ama görünür katkı sunmaktadır; Kürtçe tek başına ise nadiren hata kaynağıdır. Öğretimsel açıdan, ID grubu için öncelik Türkçe kaynaklı yeniden tümce oluşturma, SVO dizilimi, söylem/bağlaç yerleşimi ve bağlama duyarlı sözcük–eşdizim çalışmalarına verilmelidir; birleşik etkide ise ifade ve diziliş odaklı alıştırmalar iki dilin farklı yapılarını ayırıştırarak hedef dil kalıplarını pekiştirecek şekilde tasarlanmalıdır.

4.6. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Türkçe Kaynaklı Aktarım Hatalarına İlişkin Bulgular

Kaynak dili Türkçe olan aktarım hatalarını değerlendirmek için önce alt kategorilerdeki bulgulara göz atılmış daha sonra genel resmi görmek için ana kategoriler üzerinden bulgular sunulmuştur.

Tablo 33*ID ve TD Gruplarının Türkçe Kaynaklı Aktarım Hatalarının Karşılaştırması*

Hata Kodu	Açıklama	ID (n, %)	TD (n, %)	Fark (ID–TD)	χ^2 / p-değeri
ZF	Anlam/ifade aktarımı	114 (%43.5)	169 (%69.0)	–25.5%	$\chi^2(1)=25.7$, $p<0.001$ (önemli)
WOF	Sözcük dizilişi aktarımı	49 (%18.7)	14 (%5.7)	+13.0%	$\chi^2(1)=18.4$, $p<0.001$ (önemli)
LSNF	Tekil isim aktarımı	23 (%8.8)	12 (%4.9)	+3.9%	$\chi^2(1)=3.9$, $p=0.048$ (önemli)
LSVF	Tekil eylem aktarımı	17 (%6.5)	11 (%4.5)	+2.0%	$\chi^2(1)=1.1$, $p=0.29$ (önemsiz)
LSPRF	Sözcüksel ilgeç aktarımı	23 (%8.8)	5 (%2.0)	+6.8%	$\chi^2(1)=10.7$, $p=0.001$ (önemli)
LPF	Sözcüksel öbek aktarımı	20 (%7.6)	27 (%11.0)	–3.4%	$\chi^2(1)=1.6$, $p=0.20$ (önemsiz)
GVTF	Eylem zamanı aktarımı	5 (%1.9)	–	yalnızca ID	–
WRF	Sözcük fazlalığı aktarımı	3 (%1.1)	3 (%1.2)	$\approx 0\%$	$\chi^2(1)=0.01$, $p=0.92$ (önemsiz)

Tablo 33’e göre, iki grubun Türkçe kaynaklı aktarım hatalarının profilleri karşılaştırıldığında, her iki grupta da aktarımın ortak bir kaynak olarak Türkçeden beslendiği, ancak hata türlerinin dağılımının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Alt kategori düzeyinde, ZF (anlam/ifade aktarımı) tekdilli grupta belirgin biçimde daha yüksektir (ID %43,5; TD %69,0; $\chi^2(1)=25,7$, $p<0,001$); bu bulgu, TD öğrencilerinin Türkçedeki tümce ve söylem kalıplarını İngilizceye yeniden biçimlendirmeden aktarma eğiliminin güçlü olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, WOF (sözcük dizilişi aktarımı) ikidilli grupta anlamlı olarak daha fazladır (ID %18,7; TD %5,7; $\chi^2(1)=18,4$, $p<0,001$); bu desen, SOV→SVO eşleşmesinde, öge sırası ve yan tümce/mastar yerleşiminde ikidilli öğrencilerin daha sık sapma gösterdiğini düşündürmektedir. LSPRF (ilgeç aktarımı) da ikidilli grupta anlamlı biçimde yüksektir (ID %8,8; TD %2,0; $\chi^2(1)=10,7$, $p=0,001$); bu fark, Türkçe ilişki işaretleyicilerinin İngilizcedeki ince ayrımlı ilgeçlere (örneğin

for/about/on; in/on/outside; toward/against) doğru haritalanmasında ikidilli öğrencilerin daha çok zorlandığına işaret etmektedir. LSNF (isim aktarımı) ikidilli grupta küçük ama anlamlı bir üstünlük göstermektedir (ID %8,8; TD %4,9; $\chi^2(1)=3,9$, $p=0,048$); çokanlamlılık, sayılabilirlik ve çoğulluk kararlarında bağlama duyarlı seçimlerin ikidilli grupta daha sık sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. LSVF (eylem aktarımı) için iki grup arasındaki fark anlamlı değildir (ID %6,5; TD %4,5; $\chi^2(1)=1,1$, $p=0,29$); bu sonuç, eylem–kalıp–zorunlu ilgeç bağımlılıklarının her iki grupta benzer güçlük ürettiğini göstermektedir. LPF (sözcüksel öbek aktarımı) tekdilli grupta daha yüksek görünse de fark istatistiksel olarak anlamsızdır (ID %7,6; TD %11,0; $\chi^2(1)=1,6$, $p=0,20$). GVTF (eylem zamanı aktarımı) yalnızca ikidilli grupta düşük bir oranda saptanmış, WRF (sözcük eksikliği) ise gruplar arasında yaklaşık eşit dağılmıştır (ID %1,1; TD %1,2; $\chi^2(1)=0,01$, $p=0,92$).

Sonuç olarak, her iki grubun Türkçe kaynaklı aktarım hataları benzer bir kökene (Türkçe yapı ve kalıplar) dayansa da farklı hata profilleri üretmektedir: TD’de anlam/ifade aktarımı belirginken, ID’de diziliş ve ilgeç temelli sapmalar öne çıkmaktadır. Bu ayrışma, Bulgular–Tartışma bölümünde grup-özü öğretim önceliklerinin gerekçelendirilmesi ve müdahalelerin hedeflenmesi için sağlam bir temel sunmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmanın giriş kısmında verilen araştırma soruları ışığında, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar tartışılmaktadır. Tartışma, hem nicel bulgular (frekans ve yüzdelere) hem de nitel çözümlemeler (hata örnekleri, aktarım kaynakları, aradil özellikleri) temelinde yürütülmüş; sonuçlar, alanyazındaki kuramsal çerçeveler (aktarım kuramları, aradil, çokdillilik ve üçüncü dil edinimi, işleme ve girdi kuramları) ile ilişkilendirilmiştir (bkz. Şekil 19). Bu bölümde, çalışmanın başında verilen araştırma soruları için sırasıyla (1) araştırma sorusu, (2) o soruyla ilgili ulaşılan temel sonuçların özetlenmesi ve (3) bu sonuçların alanyazındaki kuramsal çerçeveler ve somut hata örnekleriyle yorumlanması şeklinde yapılandırılmıştır.

Şekil 19.

Tartışma değerlendirme döngüsü şeması.



5.1. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hataların Türleri ve Sıklıkları Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları, hem tekdilli (TD) hem de ikidilli (ID) öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarında özellikle benzer dört ana kategoride yoğunlaştığını göstermektedir. Dilbilgisi (G) hataları her iki grupta da en büyük kümedir, bunu Sözcüksel (L) hatalar, Noktalama (Q) ve Biçim/Yazım (F) hataları izlemektedir. Sözcük düzeyi (W) ve Uyumsuzluklar/Doğallık (Z) daha az sıklıkta görülse de, metnin anlamını ve akıcılığını doğrudan etkileyen kritik alanlar olarak öne çıkmaktadır. Sözcük-Dilbilgisel (X) hataları her iki grupta da en küçük ama yine de ihmal edilemeyecek bir alanı temsil etmektedir.

Alt kategori düzeyinde bakıldığında; FS, GA, GNN, GVAUX/GVT, QM, LSPR, LSV, LSN, WO, WM ve ZF gibi alt etiketler, toplam hataların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. TD grubunda özellikle yazım hataları (FS), tanımlık hataları (GA), küçük noktalama hataları (QM), isim–sayı uyumu (GNN) ve yardımcı eylem kullanımı (GVAUX); ID grubunda ise tanımlık kullanımı (GA), yardımcı eylem ve çekim hataları (GVAUX, GVNF), adıl biçimi (GPP), sözcük seçimi (LSV, LSN) ve sözcük dizilişi (WO) öne çıkan alt kategoriler olarak belirginleşmiştir.

Bu genel profil, Corder’in (1967, 1974) hata çözümlemesi yaklaşımı ve Selinker’in (1972) aradil kuramı ile uyumludur: Öğrenciler, yeni dilde kendi “aradil sistemlerini” oluştururken sistematik dilbilgisel sorunlar, biçim sözdizimsel, sözcüksel ve söylem düzeyinde hatalar üretmektedirler. Burada dikkat çeken nokta, her iki grupta da hataların yalnızca “rastgele” değil, belirli örüntüler hâlinde ortaya çıkmasıdır.

Ana Kategoriler Düzeyinde Değerlendirme

Dilbilgisi (G) kategorisi, her iki grupta da en çok hata yapılan ana kategoridir. Özellikle:

- Tanımlık kullanımı (GA),
- İsimlerin tekil–çoğul kullanımı (GNN),

- Yardımcı eylem kullanımı ve zaman işaretleme (GVAUX, GVT, GVNF),
- Özne-yüklem uyumu (GVN),
- Adıl biçimi (GPP)

gibi alanlarda yoğunlaşan hatalar, İngilizcenin biçim-sözdizimsel sisteminin Türkçe ve Kürtçeye göre daha karmaşık oluşuyla ilişkilidir.

Sözcüksel (L) kategorideki hatalar, özellikle:

- Yanlış ilgeç kullanımı (LSPR),
- Yanlış eylem seçimi (LSV),
- Yanlış isim seçimi (LSN),
- Kalıp/öbek aktarımı (LPF, LP)

üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu da yalnızca sözcük anlamının değil, sözcüklerin eşdizimsel ve kalıpsal özelliklerinin de ediniminde zorluk yaşandığını göstermektedir.

Noktalama (Q) ve Biçim/Yazım (F) kategorileri, yüzeysel görünebilecek hatalar içerse de, akademik yazıda metnin okunabilirliği, ciddiyeti ve söylem örgütlenmesi açısından kritik önem taşır. Özellikle virgül kullanımı, özel adların büyük harfle yazılması, tümce sınırlarının doğru işaretlenmesi gibi alanlar hem TD hem ID grupları için sorunlu alanlardır.

Sözcük Düzeyi (W) ve Uyumsuzluk/Doğallık (Z) ise nicel olarak daha az görülmekle birlikte, metindeki akıcılık, doğal söyleyiş ve kullanımsal uygunluk açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu kategoriler, çoğu zaman aktarımdan ve aradil gelişimi sürecinden etkilenmektedir.

Alt Kategoriler Düzeyinde Ayrıntılı Değerlendirme

(a) FS – Biçim / Yazım Hataları

FS, her iki grupta da en sık görülen alt kategorilerden biridir.

TD örnekleri:

- “*At School, students ...*” – tümce ortasında gereksiz büyük harf kullanımı (TD örneği).
- “*youtube is very popular ...*” → “YouTube ...” – özel adın küçük harfle yazılması (TD örneği).

ID örnekleri:

- “*live in mars*” → “live in Mars” – gezegen adının küçük harfle yazılması (ID örneği).
- “*In the future*” → “In the future” – Türkçe “İ/i” harfinin klavye alışkanlığıyla İngilizceye taşınması (ID örneği).

Her iki grup birlikte ele alındığında, FS hatalarının doğası ve kaynağı bakımından hem ortak bir zemin hem de belirgin ayrışmalar olduğu görülmektedir. Tekdilli öğrenciler açısından bakıldığında, Cook (1997) ve Treiman’ın (1993) vurguladığı üzere İngilizce yazım becerisi büyük ölçüde girdiye dayalı gelişmekte ve yoğun, nitelikli okuma pratiği gerektirmektedir. “At School” ve “youtube” örnekleri, bu öğrencilerin doğru yazılmış İngilizce metinlere sınırlı ölçüde maruz kaldıklarını, yazma sürecinde ise zaman baskısı ve içerik üretimine odaklanma nedeniyle biçimsel denetimi geri plana attıklarını düşündürmektedir. İkidilli öğrencilerde ise Bardel ve Falk’ın (2007) İkinci Dilin Belirleyici Etkisi modeliyle uyumlu biçimde, eğitim dili ve baskın dil konumundaki Türkçenin yazım kalıpları, İngilizce yazım sistemini güçlü biçimde etkilemektedir. Türkçenin yazım kuralları ve İngilizcenin yazım kuralları arasındaki uyumsuzluk, “In the future” (noktalı “İ” harfinin büyük yazılması) gibi tipik ikinci dil aktarım örneklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, her iki grupta da aradil sisteminde (Selinker, 1972) biçimsel yeterliliğin henüz tam olarak yerleşmediğini; Nation’ın (2001) sözvarlığı modelinde vurguladığı “form bilgisi” boyutunun eksik kaldığını göstermektedir. Ancak TD grubunda bu eksiklik daha çok sınırlı İngilizce yazılı girdi ve okuma pratiği ile açıklanırken, ID grubunda aynı duruma ek olarak Türkçenin baskınlığı, çokdilliliğin

getirdiği ortografik/sesbilimsel çatışmalar ve İngilizcenin Türkçe-Kürtçeye tipolojik uzaklığı (Flynn vd., 2004; Rothman, 2015) devreye girmektedir. Başka bir ifadeyle, FS hataları her iki grup için de kaçınılmaz ve eğitbilimsel açıdan değerli birer “öğrenme verisi”dir; ancak TD grubunda daha çok girdi ve dikkat eksenli, ID grubunda ise ikinci dilin baskınlığı, tipolojik uzaklık ve çoklu yazım sistemlerinin eşzamanlı yönetimi ekseninde biçimlenmektedir.

(b) GA – Tanımlık Hataları

GA, hem tekdilli (TD) hem de ikidilli (ID) öğrencilerde en belirgin alt kategorilerden biridir.

TD örnekleri:

- “*When child is born ...*” → “When a child is born ...” (TD örneği)
- “*world is the best place for life*” → “the world is the best place for life” (TD örneği)
- “*bad example for child*” → “bad example for a child” (TD örneği)

ID örnekleri:

- “*there is internet*” → “there is the internet” (ID örneği)
- “*be independent individual*” → “be an independent individual” (ID örneği)
- “*education start from family*” → “education starts in the family” (GA + XPR, ID örneği)

Hem TD hem de ID gruplarında görülen bu örnekler, öğrencilerin İngilizce *a/an/the* ayrımını çoğu zaman ya tamamen atladıklarını ya da rastlantısal biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bu durumun temelinde, Türkçede dilbilgisel bir tanımlık sisteminin bulunmaması yatmaktadır; İngilizce tanımlık sistemi, öğrencilerin gözünde “fazladan bir işaretleme” gibi algılanmakta ve zorunlu bir kategori olarak kodlanmamaktadır.

Tekdilli öğrenciler açısından bakıldığında, bu tablo hiçbir yere aktarım ilkesiyle (Kellerman, 1995) uyumludur: Türkçede doğrudan karşılığı bulunmayan bir yapı (dilbilgisel tanımlık), hedef dilde anlamlı bir referans noktası bulamadığı için, öğrenenler bu kategoriye kendi aradıl sistemlerinde ya eksik temsil etmekte ya da büyük ölçüde göz ardı etmektedirler. Ionin, Ko ve Wexler (2004), tanımlık hatalarının anadildeki parametrelerin basitçe “aktarımı” ile açıklanamayacağını, tanımlık sistemi olmayan dillerden gelen öğrenenlerin İngilizcede belirginlik (definiteness) ve özgüllük (specificity) parametreleri arasında dalgalandıklarını (fluctuation) öne sürmektedir. Bu çalışmadaki TD örnekleri de bu dalgalanmayı destekler niteliktedir: öğrenciler bazen zorunlu tanımlığı (a/the) tamamen atlamakta (*When child is born ...*), bazen de belirgin, tekil bir varlığı işaret etmesi gereken *the world, the internet* gibi yapılarda tanımlığı kullanmamaktadır.

TD grubunda “*an independent student*” gibi yapılarda ses-ortamına göre *a/an* seçiminin yapılamaması, Master’ın (1997) “basit kurallar” çerçevesiyle açıklanabilir: öğrenenler, tanımlıkları hem sesletim (phonology) hem de anlam (semantics) düzeyinde sistematik bir kurala oturtamadıkları için, bağlamı çözümlerken de bu biçimsel işaretleri atlama eğilimindedirler. Trenkic (2009) ve benzeri çalışmalar, tanımlıkların “sadece küçük sözcükler” değil, söylemde bilgi yapısını düzenleyen “dilbilgisel belirleyiciler” olduğunu vurgulamakta; bu çalışma da TD grubunda bu işlevsel boyutun tam yerleşmediğini göstermektedir.

İkidilli (ID) grup için tablo benzer olmakla birlikte, iki dilin (Kürtçe ve Türkçe) bir arada bulunması, tanımlık sisteminin edinimini daha da karmaşık hâle getirmektedir. Kürtçede İngilizcedeki gibi bağımsız bir tanımlık sözcüğü bulunmamakla birlikte, belirlilik ve belirsizlik çoğunlukla isim sonuna eklenen biçimbirimlerle ifade edilir (Bedirxan, 2009; Tan, 2011; Baran, 2012; Yıldırım, 2012) (bkz. Tablo 34):

Kürtçe:

Kürtçede tanımlık sistemi bulunmaz (Thackston, 2006).

“*Min pirtukê xwend.* → (Ben kitabı okudum.)

Min pirtukêk xwend. → (Ben bir kitap okudum.)

Belirsiz tanımlık için sona gelen yek sözcüğünden türeyen -êk veya -yek eki ile kullanılır, belirli tanımlılık için de sona gelen “-ê” eki ile yapılır (Bedirxan, 2009; Tan, 2011; Baran, 2012; Yıldırım, 2012).

Tablo 34

Tanımlık Bakımından Kürtçe ve İngilizcenin Karşılaştırılması

Kavram	İngilizce	Kürtçe	Örnek
Belirli tekil	the book	kitêb	kitêb = kitap/o kitap
Belirsiz tekil	a/an book	kitêb + ek	kitêbek = bir kitap
Belirsiz çoğul	some books	kitêb + in	kitêbin = bazı kitaplar
Belirli çoğul	the books	kitêb	kitêb = kitaplar/o kitaplar

Bu durum hiçbir yere aktarım (Kellerman, 1995) düşüncesini desteklemekte ve Kürtçenin Türkçe gibi tanımlık konusunda öğrencinin zihninde oluşturacağı bir dayanak noktası oluşturamadığından hata kaynağı oluşturduğunu ve bu hatanın dillerarası (Cenoz, 2001; Keshavarz, 2012) hata kategorisine almamızın doğru olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Türkçede ise “bir” sözcüğü anlamsal belirsizlik taşısa da, İngilizcedeki *a/an* gibi zorunlu, sistematik bir dilbilgisel tanımlık işlevi görmez. Dolayısıyla ID öğrenciler, hem Kürtçedeki ekleme yoluyla (suffixal) tanımlılık işaretleme biçimini hem de Türkçede tanımlığın tamamen “yokluğunu” zihinsel şemalarında taşıyarak İngilizceye geçmektedir.

Bu durum, Jarvis ve Pavlenko'nun (2008) *yapısal boşluk (structural gap)* kavramıyla açıklanabilir: Hem Kürtçe hem Türkçe, İngilizcenin zorunlu belirleyici sistemini bire bir karşılayan bir kategori sunmadığı için, ID öğrenciler İngilizce tümce üretirken *the*, *a/an* ile işaretlenmesi gereken konumları sık sık boş bırakmakta ya da rastgele doldurmaktadır. Örneğin “*there is internet*” (ID) tümcesinde, hem “internet”in tekil, küresel ve daha önce bildik bir varlık olduğu, hem de “the” ile işaretlenmesi gerektiği göz ardı edilmiştir. Benzer biçimde “*be independent individual*” örneğinde, hem *a/an* eksikliği hem de sıfat–isim ilişkisine bağlı biçimsel zorunluluklar görmezden gelinmektedir. “*education start from family*” → “*education starts in the family*” örneğinde ise, hem *the* eksikliği hem de yer belirten ifadenin yanlış kullanımı (GA + XPR) dikkat çekmektedir.

Bu noktada, İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli (L2 Status Factor; Bardel ve Falk, 2007) önem kazanmaktadır. ID öğrenciler için Türkçe, hem eğitim dili hem de İngilizceye en yoğun maruz kaldıkları referans dil konumundadır. Dolayısıyla, tanımlık sisteminin bulunmadığı yalnızca Kürtçe değil, Türkçe de İngilizce öğreniminde kolaylaştırıcı olmayan (non-facilitative) bir temel sunmaktadır. *Tipolojik Üstünlük Modeli (Typological Primacy Model)* (Rothman, 2010, 2013) ve *Dilsel Yakınlık Modeli (Linguistic Proximity Model)* (Mykhaylik vd., 2015) bağlamında bakıldığında, İngilizcenin hem Türkçeye hem Kürtçeye tipolojik olarak uzak olması, tanımlık sisteminin pozitif aktarım yoluyla desteklenmesini zorlaştırmakta; öğrenciler, bu yapıyı “boşluk doldurma” (gap-filling) yerine “boş bırakma” stratejisiyle yönetmektedir.

Sonuç olarak, GA hataları hem TD hem ID gruplarında, İngilizce tanımlık sisteminin aradıl (Selinker, 1972) içinde henüz tam olarak kurulmadığını göstermektedir. TD grubunda bu durum daha çok anadilde tanımlık olmaması ve girdi/bağlam temelli öğrenme eksikliği ile ilişkiliyken; ID grubunda aynı eksikliğe, iki tanımlıksız dilin (Türkçe ve Kürtçe) birleşik etkisi ve baskın ikinci dilin (Türkçe) yönlendirici rolü

eklenmektedir. Her iki grup için de tanımlık hataları, Schmidt'in *Farkındalık Denencesi* (*Noticing Hypothesis*) çerçevesinde, öğrencilerin bu küçük ama işlevsel biçim birimlerini yeterince “fark etmediklerini” ve üretim sırasında otomatikleştirmediklerini gösteren önemli birer veri kaynağıdır.

(c) GNN ve GVN – İsim Sayı ve Özne–Yüklem Uyumu

GNN (isimde sayı uyumu) ve GVN (özne–yüklem uyumu) alt kategorileri, hem TD hem de ID gruplarında sistematik biçimde görülen temel dilbilgisi sorunlarını göstermektedir.

TD grubunun GNN ve GVN örnekleri:

- “*not exist after few century*” → “after a few centuries” – isimde çoğul işaretlemenin eksikliği (GNN, TD).
- “*in every places*” → “in every place” – belirleyici–isim arasında sayı uyumsuzluğu (GNN, TD).
- “*teacher are very important*” → “teachers are very important” – özne–yüklem uyumsuzluğu (GVN, TD).

ID örnekleri (GNN + GVN):

- “*Experts decides ...*” → “Experts decide ...” – çoğul özneye tekil yüklem eşlik etmesi (GVN, ID).
- “*children needs love*” → “children need love” – çoğul özneye tekil yüklem eşlik etmesi (GVN, ID).

TD grubu açısından, bu örnekler öğrencilerin İngilizcedeki tekil–çoğul yapıları hem biçimsel (–s/–es ekleri) hem de anlamsal düzeyde tutarlı biçimde kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir. Türkçede çoğul eki (–lar/–ler) her zaman zorunlu değildir; “iki öğretmen, birkaç fikir, bazı çocuk” gibi yapılarda isim biçimce tekil kalsa da anlamca çoğuldur. Buna karşılık İngilizcede hem isim (teachers, centuries) hem de ona bağlı diğer

unsurlar (this/these, is/are) biçimsel olarak sayı uyumu göstermelidir. Bu yapısal fark, Lado'nun (1957) *Karşıtsal Çözümleme Denencesi* çerçevesinde olumsuz aktarım olarak değerlendirilebilir; anadili ile hedef dil arasındaki farklılık, sistematik GNN hatalarına yol açmaktadır. Odlin'in (1989) vurguladığı çok boyutlu aktarım, Kellerman'ın (1995) *psikolojik yakınlık kavramı* ve Selinker'in (1972) *aradil modeli* birlikte ele alındığında, TD öğrencilerinin sayı uyumunu “gereksiz ayrıntı” gibi algılayarak atlama eğiliminde oldukları söylenebilir. Larsen-Freeman (2003) ve Biber vd. (1999), özellikle birden fazla unsurun (belirleyici–isim–yüklem) aynı anda işaretlenmesini gerektiren sistemlerde, otomatikleşme tamamlanmadan hata oranının yüksek olacağını belirtmektedir.

ID grubu açısından, durum daha da karmaşıktır. Kürtçede çoğul ekleri (-an, -ên vb.) bulunmakla birlikte (Bedirxan, 2009; Tan, 2011; Baran, 2012; Yıldırım, 2012), çokluk her zaman biçimsel olarak işaretlenmez; “*Du zarok*” (iki çocuk) örneğinde olduğu gibi sayı sözcüğü çoğulluğu üstlenirken isim tekil kalabilir. Ayrıca Kürtçede tekil isimler eril/dişil cinsiyete sahipken, çoğul isimler ortak cinsiyet taşır; yalın çoğul biçimler çoğu zaman ek almadan tekille aynı görünümde kalabilir (Bedirxan, 2009; Tan, 2011; Baran, 2012; Thackston, 2006; Yıldırım, 2012) (mirov/mirovan, jin/jinan, gundî/gundiyan, bkz. Tablo 35).

Tablo 35

Kürtçe Tekil-Çoğul İsim Örnekleri

Tekil Yalın	Çoğul Yalın	Çoğul Eğik	Anlamı
mirov	mirov	mirovan	adamlar
jin	jin	jinan	kadınlar
ode	ode	odeyan	odalar
gundî	gundî	gundiyan	köylüler

Türkçede de sayı bildiren sözcüklerle birlikte çoğul ekinin düşmesi sık rastlanan bir örüntüdür (*iki öğretmen, bazı çocuk*). Dolayısıyla hem Kürtçe hem Türkçe, İngilizcedeki zorunlu biçimsel çokluk sistemini doğal bir kategori olarak sunmamaktadır. Jarvis ve Pavlenko’nun (2008) ve Slabakova’nın (2016) “structural gap transfer” olarak adlandırdığı bu durum, *yapısal boşluk* aktarımı biçiminde kendini göstermektedir: her iki dilde de zorunlu biçimsel çoğulluk bulunmadığı için, öğrenciler İngilizcedeki çoğul işaretlerini sistematik biçimde atlama eğilimindedir. Bardel ve Falk’ın (2007) *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi* modeli uyarınca, eğitim dili olan Türkçe, ID öğrenciler için İngilizceye geçişte baskın olan dildir; Türkçede de çoğulluk her durumda biçimsel olarak zorunlu olmadığı için, İngilizcenin çoğul sistemi baskılanmaktadır. Rothman’ın (2010) *Tipolojik Yakınlık yaklaşımı* ve Cenoz’un (2001, 2003, 2009) çokdillilik modeli birlikte ele alındığında, Kürtçe ve Türkçenin İngilizce ile tipolojik uzaklığının, GNN hatalarını pekiştirdiği söylenebilir: iki dilde de zorunlu biçimsel çoğulluk olmaması, üçüncü dildeki çoğul eklerinin fark edilmesini ve yerleşmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çerçevede, hem TD hem ID gruplarında GNN hataları, Selinker’in (1972) *aradil kuramının* işaret ettiği üzere, geçici dil sisteminde biçimsel çoğulluğun henüz tam yerleşmediğini gösterir. Nation’ın (2001) “form odaklı farkındalık” vurgusuyla uyumlu biçimde, öğrencilerin anlam taşıyan ögeye (isim kökü) odaklanıp biçimsel varyantları (çoğul eki) ihmal ettikleri anlaşılmaktadır.

GVN – Özne–Yüklem Uyumu

GVN hataları, sayı uyumunun eyleme yansıdığı yeri göstermesi bakımından GNN (isim sayı) hataları ile yakından ilişkilidir.

TD öğrencileri, çoğunlukla Türkçedeki görece esnek özne–yüklem ilişkisini İngilizceye taşımaktadır. Türkçede “Öğrenciler çok çalışıyor.” tümcesinde “çalışıyor” biçimi hem tekil hem çoğul öznelerle kullanılabildiği için, yüklem biçimi öznenin

tekil/çoğul olma durumunu İngilizceye kıyasla daha az “görünür” biçimde yansıtır. Bu esneklik, Lado’nun (1957) *Karşıtsal Çözümleme Denencesi* çerçevesinde tipik bir olumsuz aktarım kaynağıdır. İngilizcede “*students are*”, “*teacher is*” gibi biçimler zorunluyken, Türkçedeki esneklik öğrencilerin bu zorunluluğu ciddiye almamalarına yol açmaktadır. “*teacher are very important*” gibi üretimler, bu aktarımın açık bir göstergesidir. Aynı şekilde “*experts decides*”, “*These is ...*” türü örnekler, öznenin kişi/sayı özellikleri ile eylem çekimi arasındaki ilişkinin aradıl aşamasında henüz tam sistemleştirilemediğini düşündürmektedir. Selinker’e (1972) göre bu tür hatalar, ne yalnızca anadili ne de tek başına hedef dil kurallarıyla açıklanabilir; öğrencinin kendine özgü, geçici dil sisteminin bir ürünüdür.

ID öğrencilerinde görülen GVN hataları ise hem Türkçe hem Kürtçeden gelen örüntülerin birleşmesiyle ortaya çıkmaktadır. Kürtçede de özne-yüklem uyumu dilbilgisel olarak mevcuttur; fakat bazı bağlamlarda öznenin düşmesi, adıl eksikliği ve düşük görünürlük yaygındır. Örneğin, “*Em kitêban dixwîn.*” / “*Biz kitapları okuyoruz.*” örneklerinde eylem çekimi çoğulluğu gösterir; ancak kimi bağlamlarda özne açıkça yazılmadan da aynı çekim kullanılabilir (Bedirxan, 2009; Tan, 2011; Baran, 2012; Thackston, 2006; Yıldırım, 2012) (bkz. Tablo 36).

Her üç dilde de özne-yüklem uyumu dilbilgisel olarak vardır. Ancak İngilizcede bu uyum bazen yalnızca eylem biçimiyle (has/have, does/do) sağlanır, bu da Türkçe ve Kürtçedeki daha görünür çekim sistemine alışkın olan öğrenciler için belirsizlik yaratabilmektedir.

- Türkçede: “Çocuklar geldi.” → *Geldi* hem tekil hem çoğulda aynıdır, özne eylemden sonra gelir, uyumu vurgulamaz.
- Kürtçede: “Zarok hatin.” (Çocuklar geldiler.) → “hatin” çoğul gösterse de çoğu bağlamda adıl/özne açıkça belirtilmez.

Tablo 36

Türkçe, Kürtçe ve İngilizce Şimdiki Zamana göre Tekil-Çoğulluk ve Eylem Ek Uyum.

Durum	Kürtçe	Türkçe	İngilizce
Tek. Ö + Tek. N	Ez kitêb dixwînim	Ben kitap okuyorum	I read the book
	Eylem: ÖZNE (tek)	Eylem: ÖZNE (tek)	Eylem: ÖZNE (tek)
Tek. Ö + Çoğ. N	Ez kitêban dixwînim	Ben kitapları okuyorum	I read the books
	Eylem: ÖZNE (tek)!	Eylem: ÖZNE (tek)	Eylem: ÖZNE (tek)
Çoğ. Ö + Tek. N	Em kitêb dixwînin	Biz kitap okuyoruz	We read the book
	Eylem: ÖZNE (çoğ)!	Eylem: ÖZNE (çoğ)	Eylem: ÖZNE (çoğ)
Çoğ. Ö + Çoğ. N	Em kitêban dixwînin	Biz kitapları okuyoruz	We read the books
	Eylem: ÖZNE (çoğ)	Eylem: ÖZNE (çoğ)	Eylem: ÖZNE (çoğ)

Türkçede de “Çocuklar geldi.” örneğinde, eylem biçimi tekil/çoğul ayrımını İngilizcedeki kadar belirgin göstermez. Jarvis ve Pavlenko (2008), bu tür dillerden gelen kullanıcılar için İngilizce özne-yüklem uyumu (subject–verb agreement) sisteminin özellikle problemli olduğunu vurgulamaktadır. ID grubundaki “*Experts decides ...*”, “*children needs love*”, “*The people who employ them doesn’t care.*” → “*don’t care*”, “*Most of the psychological casualties happens ...*” → “*happen ...*” türü örnekler, özne–yüklem uyumunun hem yalın hem de yan tümce içi (relative clause) yapılarda zorlandığını göstermektedir.

Bardel ve Falk’ın (2007) İkinci Dilin Belirleyici Etkisi modeline göre, ID grubunun İngilizce öğreniminde baskın referans dili Türkçedir; ancak Kürtçe, özellikle gizli özne ve esnek çekim kalıpları nedeniyle ek bir etki alanı yaratmaktadır. Cenoz’un (2013) çokdillilik yaklaşımı, bu durumu hem bir zenginlik hem de bir hata kaynağı olarak yorumlar: öğrenciler, iki dilden gelen bilgiyi aynı anda yönetmeye çalışırken, kimi zaman her iki sistemin özelliklerini “melez” bir yapıda yanlış biçimde birleştirirler. “each of

them are”, “everyone have”, “a group of students are” gibi üretimler, hem İngilizcenin kendine özgü özne–yüklem uyum kurallarının (mantıksal özne/grup isimleri vs.) hem de Türkçe–Kürtçeden gelen genelleştirilmiş “çoğul = are / tekil = is” şemasının çatıştığı noktalardır.

Sonuç olarak, GVN hataları TD ve ID öğrencilerinin İngilizce özne–yüklem uyumu sistemine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını göstermektedir. TD grubunda bu durum daha çok Türkçenin esnek özne–yüklem ilişkisi ve gizli çoğulluk ile; ID grubunda ise buna ek olarak Kürtçenin düşük özne görünürlüğü ve çoklu çekim sisteminin etkisiyle pekişmektedir.

(d) GVAUX, GVT, GVNF – Yardımcı Eylem, Zaman ve Çekim Hataları

GVAUX (yardımcı eylem), GVT (zaman seçimi ve zaman tutarlılığı) ve GVNF (çekimsiz eylem / mastar–eylemsi yapıları) alt kategorileri, hem TD hem de ID gruplarında hata yapma oranı önemli olan bir alan olduğunu göstermektedir. Ancak hata örüntüleri ve bu örüntülerin altında yatan dilsel/kuramsal nedenler, iki grup arasında kısmen farklılaşmaktadır.

TD grubunda, yardımcı eylem hataları hem eksik kullanım hem de gereksiz kullanım biçiminde görülmektedir:

- “*technology growing up very fast*” → “technology is growing very fast” – “is” yardımcı eyleminin eksikliği (GVAUX, TD).
- “*one student is learn more better ...*” → “one student learns much better ...” – gereksiz “is” kullanımı ve yanlış çekim (GVAUX + GVT, TD).
- “*he going school every day*” → “he goes to school every day” – continuous yapı gibi başlatılıp yardımcı eylemsiz bırakma (GVAUX, TD).

Bu örnekler, İngilizcede yardımcı eylemin eylem grubunun zorunlu bir bileşeni olması ile Türkçede zaman ve kip bilgisinin çoğunlukla çekim ekleriyle (*geliyor, gidecek*,

yapmıştı) verilmesi arasındaki yapısal farktan kaynaklanmaktadır. Kellerman'ın (1995) *hiçbir yere aktarım (transfer to nowhere)* çerçevesiyle ifade ettiği gibi, anadilde doğrudan karşılığı olmayan yardımcı eylem sistemi, öğrencinin zihninde net bir “aktarılabılır kategori” bulamadığı için, bazen tamamen atlanmakta, bazen de yanlış yerlerde fazladan kullanılmaktadır. Lado (1957) ve Odlin (1989), bu tür yapısal farklılıkların olumsuz aktarım yoluyla hata üretimini artırdığını vurgular.

Zaman hataları TD grubunda özellikle geniş zaman / şimdiki zaman, present perfect/simple past ve simple present / present continuous ayrımında yoğunlaşmaktadır:

- “*Although technology develop ...*” → “*Although technology is developing ...*” – devamlılık ifade eden bağlamda yalın geniş zaman kullanımı (GVT, TD).
- “*Nowadays, people use to spend more time on phones*” → “*Nowadays, people spend more time on phones*” – yanlış “used to” kullanımı, zaman anlamının kayması (GVT, TD).

Bu tür kullanımlar, Türkçe-İngilizce zaman sistemleri arasındaki eşdeğerlik eksikliğini yansıtır. Türkçede birkaç temel zaman kategorisi (şimdiki, geniş, geçmiş, gelecek vb.) söylem içinde esnek biçimde kullanılabilirken, İngilizcede present perfect gibi Türkçede tam karşılığı olmayan kategoriler ve present simple/present continuous ayrımı hata oluşumuna daha uygun zaman yapılarıdır. Bu nedenle, öğrenciler ya hedef dildeki zaman karşılıklarını yanlış eşler ya da Kellerman'ın (1995) ifade ettiği gibi “aktarılacak parametre bulamadıkları” için bu kategorileri atlar. Swain'in (1985) Çıktı Denencesi bağlamında bakıldığında, TD öğrencilerinin bu zaman yapılarını üretme ve geribildirim alma imkanlarının sınırlı olması, bu kategorilerin üretimsel düzeyde içselleşmesini geciktirmektedir.

TD grubunda GVNF hataları, özellikle fiilin yalın hali ya da -ing takısı (to V / V-ing / bare infinitive) seçiminde ve tamamlayıcı yapıların kullanımında ortaya çıkmaktadır:

- “*children learning being a good person*” → “children learn to be good people” – “learning being” kalıbının yanlış kullanımı (GVNF, TD).
- “*they enjoy to play games*” → “they enjoy playing games” – gerund yerine infinitive kullanımı (GVNF, TD).

Bu örnekler, Türkçedeki -mek/-mak ve adlaştırma eklerinin (-diği, -acağı vb.) İngilizcedeki ‘infinitive/gerund’ sistemine bire bir karşılık gelmemesinden kaynaklanmaktadır. Selinker’in (1972) aradıl kuramına göre, öğrenciler bu noktada henüz hedef dilin çekimsiz yapılarını “karşılaştırmalı bir bütünlüğe” oturtamamış, kalıplaşmış birkaç örneği ezberleyip geri kalanını sayıltıya dayalı olarak üretmektedir. Ringbom’un (2007) anlamsal aktarım vurgusu da bu noktada önemlidir: öğrenciler Türkçede anlamsal olarak soyutladıkları “davranmayı öğrenmek, iyi olmayı öğrenmek” türü yapıları, İngilizceye biçimsel düzeyi hesaba katmadan aktarmaya çalışmaktadır.

ID grubunda GVAUX hataları, TD’ye göre daha yoğun ve daha karmaşık bir örüntü sergilemektedir:

- “*We are reach the information*” → “We reach the information” – gereksiz “are” kullanımı (GVAUX, ID).
- “*we learning being a good citizens*” → “we learn to be good citizens” – hem yardımcı eylem hem eylemsi karışması (GVAUX + GVNF, ID).
- “*They are depend on technology*” → “They depend on technology” – “depend” ile continuous yapının yanlış eşleştirilmesi (GVAUX, ID).

Kürtçede, Thackston’un (2006) gösterdiği gibi, zaman ve kip bilgisi çoğunlukla eylem köküne eklenen biçimbirimlerle verilir; Türkçede de benzer şekilde yardımcı eylem yerine çekim ekleri baskındır (bkz. Tablo 37).

Kürtçede eylemlerin çekimi görüldüğü üzere yardımcı eylemler yerine kip ve kişi ekleriyle sağlandığından, İngilizcedeki “am/is/are” gibi yardımcı unsurlar doğrudan anadili ve ikinci dil tarafından desteklenmez ve fazlalık ya da eksiklik ortaya çıkar.

Türkçede de yardımcı eylemlerin işlevi sınırlıdır (örneğin “gidiyorum” gibi çekimler), bu da hedef dilde “be/have/do” kullanımını bilinçsizleştirir.

Tablo 37

İngilizce-Kürtçe Yardımcı Eylem Karşılaştırması

İngilizce	Kürtçe	Örnek (İngilizce)	Örnek (Kürtçe)
am/is/are	-im/-î/e/-in	I am a student	Ez xwendekarim
was/were	bûm/bûyî/bû/bûn	I was at home	Ez li malê bûm
have/has	heye	I have a book	Kitêba min heye
had	hebû	I had a book	Kitêba min hebû
can	karîn	I can go	Ez dikarim biçim
could	karibûm	I could go	Ez karibûm biçim
will	ê + subj.	I will go	Ez ê biçim

Örnek: *We are learn from parents.* → “are” fazladan; çünkü İngilizcede geniş zaman + yalın eylem gerekir → *We learn from parents.*

Dolayısıyla, İngilizcenin *am/is/are*, *have/has*, *do/does* gibi bağımsız yardımcı eylemleri, ne Kürtçe ne de Türkçe tarafından doğrudan desteklenmektedir. Bu da ID öğrenciler için iki tür stratejiye yol açmaktadır:

- aşırı genelleme (overgeneralization): *We are learn*, *They are teach*, *We are depend* gibi yapılarda, “be + V” şeması gereğinden fazla kullanılmaktadır;
- basitleştirme (simplification): *He going to school*, *They work very hard but is not enough* gibi yapılarda yardımcı eylem tamamen atlanmaktadır.

Selinker’in (1972) aradil modelinde bu iki yönlü strateji, gelişimsel süreçte yaygın olarak görülen düzenli sapmalar olarak tanımlanır. Bardel ve Falk’ın (2007) İkinci Dilin Belirleyici Etkisi modeline göre, ID öğrencilerinde Türkçe hem eğitim dili hem de yazılı

dilde baskın olduğu için, İngilizce yardımcı eylem sistemini şekillendiren temel başvuru noktasıdır. Öte yandan Kürtçenin kip–kişi eklerine dayalı sistemi, bu tabloya ikinci bir katman ekler. Cenoz’un (2001, 2009) çokdillilik modelinin öngördüğü gibi, bu durumda öğrencinin zihninde iki farklı “yardımcı eylemsiz” sistem, yardımcı eylemleri olan bir sistemle (İngilizce) çakışmakta ve hatalar daha da çeşitlenmektedir.

ID grubunda zaman hataları, TD’ye benzer biçimde present simple / present continuous ayrımında ve present perfect gibi yabancı zaman kategorilerinde yoğunlaşmakla birlikte, yardımcı eylem hatalarıyla iç içe geçme eğilimindedir:

- “*Nowadays we are use phones more than before*” → “*Nowadays we use phones more than before*” (GVAUX + GVT, ID).
- “*In the past people are not know these things*” → “*In the past people did not know these things*” – hem zaman hem yardımcı eylem karışması (GVT, ID).

Bu tür yapılarda, ID öğrenciler Türkçe ve Kürtçedeki geçmiş–şimdi ayrımlarını, İngilizcedeki simple vs. continuous vs. perfect ayrımlarına bire bir eşleyemedikleri için, bir yandan “be” ekleyerek süreklilik vermeye çalışmakta, diğer yandan *did not* + V1 gibi yapılara yeterince başvuramamaktadır. Rothman’ın (2010, 2013) tipolojik yakınlık çalışmaları ve Mykhaylyk vd. (2015) *Dilsel Yakınlık Modeli (Linguistic Proximity Model)* çerçevesinde bakıldığında, hem Türkçe hem Kürtçenin İngilizceye tipolojik olarak uzak olması, zaman sisteminin olumlu aktarım yoluyla desteklenmesini zorlaştırmakta; ID öğrenciler zaman kategorilerinde büyük ölçüde “deneme–yanılma” stratejisine yüklenmektedir.

ID GVNF – Mastar Çekim (Infinitive/Gerund) Hataları

ID grubunda GVNF hataları, TD’ye göre daha sistematik ve yaygın bir zorluk alanı olarak ortaya çıkmaktadır:

- “we learning being a good citizens” → “we learn to be good citizens” – hem continuous yanlış hem “being” kullanımı (GVNF, ID).
- “they help us for understand the life” → “they help us to understand life” – to V yapısının eksikliği (GVNF, ID).
- “children must learning respect” → “children must learn respect” – modal + bare infinitive kuralının ihlali (GVNF, ID).

Kürtçede mastar *-in/-în* ekleriyle yapılır (*çûn*, *xwendin*, *kirin* vb., bkz. Tablo 38);

Türkçede ise *-mek/-mak*, *-(y)Iş* ekleri ve adlaştırma yapıları kullanılmaktadır.

Tablo 38

Kürtçede Mastar Yapısı ve Türkçe Karşılıkları

Eylem Kökü	Mastar	Anlamı
çû-	çûn	gitmek
hat-	hatîn / hatin	gelmek
bû-	bûn	olmak
xwend-	xwendin	okumak
dîn-	dîtin	görmek
kir-	kirin	yapmak
xwar-	xwarin	yemek
got-	gotin	söylemek
nivîs-	nivîsandin	yazmak

Ne Kürtçe ne Türkçe, İngilizcedeki *to + V / V-ing / bare infinitive* ayrımını bire bir yansıtan net bir paradigmaya sahip değildir. Bu nedenle, ID öğrenciler hem Türkçenin soyut mastar kullanımını hem Kürtçenin sözlüksel mastar biçimlerini taşıyarak İngilizceye geçtiğinde, ‘infinitive’ ve ‘gerund’ sistemini çoğu zaman “tek bir çekimsiz eylem” kategorisi olarak kodlamakta; bağlama göre varyant seçmekte zorlanmaktadır. Bu da, Odlin’in (1989) ve Kellerman’ın (1995) vurguladığı “aktarılamayan yapısal kategori”

sorununu gündeme getirir. Selinker'in (1972) aradil kuramına göre, bu tür alanlarda öğrenciler sıklıkla aşırı genelleme (örneğin, her modal sonrası V-ing kullanmak) ya da eksiltme (to'nun tamamen atlanması) stratejisine başvururlar.

Genel olarak bakıldığında, hem TD hem de ID grupları İngilizce eylem grubunda benzer hata türleri üretmektedir:

- yardımcı eylemin eksik ya da fazla kullanımı (GVAUX),
- zamanın bağlama uygun seçilememesi ve zaman kaymaları (GVT),
- 'infinitive/gerund/bare infinitive' ayrımının belirsizliği (GVNF).

Ancak bu ortak tablonun altında, iki grubu ayıran önemli farklar vardır:

1. TD grubunda hatalar daha çok Türkçe–İngilizce yapı farklarından kaynaklanan olumsuz aktarım ve gelişimsel basitleştirme ile açıklanabilir. Yardımcı eylem ve zaman hataları, Türkçede çekim ekleriyle karşılanan kategorilerin İngilizcede ayrı sözcüksel birimler olarak ifade edilmesine alışkın olmamaktan; GVNF hataları ise Türkçe mastar ve adlaştırma yapılarını İngilizceye doğrudan aktarma eğiliminden beslenmektedir.
2. ID grubunda ise aynı hatalar, Türkçe ve Kürtçenin birlikte oluşturduğu çok katmanlı bir etki alanı içinde ortaya çıkar. Hem Kürtçe hem Türkçede yardımcı eylem sisteminin İngilizceden farklı oluşu, biçimsel çoğulluğun ve çekimsiz eylem yapıların farklı işlenmesi, İngilizce eylem grubunun edinimini daha karmaşık hâle getirir. Bardel ve Falk'ın (2007) *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli*'ne göre Türkçe baskın yönlendirici dil konumunda olsa da, Kürtçenin kip, mastar ve özne görünürlüğü alanındaki özellikleri ID öğrencilerin aradil sistemine ek bir katman olarak yansır. Cenoz'un (2001, 2013) çokdillilik çerçevesi, bu durumu hem “zengin bir kaynak” hem de “olası hata kaynağı” olarak tanımlar; bu çalışmadaki GVAUX, GVT ve GVNF hataları bu ikili doğayı açıkça göstermektedir.

3. Yoğunluk ve çeşitlilik açısından, TD grubunda eylem grubu hataları daha çok belirli birkaç kalıp etrafında toplanırken (*be*'nin eksikliği/fazlalığı, simple vs. continuous karışması), ID grubunda bu hatalar daha çeşitli kombinasyonlar hâlinde (yardımcı + zaman + mastar hatası aynı tümcede) görülmektedir. Örneğin “*we learning being a good citizens*” gibi bir tümce, aynı anda GVAUX, GVT ve GVNF kategorilerinde hata barındırmaktadır.

(e) LSPR, LSV, LSN, LPF – Sözcüksel Öbek Hataları

Bu başlık altında, ilgeçli öbekler (LSPR), eylem seçimi (LSV), isim seçimi (LSN) ve kalıplaşmış öbekler (LPF) bağlamında, TD ve ID gruplarının sözcüksel yeterlik ve sözcük öbeklerinin kullanımına ilişkin hataları karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Bulgular, her iki grubun da sözcük hazinesi ve çok sözcüklü birimler (multi-word units) konusunda önemli zorluklar yaşadığını; ancak bu zorlukların dilsel kaynakları ve kuramsal açıklamalarının kısmen farklılaştığını göstermektedir.

LSPR – İlgeç Hataları

TD örnekleri:

- “*climate for live on*” → “climate tol ive on.” – Türkçe “*yaşamak için*” ifadesi için “for” doğrudan aktarılmıştır (LSPR, TD).

ID örnekleri:

- “*a new life on space*” → “a new life in space” (LSPR, ID).

TD açısından, LSPR hataları büyük ölçüde Türkçenin ek temelli yer-yön sistemi ile İngilizcenin bağımsız ve sabitleşmiş ilgeçli yapıları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Türkçede “*okula gitmek, kaynaklara ulaşmak, yıllarca sürmek*” gibi yapılarda, mekân ve yön bilgisi çoğu zaman ad durum ekleriyle (-a, -de, -dan vb.) verilir. Öğrenciler bu ekleri İngilizceye otomatik olarak *to*, *in*, *from* gibi ilgeçler biçiminde taşımakta; bunun sonucunda “*climate for live on*”, “*continue during years*” gibi doğal

olmayan yapılar üretmektedir. Lewis'in (1993) Sözcüksel Yaklaşımı ve Nation'ın (2001) Sözcü Varlığı Modeli, bu tür hataların yalnızca dilbilgisel bilgi eksikliğinden değil, eşdizimsel kalıp bilgisinin yetersizliğinden kaynaklandığını vurgular: *reach* eyleminin İngilizcede tipik olarak nesneye doğrudan bağlanması (*reach a place, reach an agreement*) öğrenciler tarafından içselleştirilmemiştir.

ID açısından, ilgeç hataları daha karmaşık bir etkileşim alanını yansıtmaktadır. Kürtçede ilgeçler 'preposition, postposition ve circumposition' biçiminde, çoğu zaman isimle ve hâl ekleriyle birlikte kullanılmaktadır (*di malê de, bi wî re vb.*).

Tablo 39

Kürtçede İlgeç Kullanım Örnekleri

Yalın Hal (Nominative)	Eğik Hal (Oblique)	İlgeçli Kullanım
mirov (adam-E)	mirov	ji mirov (adamdan)
jîn (kadın-D)	jînê	ji jînê (kadından)
mirov (adamlar)	mirovan	ji mirovan (adamlardan)
odê (oda-D)	odêyê / odê	di odêyê de (odada)

Kürtçede ilgeçler genellikle eylemden sonra gelen ayrı bir söz öbeği şeklinde değil, çoğu zaman tamlamalarla ilişkili biçimde verilir (bkz. Tablo 39). Örneğin:

- *Ez di malê de bim.* (Evdeyim.) → “in the house”
- *Min bi wî re axift.* (Onunla konuştum.) → “with him”

Türkçede ise ilgeçler genellikle isimden sonra gelir (*ev-de, onun-la*) ve İngilizcedeki katı “*depend on, consist of, interested in, good at*” gibi sabit öbeklerle bire bir örtüşmez. “*a new life on space*” örneğinde, öğrencinin hem Türkçe (*uzay-da yeni bir hayat*) hem de Kürtçedeki mekân ifadelerini İngilizceye taşıırken *on/in* ayrımını sezgisel biçimde çözemediği görülmektedir. Jarvis ve Pavlenko'nun (2008) “yapısal boşluk

aktarımı” kavramı ve Bardel ve Falk’ın (2007) İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli, ID öğrencilerin hem Türkçe hem Kürtçedeki düşük biçimsel belirginliğe sahip ilgeç sistemlerini, İngilizceye eksik, rastlantısal ve sezgisel biçimde aktardıklarını göstermektedir.

- TD’de LSPR hataları tek kaynaklı (Türkçe → İngilizce) olumsuz aktarım ve yetersiz eşdizim bilgisi ile açıklanabilirken,
- ID’de aynı hata türü iki kaynaklı (Kürtçe + Türkçe → İngilizce) ve daha karmaşık bir yeniden yapılandırma (restructuring) sürecinin ürünüdür.

Her iki grup için de LSPR, öğrencilerin ilgeçli sabit öbekleri (verb + preposition) kalıp hâlinde öğrenemediğini ve anlamı anadilden yola çıkarak “parça parça” kurmaya çalıştığını gösteren bir aradıl göstergesidir (Selinker, 1972).

LSV – Tek Eylem Seçimi

TD örnekleri:

- “*We must product the world.*” → “*We must protect the world.*” – *product/protect* karışması (LSV, TD).
- “*Teachers usually can be verbal lecture.*” → “*Teachers usually give verbal lectures.*” – *can be* yerine *give* eyleminin gerekmesi (LSV, TD).

ID örnekleri:

- “*our parents touch we by love ...*” → “*our parents raise us with love*” – hem yanlış eylem seçimi hem yanlış adıl (LSV + GPP, ID).

TD grubunda, LSV hataları daha çok biçimsel benzerlike dayalı karışmalar (*product/protect* gibi) ve Türkçeden bire bir çeviri kaynaklı eylem seçimleri (*ders anlatmak* → *make a lecture / be lecture* yerine *give a lecture*) üzerinden şekillenmektedir. Ringbom (2007) ve Odlin (1989), bu tür eylem seçimlerini tipik sözcüksel aktarım örnekleri olarak değerlendirir: Öğrenci, anadilindeki anlamı zihninde taşıyarak, biçim

veya anlamca benzer bulduğu İngilizce eylemi seçer; fakat bu eylemin İngilizce eşdizimsel ve deyimsel kullanımını dikkate almaz. Nation (2001), özellikle yüksek sıklıkta kullanılan eylemler için (make, do, take, give vb.) kalıp içinde öğrenmenin (give a lecture, make a decision, do research) kritik olduğunu vurgular; TD grubunda bu kalıpların üretimsel düzeyde yerleşmediği anlaşılmaktadır.

ID grubunda, LSV hataları daha yoğun sözcüksel aktarım ve çokdilli etki ile açıklanabilir. “*our parents touch we by love*” örneğinde, Türkçe “*bize sevgiyle dokunmak*” ve Kürtçedeki duygusal ilişkileri anlatan eylem kalıplarının (*ba lê daye, hez kirin* vb.) birleşik etkisi, İngilizceye “touch” eylemi üzerinden aktarılmaktadır. Burada hem eylem seçimi (*touch* yerine *raise, bring up, show love*) hem de ilgeç/adıl kullanımı (*we* yerine *us, by love* yerine *with love*) sorunludur. Selinker’in (1972) aradil modeli ve Cenoz’un (2001, 2009) çokdillilik çerçevesi, bu durumu melez yapılar olarak açıklar: Öğrenci, Türkçe ve Kürtçedeki deyimsel kalıplardan parçalar alarak, İngilizcede biçimsel olarak “benzer görünen” bir yapı kurmaya çalışır; ancak sonuç doğal hedef dil yapısından oldukça uzaktır.

- TD’de LSV hataları, çoğunlukla Türkçe → İngilizce bire bir çeviri ve biçimsel benzerlik karışmalarıyla (product/protect) sınırlıyken,
- ID’de bu hatalara, Kürtçeden gelen deyimsel eylem kalıplarının ve duygusal ifade biçimlerinin İngilizceye doğrudan aktarımı eklenir.

Her iki grupta da LSV, öğrencilerin eylem–anlam eşleştirmesinde (verb–meaning mapping) ciddi zorluk yaşadığını; ancak ID öğrencilerde bu zorluğun iki dilin aynı anda etkili olması nedeniyle daha karmaşık ve kalıcı hâle geldiğini göstermektedir.

LSN – İsim Seçimi ve Kavramsal Uygunluk

TD örnekleri:

- “*after having profession targets*” → “after having career goals” – *meslek hedefleri* → *profession targets* (LSN/LPF, TD).

ID örnekleri:

- “*the children begin life with their parents taught ...*” → “with their parents’ teachings ...” – eylemin isimleştirilmesi gerekirken *taught* kullanımı (LSN, ID).

TD grubunda, LSN hataları özellikle soyut kavramların ve akademik isimlerin yanlış seçimi üzerinden ortaya çıkmaktadır: *profession targets*, *regular man*, *important subject* gibi yapılar, öğrencinin Türkçe kavramı (meslek hedefi, düzenli adam, önemli konu) İngilizceye doğrudan çevirirken, hedef dildeki yerleşik kullanımları (career goals, well-organized person, key issue) göz ardı ettiğini gösterir. Odlin (1989) ve Jarvis ve Pavlenko (2008), bu durumu anlamsal aktarım (semantic transfer) ve aşırı-genişletme (overextension) ile açıklar: Öğrenci, biçimce yakın bulduğu İngilizce sözcüğü, kavramın tüm anlam yükünü taşıyacak şekilde kullanır; ancak eşdizimsel ve bağlam uyumunu hesaba katmaz.

ID grubunda, LSN hataları hem Türkçe hem Kürtçeden gelen kavramsal şemaların etkisini taşır. “*their parents taught*” ifadesi, aslında “anne babalarının öğretileri/nasihatleri” gibi adlaştırılmış bir kavramı karşılamaya çalışmaktadır; fakat öğrenci, Türkçedeki *öğretmek* eylemini ve Kürtçedeki benzer eylem kalıplarını İngilizceye aktarmak için *taught* eylem biçimini isim görevinde kullanmaya çalışmakta, yani eylemi adlaştırma işleminde zorlanmaktadır. Bu, hem adlaştırma (nominalization) bilgisinin eksikliği hem de İngilizcede *teachings*, *advice*, *guidance* gibi kalıplaşmış soyut isimlerin yeterince bilinmediğini gösterir. Cenoz (2013), çokdilliliğin bu tür

kavramsal alanlarda “çoklu baskı” yarattığını, öğrencilerin bir kavramı üçüncü dilde ifade ederken önceki iki dildeki kavramlaştırma biçimleri arasında sıkıştığını vurgular.

- TD’de LSN hataları, ağırlıklı olarak Türkçe akademik ve soyut isimlerin doğrudan çevirisiyle;
- ID’de ise hem Türkçe hem Kürtçedeki kavramsal örüntülerin birleşik etkisiyle, özellikle adlaştırma (teachings, values, beliefs) ve kalıplaşmış isim öbeklerinde yoğunlaşmaktadır.

Her iki grupta da LSN, öğrencilerin doğru ismi seçme ve bağlama uygun kavramsal karşılığı bulma konusunda zorlandığını; bu nedenle akademik yazma için kritik olan isim dağarcığının (career goals, moral values, social environment vb.) hedef dilde yeterince yerleşmediğini göstermektedir.

LPF – Kalıplaşmış Öbekler

TD örnekleri:

- “*after having profession targets*” → “*after having career goals*” – sabit kalıp yerine serbest ve yapay bir öbek (LPF/LSN, TD).

ID örnekleri:

- Aynı örüntü, ID yazılarında da *early age, early time, in early* gibi Türkçe–Kürtçe etkili kalıplarla gözlenmektedir; hedef kalıp *early in life, at an early age* gibi yapılardır.

Lewis’in (1993) Sözcüksel Yaklaşımı açısından, LPF hataları, öğrencilerin dili büyük ölçüde “tek tek sözcükler” üzerinden değil, “hazır kalıplar” (chunks, formulaic sequences) üzerinden edinmesi gerektiği ilkesine ters düştüğünü gösterir. TD ve ID grupları, her iki dilde de anlamı kalıp içinde taşıyan ifadelere (örn. *early in life, career goals, make progress, take responsibility*) karşılık, Türkçe ve Kürtçedeki daha serbest öbek yapılarını İngilizceye taşımaktadır.

TD’de, LPF hataları daha çok Türkçenin görece serbest tamlama yapısını (*meslek hedefleri, erken yaşta*) İngilizceye bire bir aktarma eğiliminden kaynaklanır. *profession targets, in early* gibi yapılar, hem eşdizimsel uyumsuzluk hem de söylem doğallığı açısından sorunludur.

ID’de, aynı tür hatalar hem Türkçe hem Kürtçeden gelen çok sözcüklü birimlerin etkisiyle çeşitlenir. Örneğin, “*in early*”, “*in young age*” gibi kullanımlar, Türkçe “*genç yaşta, erken yaşta*” ve Kürtçedeki benzer ifadelerin İngilizceye eksik ve parçalanmış biçimde aktarılmasıdır. Selinker’in (1972) aradil kuramı, bu tür LPF hatalarını, öğrencilerin hedef dildeki kalıplaşmış öbekleri tam kopya edemeyip, yarı-doğru, yarı-yanlış hibrit kalıplar üretmesiyle açıklar.

- TD’de LPF hataları Türkçe → İngilizce yönlü tekdilli bir kalıp aktarımı şeklinde ortaya çıkarken,
- ID’de LPF hataları Türkçe + Kürtçe → İngilizce yönlü çokdilli bir yeniden yapılandırma sürecinin sonucudur ve bu nedenle hem daha çeşitli hem de daha sorunlu hatalardır.

(f) QM, QC – Noktalama Hataları

Bu bölümde QM (virgül kullanımı) ve QC (tümce sınırı / tümce bütünlüğü) hataları, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrenciler açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bulgular, her iki grubun da İngilizce yazılı anlatımda noktalama işaretlerini söylem düzeyinde yeterince işlevsel kullanmadığını göstermektedir.

TD öğrencilerinin yazılarında özellikle şu tür yapılar öne çıkmaktadır:

- “*In the future we will ...*” → “*In the future, we will ...*”
- “*According to experts if a child ...*” → “*According to experts, if a child ...*”

Giriş öbeklerinden (*In the future, In fact, According to experts vb.*) sonra virgülün sistematik olarak atlandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizcede:

- giriş öbeği–ana tümce ayrımını,
- söylemde durak ve vurgu noktalarını,

noktalama ile işaretleme alışkanlığını geliştiremediklerini göstermektedir.

Türkçede virgül kullanımı daha esnek ve sezgiseldir; çoğu öğrenci yazarken konuşma ritmini yazıya taşır. Buna karşılık, İngilizce akademik yazımda virgül, yalnızca “durak” değil, anlamı düzenleyen yapısal bir işaret olarak işlev görür (Ferris, 2002; Truss, 2003). TD grubundaki QM hataları, bu yapısal rolün henüz içselleştirilmediğini düşündürmektedir.

TD öğrencilerinde QC kapsamında:

- *Because, So, But* gibi bağlaçların nokta sonrası yeni tümce gibi kullanılması,
- bağımlı ve bağımsız tümcelerin yanlış noktalama ile ayrılması sık görülmektedir.

Bu, Türkçede “Çünkü” ile tümceye başlanmasının yazılı dilde de doğal kabul edilmesinin İngilizceye olumsuz aktarımı olarak yorumlanabilir (Lado, 1957; Odlin, 1989). Aradil (Selinker, 1972) çerçevesinde bakıldığında, TD öğrencileri temel tümce yapısını edinmiş olsalar da, üst düzey yazım kuralları (punctuation, discourse organization) henüz tam oturmamıştır.

ID grubunda QM hataları TD ile benzer bir örüntü gösterir; ancak buna ek olarak:

- “*When we look at the nature. A little bird ...*” → “When we look at the nature, a little bird ...”
- “*For example they ...*” → “For example, they ...”

örneklerinde olduğu gibi yan tümce sınırı sorunları daha belirgindir. Özellikle:

- bağımlı yan tümcenin (When we look at the nature) nokta ile bitirilip,
- ardından yeni bir tümce başlatılması,

ID grubunun bağımlı–bağımsız tümce ayrımını noktalama üzerinden kurmakta zorlandığını göstermektedir.

Kürtçede modern yazımda Batı noktalama sistemi kabul edilmiş olsa da (McCarus, 2013), hem Kürtçe hem Türkçede virgül kullanımı konuşma akışı ve sezgiye dayalıdır. Bu yapı, Hawar dergisi (1932-1943) döneminde Celadet Ali Bedirxan tarafından Latin alfabesiyle birlikte standardize edilmiştir (Baran, 2012). Kürtçe ve Türkçede noktalama kuralları, İngilizceye nispeten benzerlik içerir ama farklılıklar da vardır. İngilizcede ise virgül kullanımı daha katı kurallara bağlıdır. Schmidt’in *Farkındalık Denencesi (Noticing Hypothesis)* (1990) çerçevesinde, öğrenciler noktalama işaretlerinin bu işlevsel farklılığını fark etmedikçe, İngilizce noktalama sistemini tam anlamıyla öğrenememektedir.

İkidiilli öğrenciler için baskın okul dili Türkçe olduğu için, İngilizce noktalama sistemi üzerinde Türkçe yazım alışkanlıklarının belirleyici olduğu söylenebilir (Odlin, 1989; Bardel ve Falk, 2007). Kürtçenin yazılı kullanımının daha sınırlı olması, noktalama alanında kullandığı dilin ağırlıklı olarak Türkçe olmasına yol açmaktadır. Hem TD hem ID gruplarında, giriş öbekleri ve söylem belirteçlerinden sonra virgül eksikliği (QM) yaygındır. Her iki grup da noktalama işaretlerini, özellikle virgülü, yazma sürecinde ikincil ve biçimsel bir unsur olarak görme eğilimindedir. Noktalama, öğrenciler için anlamdan çok “imla detayı” gibi algılanmakta; bu da söylem örgütlenmesini yazıda açıkça işaretlemeyi zorlaştırmaktadır.

(g) WO, WM, WOF – Sözdizimi ve Eksik Sözcük

Bu bölümde, sözdizimi (WO) ile eksik veya zorunlu öge kullanımı (WM, WOF) açısından TD ve ID gruplarının İngilizce yazılı anlatımları karşılaştırılmaktadır. Bulgular, her iki grubun da İngilizce temel tümce düzeni (SVO) ve zorunlu dilbilgisel öğeleri tam olarak ifade etme konusunda zorlandığını, ancak hata türlerinin kaynak ve görünümünün gruplar arasında farklılaştığını göstermektedir.

TD grubunda WO hatalarının önemli bir kısmı, Türkçe söz dizimi ve vurgu alışkanlıklarının İngilizceye aynen taşınması ile ilişkilidir.

- Örnek:

“*often we use vehicles*” → “we often use vehicles”

Bu tümce, Türkçe “*sık sık biz araç kullanırız*” yapısının İngilizceye doğrudan aktarımıdır. Türkçede sözdizimi görece esnektir, vurgulanmak istenen öge sıkça tümce başına taşınır (*Sık sık biz...*) ve temel yapı SOV (özne–nesne–yüklem) eksenindedir. İngilizcede ise temel sözdizimi SVO’dur (özne–yüklem–nesne), zaman/sıklık belirteçleri genellikle özne ile yüklem arasına yerleşir (*we often use...*) ve vurgu görece sabit sözdizimi içinde tonlama ve bağlamla sağlanır.

Bu nedenle “*often we use vehicles*” türü yapılar, Lado’nun (1957) Karşıtsal Çözümleme Denencesi ve Odlin’in (1989) olumsuz aktarım tanımıyla uyumlu biçimde, Türkçeden İngilizceye taşınan bir söz dizimi alışkanlığının sonucu olarak değerlendirilebilir. Kellerman’ın (1995) vurguladığı gibi, bazı durumlarda bu aktarım *hiçbir yere aktarım (transfer to nowhere)* niteliğindedir: Öğrencinin taşıdığı diziliş, hedef dilde ne doğal ne de gerekli bir işlev görmektedir.

TD grubunda yer yer zorunlu bir ögenin eksikliği de göze çarpmaktadır:

- Örnek:

“*If morality is not in a society ...*” yerine daha doğal bir yapı olarak

“*If morality is not present in a society ...*”

Burada ‘*present*’ gibi bağlamsal olarak gerekli bir unsurun eksikliği, tümcenin anlamını zayıflatmakta ve ifadenin doğal akışını bozmaktadır. WM/WOF türü bu eksiklikler, çoğu zaman: Türkçede anlamın bağlamla tamamlanmasına alışık olma ve İngilizcede her bir anlam biriminin (*morality is present, exists, is valued*) açıkça ifade edilmesi gerekliliğinin fark edilmemesi ile açıklanabilir. Aradil (Selinker, 1972)

açısından bakıldığında, TD öğrencileri çoğu kez “anlamı taşıyan sözcükleri” yazarak, hedef dilde zorunlu olan bazı bağlayıcı veya tamamlayıcı öğeleri atlama eğilimi göstermektedir.

ID grubunda WO hataları, hem yardımcı eylem dizilişi hem de SVO düzeninin bozulması üzerinden daha belirgin ve çeşitlidir:

- Örnek:

“How is it can be?” → “How can it be?”

Bu tür yapılar, İngilizcede yardımcı eylemlerin (can, be vb.) sabit yerleşim kurallarının tam içselleştirilmediğini göstermektedir. Ayrıca, verilerde, özne–yardımcı eylem–ana eylem diziliminde bozulmalar, adıl–eylem sırasının ters çevrilmesi (*us become* vb.), sıklık/biçim belirteçlerinin yanlış konumlandırılması gibi örüntüler de yer almaktadır.

Bu hatalar, iki kaynak dilden (Türkçe ve Kürtçe) gelen söz dizimi alışkanlıklarının üçüncü dil olan İngilizceye taşınmasıyla açıklanabilir. Her iki dilde de temel söz dizimi SOV eksenslidir ve vurgu çoğu zaman öge yer değiştirilerek sağlanır. İngilizcenin katı SVO yapısı, özellikle yardımcı eylem + özne + yüklem, soru yapıları (*How can it be?*) ve modal + eylemin yalın hali düzeni gibi yapılarda ID öğrenciler için zorluk yaratmaktadır. Odlin (1989)’in aktarım açıklamaları ve Selinker’in (1972) aradil modeli bu durumu desteklemektedir: İkidilli öğrencilerin İngilizce aradili, hem Türkçe hem Kürtçenin yeniden biçimlendirilmiş söz dizimi özelliklerini içeren geçici bir sistemdir. Cenoz (2001) ve Rothman (2010) gibi üçüncü dil edinimi çalışmalarında vurgulanan “diller arası rekabet” (cross-linguistic competition) bu noktada belirginleşmektedir.

ID grubunda WM ve WOF hataları, hem eksik öge hem de yanlış konumla birlikte görülmektedir:

- Örnek:

“*this behaviour much help next year*” → “this behaviour will help a lot next year”

Bu tümcede yardımcı eylem (will) eksiktir, *much* yanlış yerde ve yanlış türde kullanılmıştır; bağlama daha uygun olan a lot ifadesi son pozisyona geçmelidir.

Bu tür hatalar, birkaç önemli noktaya işaret etmektedir:

1. Zorunlu öğelerin atlanması:

Yardımcı eylemler (will, do, be), belirleyiciler (a, the), bağlaçlar ve bazı ilgeçler, Türkçe ve Kürtçedeki farklı ifade biçimleri nedeniyle İngilizcede kolayca gözden kaçmaktadır.

2. Anlamı “eksiltili” kurma eğilimi:

Öğrenciler, anadillerinde olduğu gibi, bağlamın eksik sözcükleri “tamamlayacağını” varsayarak daha az açık ve tamamlanmış yapılar üretmektedir.

3. Aradil stratejileri:

Selinker (1972)’in aradil kuramında tanımladığı basitleştirme (simplification) ve eksiltme (omission) stratejileri, özellikle yardımcı eylemler ve zaman işaretleyicilerinde belirgindir.

ID öğrencilerin İngilizcede hem sözdizimsel düzeni (WO) hem de zorunlu dilbilgisel/sözcüksel öğeleri (WM/WOF) aynı anda kullanmakta zorlanmıştır.

Ortak noktalar değerlendirildiğinde, her iki grup da İngilizce SVO sözdizimini tam olarak otomatikleştirmemiştir. TD ve ID öğrencileri, yazarken çoğunlukla önce anlamı “Türkçe/Kürtçe olarak” kurmakta, ardından bunu İngilizceye aktarmaya çalışmaktadır. WM/WOF hatalarında, anlam açısından kritik ama dilbilgisel olarak “küçük görünen” öğeler (yardımcı eylemler, belirleyiciler, bağlayıcı sözcükler) sıklıkla atlanmakta ya da yanlış yere yerleştirilmektedir.

Farklılaşan noktalara göz atıldığında ise, TD grubunun WO hataları daha çok Türkçeden tek kaynaklı aktarımdır. En belirgin örüntü, belirteç–özne–yüklem dizilişinin

İngilizceye taşınmasıdır (*often we use...*). WM/WOF hataları, Türkçede bağlamla tamamlanan anlamı İngilizcede tam söylenmeden bırakma eğilimiyle ilişkilidir.

ID grubunun ise WO hataları, hem Türkçe hem Kürtçenin söz dizimi özelliklerini yansıtan, daha karmaşık yapılardır. Yardımcı eylem dizilişi, soru yapıları ve modal + eylem kombinasyonları, iki dilden gelen SOV alışkanlıklarının SVO yapısına çarpmasıyla bozulmaktadır (*How is it can be?* gibi). WM/WOF hataları, çoğu zaman hem eksik öge hem de yanlış konumun bir arada görüldüğü karmaşık yapılara dönüşmektedir (*this behaviour much help next year*).

Bu ayrım, Bardel ve Falk'ın (2007) *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi* ve Cenoz'un (2001, 2009) *Çokdillilik Modelleriyle* uyumludur: ID öğrenciler İngilizce yazarken sadece anadillerinden değil, eğitim dili ve baskın ikinci dilleri olan Türkçeden de güçlü biçimde etkilenmektedir; Kürtçe ise özellikle söz dizimi ve eksiltme eğilimlerinde ek bir rol oynamaktadır.

(h) Z – Uyumsuzluk / Doğallık (Infelicities) Hataları

Z kategorisindeki hatalar, klasik dilbilgisi ya da sözcüksel hata sınıflarına tam olarak girmeyen, daha çok “doğal İngilizce kullanımından sapmalar” olarak görülebilecek uzlaşımsallık (conventionality) ilkesine ters düşen yapılardır. Yani tümceler çoğu zaman “yanlış” değil, “yabancı ve yapay” durmaktadır. Bu açıdan Z hataları, öğrencilerin İngilizceyi ne kadar “anadili gibi” kullanabildiklerinin yani Türkçe düşünme biçimini İngilizceye taşımışlardır. Başka bir deyişle, tekdilli Türkçe konuşur öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlemlenen Z hataları, büyük ölçüde Türkçeye özgü söylemsel uzlaşıların İngilizce akademik yazıma aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Türkçe akademik söylemde yaygın olan uzun, soyut, zincirleme ve isimleşmiş yapıların, İngilizce yazımda doğrudan kullanılması, biçimsel olarak doğru ancak hedef dil normları açısından doğal olmayan tümceler ortaya çıkarmaktadır.

TD örnekleri:

- “*Students life coming from kindergarten, primary and high school ...*”
- “*it is level that can serve our purpose*”

Bu tür tümceler, biçimsel olarak kısmen doğru görünse de, doğal İngilizce akışına uygun değildir. Burada temel sorun:

- Türkçedeki uzun, bağlaçlı, açıklayıcı yapının İngilizceye aynen aktarılması,
- Türkçe düşünce kalıbının (ör. “*amacımıza hizmet edebilecek seviyededir*”) İngilizceye “taşınması”dır.

TD grubundaki Z hataları şu noktalarda yoğunlaşmaktadır:

- Uzun ve ağır tümceler: Türkçedeki gibi çok öğeli, art arda eklenen zincirler (anaokulu–ilkokul–lise vb.) İngilizceye taşındığında tümceler anlamsızlaşmaktadır.
- Kalıp aktarımı: “*it is level that can serve our purpose*” gibi ifadeler, Türkçe bir kalıbın (...seviyededir) İngilizceye doğrudan çevrilmesiyle oluşmaktadır.

Bu tümcede kullanılan yapı, dilbilgisel açıdan kabul edilebilir olmakla birlikte, İngilizce akademik söylemde tercih edilen daha açık ve doğrudan anlatım biçimleriyle örtüşmemektedir. Türkçe’de yaygın olan soyutlama ve dolaylılık stratejilerinin İngilizceye aktarılması, bu tür uzlaşımsal uyumsuzluklara yol açmaktadır. Bu durum, Odlin’in (1989) aktarımın yalnızca biçimsel değil, söylemsel düzeyde de gerçekleştiği yönündeki görüşüyle örtüşmektedir. Bu durum, kullanımbilimsel aktarım ve doğrudan çeviri aktarımı ile açıklanabilir (Jarvis ve Pavlenko, 2008; Pavlenko, 2011). Öğrenciler çoğu zaman önce tümceyi Türkçe “kurmakta”, sonra bunu İngilizceye çevirmektedir. Sonuçta, dilbilgisel olarak kısmen doğru ama “ana dili İngilizce olan birinin tercih etmeyeceği” yapılar ortaya çıkmaktadır.

Dulay, Burt ve Krashen'in (1982, 1989) belirttiği gibi, bu tür doğal olmayan/uyumsuz (infelicity) hataları hem gelişimsel (interlanguage'in doğal aşamaları) hem de dillerarası (cross-linguistic) kökenli olabilir. TD grubunda baskın kaynak dil Türkçe olduğundan, Z hataları büyük ölçüde Türkçe yapı ve söylem alışkanlıklarının yansımasıdır. Öğrencilerin kullandığı Türkçede karma dil haline gelmiş kendilerine özgü olan Türkçeden aktarım yapmaktadırlar.

ID Grubu Türkçe + Kürtçe Etkisi ve Doğallık Sorunları

İkidilli (Kürtçe–Türkçe) öğrencilerin yazılı üretimlerinde gözlemlenen Z hataları, tekdiilli gruba kıyasla daha karmaşık ve çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu grupta, Türkçe'ye ek olarak Kürtçe'nin sözdizimsel esnekliği, adıl kullanımı ve tamlama yapılarının da İngilizce yazılı anlatıma yansıdığı görülmektedir.

Aşağıdaki örnekler, öğrencinin her iki kaynak dilden beslenen söylemsel stratejileri eşzamanlı olarak kullandığını göstermektedir. Ortaya çıkan yapı, dilbilgisel açıdan sorunlu olmaksızın, hedef dilin uzlaşımsal sınırlarını aşan bir kullanım sergilemektedir. Cenoz'un (2013) çokdillilik yaklaşımı doğrultusunda değerlendirildiğinde, bu tür kullanımlar, çokdiilli bireylerin tüm dilsel repertuarlarını aktif hâlde kullanmalarının doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Bu örnekler, ID grubunda Z kategorisinin hem Türkçe hem de Kürtçe etkisiyle ortaya çıktığını göstermektedir:

- “*Progress there if ...*” yapısı, Türkçe “*Eğer maaşlar yoksulluk sınırının altındaysa ilerleme olmaz*” tümcesinin eksilteli şart yapısının İngilizceye bozulmuş şekilde aktarımıdır.
- “*Parent enter role of and supervising.*” ifadesi, Türkçe “*anne-baba gözetleme rolüne girer / rolünü üstlenir*” kalıbının İngilizceye bire bir çevrilmesiyle ortaya çıkmaktadır.

- “gave knowledge us” dizilimi ise, Kürtçedeki “Ew zanîn da me” (O bize bilgi verdi) söz diziminin İngilizceye taşınmasıyla ilişkilidir: nesne adlı eylemden sonra gelmektedir.

Bu tür hatalar, yalnızca sözcük seçimi ile değil, daha derin düzeyde düşünce bütünlüğü ve ifade kalıpları ile ilgilidir. Jarvis ve Pavlenko’nun (2008) belirttiği *kavramsal aktarım (conceptual transfer)* burada belirginleşmektedir:

- Öğrenci, doğru İngilizce sözcükleri seçse bile,
- Bu sözcükleri Türkçe ve Kürtçenin sözdizimsel ve söylemsel kalıplarıyla birleştirmekte,
- Sonuçta biçimsel olarak kısmen doğru, ama doğallığı zayıf tümceler üretmektedir.

Selinker’in (1972) aradil kuramı çerçevesinde, ID öğrencilerin İngilizce aradili, hem Türkçenin hem de Kürtçenin etkisini taşıyan geçici ve karma bir sistemdir. Bardel ve Falk’un (2007) İkinci Dilin Belirleyici Etkisi modeline göre ise, eğitim dili olan Türkçe, üçüncü dil İngilizce üzerinde baskın rol oynamakta; Kürtçe ise özellikle sözdiziminde (ör. adıl yeri, VSO/SOV düzeni) ek bir gölge etki yaratmaktadır.

TD-ID Ortak Noktalar

Hem TD hem de ID gruplarında Z kategorisi şunları göstermektedir:

- Öğrenciler yalnızca dilbilgisel doğruluğu değil, doğal ve akıcı ifadeyi sağlamakta zorlanmaktadır.
- Tümceler çoğu zaman “çeviri kokan”, dolaylı, ağır ve anadilin düşünce düzenine göre kurulmaktadır.
- Bu hatalar, klasik “yanlış-doğru” düzeltmesinden çok, “böyle söylenmez / böyle de söylenir ama doğal değil” türü yorumları gerektirmektedir.

TD–ID Farklılaşan Noktalar

TD grubu için:

- Z hataları büyük ölçüde Türkçe → İngilizce ekseninde tek kaynaklıdır.
- Türkçenin uzun tümce, zincirli yapı ve soyut isimleşmiş ifadeleri (...seviyededir, ...hizmet eder vb.) İngilizcede zor, ağır ve yapay tümcelere dönüşmektedir.
- Doğallık sorunu daha çok stil ve söylem düzeyinde tekdilli bir aktarımın ürünüdür.

ID grubu için:

- Z hataları, çoğu zaman Türkçe + Kürtçe + İngilizce üçlü etkileşiminden doğmaktadır.
- Söz dizimi, adıl yeri, ezafe ve tamlama yapıları, eksiltili şart tümceleri gibi unsurlar, hem Türkçeden hem Kürtçeden taşınmaktadır.
- Bu nedenle, ID grubunun Z hataları daha sık karma, melez ve çok katmanlı yapılara dönüşmekte; hem anlam hem de akıcılık düzeyinde sorun yaratmaktadır.

Başka bir ifadeyle:

TD öğrencileri için Z hataları, daha çok “*Türkçe yazıp İngilizceye çevirmiş gibi*” bir etki yaratırken,

ID öğrencileri için Z hataları, “*Türkçe ve Kürtçenin birlikte şekillendirdiği karma bir düşünce sisteminin İngilizceye yansıması*” şeklinde görünmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada gözlemlenen uzlaşımsallık temelli hatalar, rastlantısal değil; öğrenenlerin dilsel geçmişleri ve mevcut aradil sistemleri tarafından şekillendirilen öngörülebilir örüntüler sunmaktadır. Özellikle ikidilli öğrencilerde bu örüntülerin daha karmaşık hâle gelmesi, üçüncü dil edinimi bağlamında çoklu aktarım olasılıklarını gündeme getirmektedir. Bu çalışmada uzlaşımsallık, İngilizce akademik yazımın yerleşik normları temel alınarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, özellikle çokdilli

bağlamlarda, birden fazla dilin kendine özgü standartlarının varlığı, “doğallık” ve “uygunluk” kavramlarının tekil ve mutlak ölçütlerle tanımlanmasını güçleştirmektedir.

İkidilli (Kürtçe–Türkçe) öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlemlenen bazı Z (Infelicities) türü uyumsuzluklar, dilsel yetersizliktense, farklı dil standartlarının hedef dilin akademik normlarıyla örtüşmemesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda, söz konusu uyumsuzluklar, çokdilliliğe özgü dilsel çeşitliliğin doğal bir yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Ancak bu çalışmada, analitik tutarlılığı sağlamak amacıyla, değerlendirme ölçütü olarak İngilizce akademik yazımın uzlaşım sal normları esas alınmış; diğer dil standartları karşılaştırmalı yorum düzeyinde ele alınmıştır.

Z (Infelicities) kategorisi, hem TD hem de ID öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımında yüzeysel doğruluğun ötesine geçen, “doğallık” düzeyindeki güçlükleri görünür kılmaktadır. TD grubunda bu güçlük daha çok Türkçe merkezli, ID grubunda ise çokdilli ve çok katmanlı bir aktarım sorunu olarak ortaya çıkmaktadır.

5.2. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Tekdilli ve İkidilli Oluşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışm ve Sonuç

Bu soruya “Evet farklılık göstermektedir” cevabı verilmiştir. Araştırma bulguları, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımda yaptıkları hataların hem sayısal dağılım hem de nitelik bakımından farklılaştığını göstermektedir.

- Her iki grupta da en baskın ana kategori Dilbilgisi (G) olmakla birlikte, TD grubunda Dilbilgisi hataları daha çok çekim, adıl kullanımı ve zaman uyumu etrafında yoğunlaşmakta, ID grubunda ise yardımcı eylem (GVAUX), tanımlık (GA), tekil–çoğul (GNN/GVN) gibi yapılarda daha belirginleşmektedir.

- Sözcüksel (L) kategorisi her iki grupta da önemli bir yer tutmakla birlikte, ID grubunda ilgeçli kalıplar (LSPR), yanlış eylem ve isim seçimi, eşdizim bozuklukları daha baskın hâle gelmektedir.
- Word (W) kategorisinde (WO, WM, WOF) ID grubu, TD'ye göre daha fazla hata yapmaktadır; özellikle sözcük dizilişi ve eksik sözcük hataları ikidilli profilin karakteristik bir özelliği olarak öne çıkmaktadır.
- Biçim/Heceleme (FS) ve Noktalama (Q) kategorilerinde oranlar birbirine yakın olsa da, TD grubunda yazım hataları daha çok girdiye sınırlı maruziyet ve dikkat eksikliği, ID grubunda ise çoklu yazım sisteminin (Türkçe–Kürtçe) etkisi ve sistematik aktarım ile açıklanabilir.
- Z (Infelicities) kategorisinde, TD grubunda oran daha yüksektir; bu durum, Türkçeden doğrudan çeviri ve yazılı söylem/doğallık farkındalığı eksikliği ile ilişkilendirilebilir.

Dolayısıyla, araştırma sorusu 1.a bağlamında, “hata profili, öğrencilerin tekdilli ya da ikidilli olmalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır” sonucu elde edilmiştir. Fark, özellikle hangi yapıların sorunlu olduğu, aktarımın hangi dilden geldiği ve söylem/doğallık düzeyindeki hataların türü açısından belirgindir. Bu durum, İngilizcenin zengin zaman sistemi, yardımcı eylem ağırlıklı yapısı (be, have, do, modals), tanımlık, tekil–çoğul, özne–yüklem uyumu gibi Türkçe ve Kürtçede bire bir karşılığı olmayan kategoriler içermesidir. Bu nedenle, her iki grup için de ciddi bir “öğrenme eşiği” oluşturduğunu göstermektedir (Lado, 1957; Odlin, 1989; Selinker, 1972). Ancak bu ortaklık, iki grubun aynı tür dilbilgisi hatalarını yaptıkları anlamına gelmemektedir. TD grubunda daha çok zaman kullanımı, adıl ve çekim hataları, yer yer özne–yüklem uyumuna bağlı hatalar öne çıkarken; ID grubunda, GVAUX (yardımcı eylem eksik/fazla kullanımı), GA (tanımlık atlama/yanlış kullanım), GNN/GVN (tekil–çoğul işaretleme ve

özne-yüklem uyumu) alt kategorilerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu durum, Bardel ve Falk'ın (2007) *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli* ile uyumludur çünkü ikidilli öğrenciler, İngilizceyi üçüncü dil olarak öğrenirken eğitim dili ve baskın ikinci dil olan Türkçeyi referans almakta; tanımlık, yardımcı eylem ve çoğulluk gibi yapılarda Türkçenin yapısal özelliklerini İngilizceye aktararak hata üretmektedir. TD grubunda ise tek referans dil Türkçe olduğu için, hata profili daha “tek kaynaklı” bir aktarım modeli sergilemektedir.

Sözcüksel (L) ve Sözdizimi (W) hatalarında ID grubunun daha yüksek oranlara sahip olması, çokdilliliğin hem zenginlik hem de risk alanı olduğunu göstermektedir.

ID grubunda LSPR, LSV, LSN, LPF gibi sözcüksel alt kategorilerde, ilgeçli kalıpların yanlış kullanımı (*a new life on space* → *in space*), yanlış eylem seçimi, soyut isimlerin doğal olmayan karşılıklarla ifade edilmesi (*profession targets* → *career goals*) sık görülmüştür.

W (WO, WM, WOF) kategorisinde, SOV yapıdan SVO yapıya geçişte söz dizimi bozulmaları, yardımcı eylem yerleşimi sorunları (*How is it can be?*), eksik sözcük ve tümce iskeletinin tam kurulamaması (*this behaviour much help next year*) ID grubunda TD'ye göre daha belirgindir.

Bu durum, Cenoz'un (2001, 2009, 2013) çokdillilik modelinde vurguladığı gibi, üçüncü dil ediniminde önceki dillerin hem destekleyici hem de karıştırıcı rol oynayabildiğini göstermektedir. ID öğrencileri, bir yandan daha fazla dilsel kaynağa ve stratejiye sahiptir, diğer yandan Türkçe ve Kürtçeden gelen iki farklı sözcüksel ve sözdizimsel sistemin baskısı altında İngilizce üretmeye çalışmaktadır. Jarvis ve Pavlenko'nun (2008) ifade ettiği kavramsal ve sözcüksel aktarım, ID grubundaki L ve W hatalarında açık biçimde görülmektedir: Öğrenciler doğruya yakın sözcükleri seçmekte, ancak bu sözcükleri İngilizcedeki doğal eşdizim ve söz dizimi içinde kullanmakta zorlanmaktadır.

Her iki grupta da Biçim/Heceleme (FS) hata oranları birbirine çok yakındır. TD grubunda FS türü hatalar (büyük harf kullanımı, özel ad yazımı vb.) daha çok sınırlı İngilizce yazılı girdi, yoğun okuma eksikliği, yazma sırasında dikkat ve zaman baskısı ile ilişkilendirilmiştir. ID grubunda ise aynı orandaki F hataları, Türkçe ve Kürtçe yazım sistemleri arasındaki farklar, yazım alışkanlıkları (*In the future* vb.), çoklu ortografi yönetimi ile daha sistematik aktarım örüntüleri göstermiştir.

Punctuation (Q) kategorisinde de oranlar birbirine yakın, ancak:

- TD grubunda noktalama hataları daha çok giriş öbeği + virgül eksikliği (*In the future, ...; According to experts, ...*) etrafında toplanmaktadır.
- ID grubunda buna ek olarak tümce sınırının yanlış işaretlenmesi (*When we look at the nature. A little bird ...*) ve bağlaç–noktalama ilişkisinin bozulması daha sık görülmektedir.

Bu bulgular, Schmidt’in *Farkındalık Denencesi* (*Noticing Hypothesis*) (1990) ve Selinker’in *Aradıl Modeline* dayanarak şöyle yorumlanabilir. Her iki grup da İngilizcede noktalama ve yazımın söylem ve anlam kurucu rolünü tam fark etmiş değildir; ancak ikidilli öğrenciler, Kürtçede sınırlı olsa da üç yazı sistemi (Kürtçe–Türkçe–İngilizce) arasında geçiş yaparken, özellikle tümce sınırı ve bağlaç kullanımında daha karmaşık hatalar üretmektedir.

Z kategorisinde TD grubunun oranı ID’dan yüksektir. Bu fark, TD öğrencilerin Türkçe düşünce kalıbıyla İngilizce üretme, uzun ve bağlantılı açıklayıcı yapıları İngilizceye bire bir taşıma, “dilbilgisi olarak doğru ama doğal olmayan” tümceler kurma eğilimlerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir (*Students life coming from kindergarten..., it is level that can serve our purpose* vb.). ID grubunda ise Z hataları, çoğu zaman Türkçe ve Kürtçenin sözdizimsel ve söylemsel özelliklerinin karıştığı, soyut

ifade ve rol/tanım kalıplarının doğrudan çevirildiği (*Parent enter role of and supervising*), şart yapıları ve bilgi yapısının bozulduğu (*Progress there if...*) melez yapılarda ortaya çıkmaktadır. Burada doğallık sorunu çift kaynaklı (Türkçe + Kürtçe) bir aktarımın ürünüdür.

Özet olarak, tekdilli ve ikidilli öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımdaki hata profilleri, sadece hata sayısı bakımından değil, hangi yapıların sorunlu olduğu, bu hataların hangi dillerden beslendiği ve nasıl biçimlendiği açısından da anlamlı farklılıklar göstermektedir. TD grubu, daha çok tek kaynaklı (Türkçe) ve doğrudan çeviri temelli bir hata profiline sahiptir; Z ve bazı G alt kategorilerinde bu durum belirgindir. ID grubu ise, çok kaynaklı (Kürtçe + Türkçe) ve üçüncü dil (İngilizce) üzerinde ikinci dilin baskın etkisini taşıyan, biçimsel olarak TD'ye benzeyen ama özellikle L ve W kategorilerinde daha karmaşık ve çok katmanlı bir hata profili sergilemektedir. Bu farklılıklar, öğrencilerin dil edinim geçmişleri, dillerin işlevleri (anadili, eğitim dili, toplum dili) ve kullandıkları aktarım stratejeleri ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla, tekdilli ve ikidilli öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını değerlendiren bir modelin, yalnızca hata türlerini değil, bu hataların dayandığı çokdilli bilişsel arka planı da hesaba katması gerekmektedir.

5.3. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Aktarım Kaynaklı Hataları ve Bu Hataların Diğer Hatalardan Nitel ve Nicel Olarak Farkları Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sorusu, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarında ortaya çıkan aktarım kaynaklı hata türlerini belirlemeyi ve bu hataların hangi dil düzeylerinde (sözdizimi, sözcük seçimi, ... vb.) yoğunlaştığını, toplam hata evreni içinde nicel ağırlıklarının ne olduğunu, aktarım dışı (gelişimsel / dil-içi) hatalardan hangi açılardan nitel olarak ayrıldıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, araştırma sorusu 2'ye ilişkin bulgular şunu göstermektedir:

1. Aktarım hataları, toplam hata yapısında hem TD hem ID için önemli bir yer tutmakta; özellikle doğallık (ZF), sözdizimi (WOF) ve sözcüksel/ilgeçli öbekler (LSNF, LSVF, LSPRF, LPF) üzerinden görünür hâle gelmektedir.
2. Bu hatalar, aktarım dışı, dil-içi gelişimsel hatalardan hem kaynak (Türkçe / Türkçe+Kürtçe etkisi) hem de yapı (kalıp çeviri, sözdizim aktarımı, kavramsal aktarım) bakımından ayrılmakta; öğrencilerin aradil sisteminde çokdilli etkileşim noktalarını açığa çıkarmaktadır.
3. TD grubunda aktarım daha çok tek merkezli ve ZF ağırlıklı, ID grubunda ise çok merkezli ve yapısal-sözcüksel açıdan daha dağınık bir profil sergilemektedir. Bu da, ikidilli öğrencilerin üçüncü dil yazma süreçlerinde hem ek avantajlara (daha zengin ifade repertuarı) hem de ek risklere (çoklu aktarım ve karma hata örüntüleri) sahip olduklarını göstermektedir.

Nicel açıdan bulgular, hem TD hem ID grubunda aktarım kaynaklı hataların toplam hata sayısı içinde önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir. TD grubu aktarım hataları, büyük ölçüde tek bir alt kategoriye, yani ZF1 (Uyumsuzluk / Infelicities) türüne yoğunlaşmıştır. ZF1, TD grubunun aktarım hatalarının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır; geri kalan pay WOF1, LSNF1, LSVF1, LSPRF1 ve LPF1 gibi daha sınırlı sayıdaki sözcük dizilişi ve sözcüksel aktarım hatalarına dağılmıştır. ID grubu aktarım hatalarında hem oran olarak yüksektir hem de daha fazla çeşitlilik vardır. ZF2 (Türkçe kaynaklı uyumsuzluk) yine baskındır, ancak bunun yanında WOF- sözcük dizilişi ve biçim, LSNF- tek isim, LSVF- tek eylem, LSPRF- ilgeçli öbek, LPF- kalıplaşmış öbek/ifadeler gibi alt kategorilere dikkat çekici oranlarda dağılmıştır.

Dile göre kaynak açısından değerlendirildiğinde, TD grubunda bütün aktarım hataları yalnızca Türkçeye dayanmaktadır; öğrencilerin başka aktif bir dil sistemi yoktur. ID grubunda aktarım hataları üç kaynaktan beslenmektedir; aktarım hatalarının büyük çoğunluğu Türkçeden (F2) kaynaklanmaktadır, çok düşük bir oranı da Türkçe+Kürtçe (F3) ortak sayılabilecek aktarım hatalarından ve sadece %1 denecek kadar düşük oranı Kürtçeden (F4) kaynaklanmaktadır. Bu tablo, TD grubunda tek merkezli, ID grubunda ise çok merkezli/dilsel aktarım örüntüsü olduğunu; buna karşılık her iki grupta da Türkçenin açık biçimde birinci kaynak dil olduğunu göstermektedir.

Aktarım hatalarının diğer hatalara göre farkı ise özetle şöyle ifade edilebilir. Her ne kadar aktarım dışı hatalar (örneğin FS – yazım, GA – tanımlık, GVT – zaman, QM/QC – noktalama) olarak ve daha çok dil-içi gelişimsel süreçlerden kaynaklı hatalar olarak nitelendirilse de hemen hemen etiketlenen hataların büyük çoğunluğu dilsel farklılıklardan ve benzer yapılarla sahip olmamasından ve öğrencinin zihninde karşılık bulacağı yapıların olmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, aktarım kaynaklı hatalar (ZF, WOF, LSNF, LSVF, LSPRF, LPF): doğrudan Türkçe (ve ID’de Türkçe+Kürtçe) yapı, kalıp ve düşünme biçimlerinin İngilizceye taşınmasıyla ortaya çıkmakta; söylem, sözdizimi ve sözcük seçimi düzeyinde sistematik çapraz-dil etkileri içermektedir.

Hem TD hem ID grubunda gözlenen ZF, LSPR, LPF, WO ve GA/GNN türü hatalar, Türkçe ile İngilizce arasındaki yapısal ve kullanımsal farkların birer olumsuz aktarım örneğidir (Lado, 1957). Türkçenin SOV dizilimi ve ek temelli ilgeç sistemi, İngilizcenin SVO ve bağımsız ilgeç sistemine uygun şekilde yeniden yapılandırılmadığında, “*often we use vehicles*”, “*climate for live on*”, “*a new life on space*” gibi *Karşıtsal Çözümleme* düzeyinde ortaya çıkmaktadır (Odlin,1989). Sonuç olarak, aktarım hatalarının türleri, yoğun biçimde Türkçe–İngilizce yapısal farklarından beslenmektedir ve bu hata türleri TD ve ID gruplarında büyük ölçüde ortaktır. “Students

life coming from kindergarten, primary and high school ...” ya da “it is level that can serve our purpose” gibi yapılar, yalnızca sözcük veya dilbilgisine indirgenemeyecek *kavramsal aktarımı (conceptual transfer)* örnekleridir (Jarvis ve Pavlenko, 2008; Pavlenko, 2011).

Hem TD hem ID grubunda, öğrenciler Türkçede rahatlıkla kullandıkları uzun bağlantılı açıklamaları İngilizceye neredeyse bire bir taşıyarak doğal olmayan, parçalı söylem üretmektedir (Jarvis ve Pavlenko, 2008). İkidilli öğrenciler üç dile sahip olmalarına rağmen, bulgular Türkçenin hem eğitim dili hem de yazılı okuryazarlığın baskın aracı olması nedeniyle, ID grubunda İngilizce yazarken temel referans dilin Türkçe olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Bardel ve Falk’ın (2007) ikinci dilin belirleyici etkisi modeli ile uyumludur. Üçüncü dil ediniminde, *yapılandırılmış biçimde öğrenilmiş, okuryazarlık dili olan* ikinci dilden, anadilden bile daha belirleyici bir aktarım kaynağı hâline gelebilir.

Cenoz (2001)’un çokdillilik modeli de, ID öğrencilerinin çoklu dil kaynaklarına sahip olmalarına rağmen, baskın ve işlevsel dil olarak Türkçeye aşırı bağlı olduklarını (bkz. Bölüm 3.3.2); Kürtçenin ise sınırlı ve çoğu zaman dolaylı etkiler yarattığını öngörmektedir. İkidilli öğrenciler, aktarım hatalarında “Kürtçe+Türkçe” değil, esas olarak “Türkçe odaklı çok dilliler” gibi davranmaktadır. Kürtçe etkisi, belirli sözdizimsel örüntülerde (özellikle nesne/özne yerleşimi ve bazı tamlama yapıları) hissedilmekle birlikte, hem sıklık hem çeşitlilik açısından ikincil düzeydedir.

Hem TD hem ID gruplarında, aktarım hatalarının önemli bir kısmı, geçici aradil sisteminin çıktıları olarak görülebilir (Selinker, 1972). Eksiltilmiş yapılar (*this behaviour much help next year*), Türkçe+Kürtçe melez dizilimler (*gave knowledge us*), yarı-doğru kalıplar (*important subject* yerine *important issue*, *profession targets* yerine *career goals* vb.) bunlara örnek olarak verilebilir. TD grubunda bu aradil daha “tek kökenli” (Türkçe temelli) iken, ID grubunda Türkçe temelli ama zaman zaman Kürtçenin de eklemlendiği

karma bir aradil sistemi gözlenmektedir. Bu durum aktarım temelli hataların, yalnızca yapısal farkların sonucu değil; aynı zamanda aradil aşamasında öğrencilerin anlamı “en az çabayla” kurmaya çalıştıkları yapılandırma stratejilerinin ürünü olduğunu göstermektedir.

5.4. İkidilli Öğrencilerin Aktarım Hataları Hangi Dilden Kaynaklandığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sorusu 2.a, çalışmadaki ikidilli (ID) öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarında ortaya çıkan aktarım hatalarının hangi kaynak dillerden (Türkçe, Kürtçe, Türkçe+Kürtçe) beslendiğini ve bu dillerin hata örüntülerine katkı düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İkidilli (Türkçe–Kürtçe) öğrenci grubunda saptanan aktarım hatalarının büyük çoğunluğunun Türkçe kaynaklı olduğu, daha sınırlı bir bölümde Türkçe+Kürtçenin birleşik (karma) etkisinin, oldukça az sayıda örnekte ise yalnız Kürtçenin doğrudan etkisinin görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, *Baskın Dil Denencesi* ve *İkinci Dilin Belirleyici Etkisi Modeli* çerçeveleriyle uyumludur (Foroodi-Nejad ve Paradis, 2009; Bardel ve Falk, 2007). Eğitim dili olarak Türkçenin baskın konumu (bkz. Bölüm 3.3.2), ikidilli öğrencilerin İngilizceyi de büyük ölçüde Türkçe üzerinden yapılandırmasına yol açmıştır.

Örneğin:

- “*after having profession targets*” → “after having career goals”: “meslek hedefleri” kalıbının İngilizceye “profession targets” biçiminde aktarılması, açık bir Türkçe kaynaklı LPF/LSN örneğidir.
- “*the children begin life with their parents taught ...*” → “with their parents’ teachings ...”: “anne-babalarından aldıkları öğretilerle hayata başlarlar” kalıbının teachings yerine taught kullanılarak aktarılması yine Türkçe kaynaklı bir

LSN/LSV hatasıdır. Bu örnekler, ikidilli öğrencilerin İngilizce yazarken, yazılı ve akademik bağlamda yoğun biçimde maruz kaldıkları dilin (Türkçe) kalıplarını referans aldıklarını göstermektedir. Cenoz (2009) ve De Angelis (2007), bu durumu çokdilli öğrencilerin diller arası geçişlerinde “baskın dil”in bilişsel erişilebilirliğinin daha yüksek olmasıyla açıklar. Kürtçe etkisi ise daha çok doğallık (ZF) ve sözcüksel seçim (LSV) alanlarında, sınırlı sayıda örnekte görünmekte; “sevgiyle dokunmak”, “ilgi göstermek”, “hayat boyunca yanında olmak” gibi duygusal ve kültürel kalıplarda Türkçe ile birlikte karma bir etki yaratmaktadır. Ancak nicel olarak bu etki, Türkçeye kıyasla oldukça sınırlıdır.

5.5. Her İki Grubun Türkçe Kaynaklı Aktarım Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Her iki grupta da Türkçe kaynaklı aktarım hataları doğallık/uyumsuzluk (ZF), kalıp/öbek aktarımı (LPF), sözcüksel seçim (LSV, LSN) ve sözdizimsel yerleştirme (WOF, WO) alanlarında benzer örüntüler sergilemektedir. Ancak, TD grubunda Türkçe kaynaklı aktarım daha çok tümce ve söylem düzeyinde (uzun tümceler, bağlaç kullanımı, ifade kalıpları), ID grubunda ise buna ek olarak sözcük düzeyi ve mikro sözdizimi (belirteç konumu, ilgeç seçimi, adıl biçimi) üzerinde daha yaygın ve karmaşık bir etki göstermektedir.

Benzerliklere göz atıldığında, her iki grupta da öğrenciler, İngilizce yazarken çoğu zaman “Türkçe düşünmekte” ve tümceleri Türkçe yapı üzerinden inşa etmektedir. Bu durum, özellikle şu tür yapılarda belirginleşmektedir:

- Uzun, bağlaçlı ve yan tümceli tümceler (*Students life coming from kindergarten, primary and high school ...*),

- Türkçe sabit ifadelerin doğrudan aktarımı (*“it is level that can serve our purpose”, “profession targets”* vb.).

Bu örnekler, Odlin (1989) ve Cook (1992)’un ortaya koyduğu şekilde, anadili yapılarının hedef dilde “model” olarak kullanılmasının, özellikle yapısal uyumsuzluk olduğu alanlarda olumsuz aktarımı artırdığını göstermektedir.

Farklılıklara göz atıldığında ise TD öğrencilerinin Türkçe kaynaklı aktarım hataları daha çok tümcenin genel kuruluşu, ifade biçimi ve söylem akışı üzerinde yoğunlaşırken; ID öğrencilerinde Türkçe (ve kısmen Kürtçe) aktarımı, buna ek olarak, sözcük dizilişi (özellikle belirteç ve nesne yerleşimi), ilgeç ve bağlaç seçimi, adıl biçimi ve eylem–ilgili ögeler arasındaki ilişki gibi mikro düzeylerde de kendini göstermektedir.

Bu durum, Cenoz (2009) ve Rothman (2015)’in çokdilli bireylerin ara-dil sistemlerinin daha katmanlı ve esnek olduğu bulgularıyla uyumludur. ID öğrencileri, yazılı üretimlerinde yalnızca Türkçe kalıpları değil, aynı zamanda Kürtçedeki vurgu, diziliş ve anlam örgütlenmesini de –çoğu zaman farkında olmadan– devreye sokmaktadır. Bu da hataların tür ve dağılımını tekdilli akranlarına kıyasla daha karmaşık hâle getirmektedir.

Her iki grupta da Türkçe kaynaklı aktarım, İngilizce yazılı anlatımda belirleyici bir hata kaynağıdır. Ancak TD’de aktarım daha çok makro düzeyde (tümce ve söylem), ID’de ise makro düzeye ek olarak mikro düzeyde (sözcük, ilgeç, diziliş) de etkili olmaktadır. Öğrencilerin tekdilli/ikidilli oluşları, hata türlerinin ve aktarım örüntülerinin biçim ve dağılımını anlamlı biçimde etkilemektedir. TD grubunda dilbilgisel işaretleme ve doğallık, ID grubunda ise çoklu sözdizimsel ve sözcüksel kaynakların yönetimi ön plana çıkmaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, tekdilli (TD) ve ikidilli (ID) öğrenci gruplarında tespit edilen hata türlerine yönelik eğitim bilimsel müdahale önerileri sunulmaktadır. Her grup için öneriler, hata türlerine göre kategorize edilmiş ve dil edinim süreçlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

6.1. Tekdilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Öneriler

Dilbilgisel Yapılar ve Biçimsel Farkındalık (G, GVAUX, GVT, GVN, GA, GPP, GNN)

Tekdilli öğrencilerin dilbilgisel hataları, sıklıkla anadillerinde bulunmayan yapıların hedef dilde öğrenilememesinden kaynaklanmaktadır. Özellikle tanımlık (article) kullanımındaki eksiklikler, Türkçede bu yapının bulunmaması nedeniyle sıklıkla olumsuz aktarım hatalarına yol açmaktadır (Ionin, Ko ve Wexler, 2004; Master, 1997). Bu doğrultuda, özellikle tanımlık kullanımına ilişkin hataların azaltılması için tanımlılık yapısının yer almadığı yapılarla birlikte “the”, “a” ve “an” ayrımlarını içeren bağlam temelli örneklemelerle desteklenen mini metin üretim çalışmaları önerilmektedir. Görsel destekli farkındalık etkinlikleriyle bu yapılar pekiştirilebilir. Yardımcı eylemler (be, have, do) gibi temel işlevsel unsurların kullanımıyla ilgili sorunlar ise, hem biçim bilgisi eksikliği hem de bilişsel farkındalık yetersizliği ile ilişkilendirilmektedir (Ferris, 2002). Yardımcı eylemlerle ilgili hataların giderilmesi amacıyla tümceler için kontrol listeleri oluşturulmalı, öncesi ve sonrası (before–after correction) türü alıştırmalarla öğrencinin yapıyı işlevsel biçimde kullanması sağlanmalıdır. Zaman uyumu hataları (tense agreement), süreç temelli yazma ve bağlam içi farkındalık çalışmalarıyla giderilebilir (Tsimpli ve Dimitrakopoulou, 2007). Zaman uyumu eksikliklerine karşı, “temporal sequencing” uygulamaları ve hikâyeleştirme gibi yaratıcı yazma görevleri

bağlamında bağlaçlı yapıların kullanımı teşvik edilerek zaman farkındalığı geliştirilebilir. Özne–yüklem uyumu gibi sözdizimsel yapılar da, açık biçimsel öğretim ve sayıca uyum tabloları aracılığıyla pekiştirilebilir (Schmidt, 1990). Özne–yüklem uyumunu güçlendirmek için SVO yapılarındaki sayı eşleşmesini görselleştiren tablolara desteklenen karşılaştırmalı örnek incelemeleri yapılmalı; hata tespiti ve çözümlemesi gibi görevlerle öğrencinin kendi üretimindeki uyumsuzlukları fark etmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, tekil–çoğul uyumsuzlukları, sayılabilirlik kategorilerindeki dilsel farklardan kaynaklanmakta ve bu bağlamda üretim temelli etkinliklerle çözümlenebilir (Bley-Vroman, 1989). Tekil–çoğul uyumsuzluğu hataları için sayılabilir–sayılamaz isim ayırımına yönelik bağlamsal örnekler içeren üretim çalışmaları uygulanabilir. Kişi adlarının kullanımına yönelik hataları azaltmak amacıyla ise işlevsel çizelgelerle adların özne, nesne ve iyelik görevleri açık biçimde gösterilmeli; dönüşüm egzersizleri ve “who does what to whom” gibi anlam temelli görevlerle öğrencinin bilinç geliştirmesi desteklenmelidir.

Sözcüksel Öğeler ve Doğru Kullanım (L, LSPR, LSV, LP, LSN)

TD grubundaki öğrencilerin sözcük seçiminde ve kullanımlarında sıkça hata yapmaları, bu alana yönelik yapılandırılmış öğretim stratejilerini gerekli kılmaktadır. Eylem–isim ya da sıfat–isim eşdizimlerini öğretmek amacıyla eşdizim kartları, boşluk doldurma alıştırmaları ve veri temelli öğrenme (data-driven learning) teknikleri kullanılabilir. Eşdizim temelli kart setleri, boşluk doldurma çalışmaları ve derlem tabanlı veri yönelimli öğrenme uygulamaları bu noktada etkili olabilir (Lewis, 1993; Nation, 2001). İlgeç kullanım hatalarını gidermek için “preposition grid” adı verilen tablolar aracılığıyla isim, eylem ve sıfatlarla sıkça kullanılan ilgeçler sistematik biçimde sunulmalı; ayrıca çeviri karşılaştırmalı etkinliklerle yapılar görselleştirilmelidir. Kalıplaşmış ifadeler konusunda sabit yapıları tanımaya, gruplamaya ve yeniden üretmeye

yönelik görevler uygulanarak öğrencinin üretimindeki sabit kalıplara farkındalık geliştirmesi sağlanabilir. Sözcüksel yanlışlara ilişkin olarak ise Nation'ın (2001) önerdiği kavram temelli sözcük öğretimi çerçevesinde anlam ilişkili sözcük çalışmaları yürütülmelidir.

Sözdizimi ve Tümce Yapısı (WO)

Sözdizimi ile ilgili hatalar çoğunlukla Türkçenin esnek söz dizimi yapısının İngilizceye aktarımıyla ilgilidir. Bu tür olumsuz aktarımlar, *bir yere aktarım (transfer to somewhere)* ve *hiçbir yere aktarım (transfer to nowhere)* kavramlarıyla açıklanabilir (Andersen, 1983; Kellerman, 1995). TD öğrencilerinin sözdizimsel düzeyde yaptıkları hataların azaltılması için SVO temelli tümce yapılarının açıklandığı ve görselleştirildiği uygulamalar önerilmektedir. Yanlış yapıdan doğruya geçişin sağlandığı yeniden sıralama çalışmaları bu bağlamda faydalı olacaktır. Ayrıca *although*, *because* gibi bağlaçların doğru yerde ve işlevsel biçimde kullanılması hedeflenerek bağlaç odaklı yapılandırılmış alıştırmalarla sözdizimsel farkındalık güçlendirilebilir.

Yazım ve Noktalama Bilinci (F, Q, QM, QC, FS)

Yazım (spelling) ve noktalama (punctuation) hataları büyük/küçük harf farkındalığı, bağlam odaklı düzenleme görevleri ve otomatik dönüt sistemleriyle azaltılabilir (DeKeyser, 2001; Truss, 2003). Noktalama işaretleriyle ilgili olarak ise özellikle giriş ifadeleri ve bağlaç sonrası virgül kullanımı gibi alanlara odaklanan yazılı üretim görevleri, noktalama kontrol listeleri ve metin düzenleme çalışmaları önerilmektedir.

Doğallık ve Söylem Uygunluğu (Z, X)

Doğallık ve söylem uygunluğu gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi için yeniden üretim, üslup çözümlemesi ve çeviri karşılaştırmalı yazma görevleri etkili olmaktadır (Granger, 2009; Swain, 1985). Ayrıca, sözcük-dilbilgisel hatalar (lexico-grammar) için mini derlem tabanlı örneklerle yapılandırılmış yazma görevleri uygulanmalı ve eylem-tamlayıcı örüntüler öğrencilere görsel olarak sunulularak farkındalık oluşturulmalıdır.

6.2. İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Öneriler

Üçdilli Sistem Farkındalığı ve Aktarım Müdahalesi (ZF, Z, L, W, LSPR, LSV, GVN, WO)

İkidilli öğrencilerde gözlemlenen hataların önemli bir bölümü çapraz aktarım kaynaklıdır. Bu durum, üçüncü dil edinimi bağlamında ele alınmalı ve öğrencilerin üç dil arasında gerçekleştirdikleri geçişler (Türkçe–Kürtçe–İngilizce) yapı farkındalığı yoluyla desteklenmelidir (Cenoz, 2001; Rothman, 2011; Bardel ve Falk, 2007). Özellikle tanımlık, ilgeç, eylemsi ve söz dizimi alanlarına odaklanılmalıdır. ZF ve LSVF gibi aktarım temelli hata kategorileri için bilinçli farkındalık oluşturacak görevler, tablo çözümlemeleri ve çeviri karşılaştırmaları kullanılmalıdır. Ayrıca, *Baskınlık Denencesi* (*Dominance Hypothesis*) (Foroodi-Nejad ve Paradis, 2009) çerçevesinde, Türkçenin baskın etkisinin azaltılması için yoğun hedef dil girdisi ve yapı karşılaştırmaları yapılmalı ve karşılaştırmalı metin çözümlemeleri ile yapısal farklılıkların altı çizilmelidir.

Yapısal ve Sözcüksel Bilincin Derinleştirilmesi (GVAUX, GVNF, GVT, LSPR, LP)

Yardımcı eylemler ve eylemsi yapıların doğru ve bağlama uygun biçimde kullanılabilmesi için, bu yapılara ilişkin şematik tablolar hazırlanmalı, çeviri karşılaştırmaları yapılmalı ve öğrencilerin yapıların işlevlerini anlamasını sağlayan üretim görevleri planlanmalıdır (De Angelis ve Selinker, 2001). İlgeç kullanımında karşılaşılan hataları azaltmak için "preposition grid" uygulamaları, eşdizim temelli tablolar ve yanlış yapı örneklerinin karşılaştırılması yoluyla yapılar kalıcı hale getirilmelidir.

Sözdizimsel ve Biçimsel Müdahaleler (WO, GVN, FS, QC)

Sözdizimi hatalarının azaltılması için, ikidilli yapı karşılaştırmalarına dikkat çeken metin düzenleme görevleri verilmeli; SVO dizilimini vurgulayan görsellerle farkındalık artırılmalıdır. Özne-yüklem uyumu konusunda ise boşluk doldurma ve bağlam temelli farkındalık görevleri etkili olacaktır (Schmidt, 1990). Noktalama işaretlerine ilişkin hataların azaltılması için Türkçe-İngilizce sistem farklarını örnekleyen metinler üzerinden söylem belirteçlerine (discourse markers) odaklanan uygulamalar önerilmektedir.

Yazım ve Kendi Kendine Öğrenme (F, FS)

Biçimsel yazım farkındalığını geliştirmek için dikte etkinlikleri, yazım oyunları, metin düzenleme çalışmaları ve otomatik düzeltme araçlarının kullanımı teşvik edilmelidir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi üretimlerini fark edebilmeleri için hata günlükleri, bireysel yazım kontrol listeleri ve bireysel değerlendirme uygulamaları yapılandırılmalıdır (Swain, 1985).

Doğallık, Üslup ve Anlam Odaklı Çalışmalar (Z, X)

İfade doğallığı, stil farkındalığı ve anlam aktarımı odaklı hataları azaltmak için Türkçe, Kürtçe ve İngilizceden alınan karşılaştırmalı sabit yapı örnekleriyle farkındalık oluşturulmalı; yeniden üretim çalışmaları ve anadili İngilizce olan konuşur tarzında örnek üretim görevleri uygulanmalıdır. Sözcük-Dilbilgisel hatalarının giderilmesi için metin çözümlemeleri, sabit yapı gösterimleri ve eylem sonrası tamlayıcı farklarını içeren yapılandırılmış etkinlikler yürütülmelidir. Bu görevler yoğun ve tekrarlı bir şekilde yapılarak öğrencide kullanımsal düzey sağlanmalıdır (DeKeyser, 2001).

6.3. Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin Hatalarının Giderilmesine Yönelik Ortak Öneriler

Her iki öğrenci grubu için ortak önerilerin temelinde, dilsel farkındalık kazandırmayı hedefleyen bilinçli öğretim stratejileri yer almaktadır. Türkçeye dayalı yapıların İngilizceye aktarımının etkisini azaltmak için, çeviri karşılaştırmalı alıştırmalar, “hatayı bul (spot the error)” tarzında uygulamalar ve bağlam odaklı yazma görevleri önerilmektedir (Odlin, 1989; Gass ve Selinker, 2001). Yazma sürecine hem öğretmen hem de akran dönütü dahil edilerek, her hata türüne özgü geri bildirim stratejileri (örneğin ZF hataları için stil rehberliği, LSPR için ilgeç listeleri) geliştirilmelidir (Ferris, 2002). Öğrencilerin hem doğru hem de hatalı kullanımları içeren metinleri çözümleyerek farkındalık geliştirebilecekleri (Schmidt, 1990) metin tabanlı öğrenme uygulamaları (düzeltme, yeniden üretme ve noticing etkinlikleri) yaygınlaştırılmalıdır. İkidilli gruba özgü olarak, üçdilli yapı eşleştirme çalışmaları ile üçüncü dil farkındalığı kazandırılabilir (Rothman, 2015; Cenoz ve Jessner, 2000). Tüm öğrenciler için yazma öncesi planlama, süreç içi gözden geçirme ve revizyon temelli öğretim tasarımları benimsenmelidir.

6.4. Ardıl Çalışmalar İçin Öneriler

Bundan sonra benzer hata sınıflandırma etiketleme çalışmaları yapıp LET hata derlemi adı altında bir veri tabanı oluşturulabilir. Oluşturulan veri tabanı yapay zekâ destekli ve öğrencilerin çevrimiçi öz kontrol ve düzeltmelerini sağlayan bir hata çözümleme aracı geliştirmek için kullanılabilir.

Hataların çoğunluğunun yapıldığı kavramsal aktarım, kalıplaşmış yapılar, sözcüksel, sözdizimi, ilgeç kalıpları, eşdizimsel ifadeler gibi aktarımın çok yapıldığı alanlara yönelik özel çalışmalar yapılabilir.

Doğallık (infelicity) Z hata kategorisi detaylandırılarak varolan hata kategorilerine yönelik iyileştirme ve ek kategoriler oluşturma çalışmaları yapılabilir. Kaynak dil temelli farklılıklar göz önünde bulundurularak sistematik hale getirilebilir. Uzlaşım-sallık temelli uyumsuzlukların varlığı, yabancı dil öğretiminde yalnızca dilbilgisel doğruluğa odaklanan yaklaşımların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilere, bir yapının yalnızca “doğru” olup olmadığı değil, aynı zamanda hedef dilde doğal ve tercih edilen bir kullanım olup olmadığı da öğretilmelidir. Bu doğrultuda, akademik yazım öğretiminde kalıp ifadelerin, tipik söylem yapılarının ve hedef dile özgü metin organizasyonlarının açık biçimde ele alınması; hem tekdilli hem de ikidilli öğrencilerin Z kategorisi kapsamındaki hatalarını azaltmaya yönelik etkili bir eğitimsel strateji olarak değerlendirilebilir.

Eşdizim yapılarına ek olarak dilbilgisel ve kalıpsal yapıların ek düzeyinde olan ‘colligation’ çalışmaları ön plana çıkartılıp çalışma konusu yapılabilir. Bu konuda öğrencilere üstdilbilşsel yönleri geliştirilmek üzere yönlendirmeler yapılabilir.

Aktarım hataları üstdilbilşsel el kitapçığı adı altında aktarım kaynaklarının nedenleri öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak geliştirilebilir.

Hata çözümlemelerinin toplandığı Türkçe bilen öğrencilerin olası hata kategorileri başlıklı ve yöntem sonrası dönem yaklaşımını yansıtan bir kitapçık

oluşturulabilir. Kitaplık ders araçlarının hazırlanma ve yönlendirilmesine katkıda bulunduğu gibi, dil öğreticilerine öğrencileri tanıma başvuru kaynağı olarak hizmet sunabilir.

Bu çalışmada incelenen yazılı metinler, tekdilli ve ikidilli öğrencilerin yazma becerilerinde farklı hata örüntüleri geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle dil aktarımına dayalı hatalar, yazma sürecinde öğrencilerin bildikleri dillerden yararlanarak anlam oluşturma çabalarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, yazma öğretiminde hataların yalnızca biçimsel düzeltmelerle ele alınmasının yetersiz kalabileceğini; öğretmenin, öğrencinin dilsel repertuarını tanıyan ve bu repertuarı öğretim sürecine dâhil eden bağlama duyarlı geri bildirimler sunmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, yazma becerisinin öğretiminde hata çözümlemesine dayalı farkındalık, öğretmenlerin sınıf içi geri bildirim kararlarını ve öğretim araçlarının tasarımını doğrudan etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın bulguları, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimsel uygulamalara süreç temelli ve bağlamsal bir katkı sunmaktadır.

6.5. Louvain Error Taxonomy 2.0'nın Yabancı Dil Öğretiminde Uygulama Aracı Olarak Kullanımı

Bu çalışmada kullanılan Louvain Error Taxonomy 2.0, yalnızca araştırma amaçlı bir hata sınıflandırma sistemi olarak değil, yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanabilir bir eğitimsel araç olarak da değerlendirilebilir. Taksonomi'nin sunduğu yapılandırılmış hata kategorileri, öğretmenlerin öğrencilerin yazılı üretimlerini yalnızca tekil yanlışlar üzerinden değil, hata örüntüleri ve sistematik eğilimler doğrultusunda çözümlemelerine olanak

tanınmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi yazma etkinliklerinden elde edilen öğrenci metinlerini, Louvain Error Taxonomy 2.0'nın ana ve alt kategorileri doğrultusunda etiketlemeleri önerilmektedir. Bu uygulama, öğretmenlerin hangi hata türlerinin sınıf genelinde ya da bireysel düzeyde yoğunlaştığını daha açık biçimde görmelerini sağlayarak, öğretim sürecinin hedefli ve bilinçli biçimde planlanmasına katkı sunabilir. Böylece geri bildirimler, rastlantısal düzeltmelerden, belirli hata türlerine odaklanan yapılandırılmış bir çerçeve içerisinde sunulabilir. Böylece geri bildirim süreci, düzeltici olmanın yanı sıra öğrenmeyi yönlendirici ve farkındalık artırıcı bir işlev de üstlenmektedir.

Louvain Error Taxonomy 2.0'nın bu şekilde kullanımı, öğretmen eğitimi bağlamında da uygulanabilir bir model sunmaktadır. Öğretmen adaylarının örnek öğrenci metinleri üzerinde hata etiketleme çalışmaları yapmaları, hem hata türleri konusunda farkındalık geliştirmelerine hem de yazılı üretimleri daha analitik ve bağlama duyarlı biçimde değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Bu yönüyle taksonomi, ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılmasının ötesinde, yazma öğretimini destekleyen uygulamaya dayalı bir öğretim aracı olarak önerilmektedir.

6.6. Uyumsuzluk/Doğallık (Z) Hatalarına Yönelik Özel Uygulama Önerisi

Bu çalışmada Z kategorisi altında sınıflandırılan uyumsuzluk ve doğallık hataları, dilbilgisel doğruluktansa, hedef dilin uzlaşımsal kullanım normları, söylemsel beklentileri ve doğal ifade biçimleriyle ilişkilidir. Bu yönüyle Z hataları, geleneksel hata düzeltme yaklaşımlarından farklı olarak, biçimsel düzeltmelerle giderilemeyen; ancak farkındalık temelli öğretim uygulamalarıyla ele alınabilecek bir hata türü olarak öne çıkmaktadır.

Bu nedenle, Z hatalarına yönelik öğretimsel müdahalelerin, öğrencilerin yalnızca “yanlış” ifadelerini düzeltmeyi değil, aynı zamanda hedef dilde neden bu ifadelerin doğal bulunmadığını anlamalarını sağlayacak biçimde yapılandırılması önerilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı üretimlerinde yer alan Z hatalarını, doğrudan düzeltmek yerine, hedef dildeki daha doğal ve yerleşik kullanımlarla karşılaştırmalı biçimde sunabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi dilsel üretimleri ile hedef dil normları arasındaki farkı bilinçli biçimde fark etmelerine olanak tanımaktadır.

Özellikle tekdilli ve ikidilli öğrenciler arasında gözlemlenen Z hata örüntülerinin farklılaşması, bu hataların dil aktarımı ve çokdilli söylem alışkanlıklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin geri bildirim sürecinde öğrencilerin dilsel geçmişlerini dikkate alarak, Z hatalarını birer “yanlış” olarak değil, öğrencinin mevcut dilsel repertuarının hedef dile yansıması olarak ele almaları önem taşımaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecinde risk almalarını engellemeden, daha doğal ve akıcı üretilere yönelmelerini destekleyebilir.

Z hatalarına yönelik bir diğer uygulama önerisi, yeniden yazma (reformulation) ve örnek temelli farkındalık etkinliklerinin kullanılmasıdır. Öğrencilerin kendi metinlerindeki Z hatalarını, hedef dile uygun yeniden formülasyon örnekleriyle karşılaştırmaları ve bu farkları tartışmaları, doğallık ve söylem düzeyindeki gelişimi destekleyici bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle Z hataları, yazma öğretiminde yalnızca düzeltilmesi gereken sorunlar değil, öğrencilerin hedef dile özgü söylemsel yeterliklerini geliştirmede kullanılabilecek eğitimsel fırsatlar olarak değerlendirilebilir.

6.7. Hata Derlemi Oluşturulmasına Yönelik Öneri

Bu çalışmada elde edilen hata verileri, yalnızca mevcut araştırma kapsamında değerlendirilen örnekler olarak değil, daha geniş ölçekli ve sürdürülebilir çalışmalar için bir başlangıç noktası olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda, benzer yazılı üretimlerden

elde edilecek verilerle etiketli bir öğrenen derlemi (learner corpus) oluşturulması ve bu derlemin sistematik biçimde genişletilmesi önerilmektedir. Böyle bir derlem, öğrencilerin yazılı anlatımda ürettikleri hata türlerinin zaman içerisinde izlenmesine, hata örüntülerinin karşılaştırmalı biçimde çözümlenmesine ve farklı öğrenci gruplarının dilsel özelliklerinin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır.

Oluşturulacak etiketli hata derlemi temel alınarak, Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde yapılandırılmış uygulamaya dönük bir hata çözümleme aracı geliştirilebilir. Bu tür bir araç, öğretmenlerin öğrencilerin yazılı metinlerini manuel ve sezgisel biçimde değerlendirmeleri yerine, belirli hata kategorileri doğrultusunda sistematik geri bildirim sunmalarını destekleyebilir. Ayrıca, hata etiketleme sürecinin dijital bir ortamda yapılandırılması, öğretmenler arası tutarlılığı artırarak değerlendirme süreçlerinin daha nesnel ve karşılaştırılabilir hâle gelmesine katkı sağlayabilir.

Bu tür bir uygulama, yalnızca araştırma amaçlı değil, aynı zamanda öğretimsel kullanım açısından da işlevsel bir potansiyel taşımaktadır. Öğretmenler, geliştirilecek hata çözümleme aracı aracılığıyla sınıf genelinde öne çıkan hata türlerini daha hızlı biçimde belirleyebilir; öğrenciler ise kendi yazılı üretimlerine ilişkin hata profillerini görselleştirilmiş biçimde takip ederek öğrenme süreçlerine daha bilinçli biçimde dâhil olabilirler. Bu yönüyle, hata derlemine dayalı bir çözümleme aracı, yazma öğretiminde veri temelli ve farkındalık odaklı bir yaklaşımın benimsenmesine katkı sunabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan hata etiketleme yaklaşımının, daha geniş kapsamlı bir öğrenen derlemiyle desteklenmesi ve buna dayalı uygulamalı araçların geliştirilmesi, hem ikinci/yabancı dil öğretimi alanında araştırmacılar hem de sınıf içi uygulayıcılar için uzun vadeli ve çok yönlü katkılar sağlayabilecek bir gelecek çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir.

6.8. Yapay Zekâ Destekli Hata Çözümleme Uygulamalarına Yönelik Öneri

Son yıllarda öğrenen derlemlerine dayalı yapay zekâ (YZ) destekli hata çözümleme çalışmaları, yabancı dil öğretimi ve değerlendirme alanında giderek artan bir ilgi görmektedir (Granger, Gilquin, ve Meunier, 2015; Granger vd. 2020; Lu, 2010; Ellis, 2015).

Bu çalışmalar, özellikle dilbilgisel doğruluk, biçimbilimsel uyum ve sözdizimsel yapıların otomatik olarak tespit edilmesi ve sınıflandırılması açısından önemli olanaklar sunmaktadır (Ellis, 2015; Granger, 2015). Büyük ölçekli öğrenen derlemlerine dayalı olarak geliştirilen otomatik sistemler, hata sıklıklarını ve örüntülerini hızlı biçimde ortaya koyabilmekte; bu yönüyle öğretim ve değerlendirme süreçlerine veri temelli katkılar sağlamaktadır (Granger, Gilquin, ve Meunier, 2015).

Bununla birlikte, alanyazında vurgulandığı üzere, mevcut YZ destekli hata çözümleme sistemleri ağırlıklı olarak **biçimsel ve yüzeysel hata türlerine** odaklanmakta; uzlaşımsallık, söylem uygunluğu ve doğallık gibi bağlama duyarlı hata türlerini tespit etmede sınırlı kalmaktadır (Larsen-Freeman, 2018). Bu tür hatalar, dilin yalnızca kural temelli yönleriyle değil, kullanım sıklığı, söylemsel beklentiler ve kullanımsal normlarla yakından ilişkili olduğundan, otomatik sistemler tarafından güvenilir biçimde yakalanmaları güçtür.

Bu bağlamda, bu çalışmada Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde **insan temelli etiketleme** yoluyla elde edilen hata verileri, yapay zekâ destekli uygulamalar için nitelikli bir eğitim verisi (training data) niteliği taşımaktadır. İnsan uzmanlar tarafından bağlamı dikkate alınarak etiketlenen bu tür verilerin, ileride geliştirilecek otomatik hata çözümleme araçlarında özellikle doğallık ve uzlaşımsallık gibi karmaşık hata türlerinin tanınmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Ellis, 2015; Granger, 2015). Bu yönüyle, mevcut çalışma yalnızca betimleyici bir hata çözümlemesi sunmakla

kalmamakta; aynı zamanda veri temelli ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarına zemin hazırlayan bir altyapı da sunmaktadır.

6.9. Alanyazına Katkılar

Bu çalışma, tekdilli ve ikidilli öğrencilerin İngilizce yazılı üretimlerinde ortaya çıkan hataları, Louvain Error Taxonomy 2.0 çerçevesinde sistematik biçimde çözümleyerek alanyazına çok yönlü katkılar sunmaktadır. Öncelikle, hataların yalnızca biçimsel sınıflandırmayla ele alınmayıp aktarımsal boyutunun birlikte tartışılması, hata çözümlemesine bütüncül bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Çalışmanın bir diğer önemli katkısı, uzlaşımsallık ve doğallıkla ilişkili Z kategorisi hatalarının ayrı bir odak alanı olarak ele alınması ve bu hata türlerine yönelik özgül öğretimsel uygulama önerilerinin geliştirilmesidir. Bu yönüyle çalışma, hata çözümlemesini yalnızca betimleyici bir düzeyde bırakmayarak, eğitbilimsel uygulamalara doğrudan bağlamaktadır.

Ayrıca, elde edilen hata verilerinin etiketli bir öğrenen derlemi oluşturulmasına ve bu derlem temelinde yapay zekâ destekli hata çözümleme araçlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması, çalışmanın yalnızca mevcut alanyazına katkı sağlamakla kalmayıp, gelecekteki araştırmalar için de bir altyapı oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, hata çözümlemesi, çokdillilik ve teknoloji destekli dil öğretimi alanları arasında köprü kuran özgün bir çerçeve sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbas, A. (1995). Contrastive analysis: Is it a living fossil? *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 195–215.
- Al-Shormani, M. Q., & Al-Sohbani, Y. A. (2012). Semantic errors committed by Yemeni university learners: Classifications and sources. *International Journal of English Linguistics*, 2(6).
- Allen, J. P. B., & Corder, S. P. (Eds.). (1974). *Techniques in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Andersen, P. K. (1983). *Word order typology and comparative constructions*. John Benjamins.
- Ay, S. (2014). On individual differences affecting foreign language teaching. *Dil Dergisi*, 163, 5–18. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000203
- Ayan, E. (2016). *Diagnosing linguistic transfer and its potential causes through testing writing* (Master's thesis). Ufuk University, Graduate School of Social Sciences, Department of English Language Teaching, Ankara, Turkey.
- Babayiğit, M. V. (2021). Semantic and modal analysis of some verbs in Kurdish, Turkish and English. *International Journal of Kurdish Studies*, 7(1), 123–139. <https://doi.org/10.21600/ijoks.850817>
- Bada, E. (1989). *Interference: Turkish case-markers transfer to English propositional utterances* (Master's thesis). Çukurova University, Turkey.
- Baran, B. (2012). *Rêzimana kurmancî*. Belkî.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459–484.

- Barnes, J. (2005). *Early trilingualism: A focus on questions*. Multilingual Matters.
- Bartholomae, D. (1984). Writing on the margins: The concept of literacy in the academy. *Harvard Educational Review*.
- Barzegar, M. (2013). Persian EFL students' error analysis. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(4), 322–334.
- Bayraktaroğlu, S. (1979). Yabancı dil öğrenim güçlükleriyle ilgili araştırma yöntemleri. *İzlem Yabancı Dil Öğretim Dergisi*, 2.
- Bedirxan, C. A. (2009). *Kürtçe gramer: Kurmanci lehçesi*.
- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In J. C. Goodman & H. C. Nusbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp. 167–224). MIT Press.
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41–64). Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1–2), 3–49.
- Bordag, D. (2003). Grammatical gender in first and second language production. *Československá psychologie*, 47(2), 105–119.
- Bordag, D. (2004). Interlingual and intralingual interference during gender production in Czech and German. *Cahiers linguistiques d'Ottawa*, 32, 1–23.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Burt, M. K., & Kiparsky, C. (1972). *The gooficon: A repair manual for English*. Newbury House.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 8–20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
- Cenoz, J. (2004). Teaching English as a third language: The effect of attitudes and motivation. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in family, school and community* (pp. 202–218). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009). *Toward multilingual education: Basque educational research in international perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71–86.
- Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7, 1–5.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Multilingual Matters.
- Centre for English Corpus Linguistics. (2021). *Louvain error taxonomy 2.0 manual*. Université catholique de Louvain.

- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93–119.
- Clements, M. (2017). *Exploring the role of previously acquired languages in third language (L3) acquisition: A feature-based account* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton.
- Cook, V. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6(1), 2–18.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Cook, V. (1997). *Inside language*. Arnold.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Arnold.
- Cook, V. (2016). Where is the native speaker now? In *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1–14). Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(1–4), 161–170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9, 147–159.
- Corder, S. P. (1973). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 19–27). Longman.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp. 122–154). Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *IJLET*, 3(1), 164–178.
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2), 163–174. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3)
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1–25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 42–58). Multilingual Matters.
- Dede, M. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379–380), 123–135.
- DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125–151). Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (3rd ed.). Routledge.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). You can't learn without goofing: An analysis of children's second language errors. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 95–123). Longman.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1989). *Language two*. Oxford University Press.
- Duskova, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 7, 11–36.
- Duygun, B., & Karabacak, P. (2022). An error analysis on Turkish EFL learners' writing tasks. *The Literacy Trek*, 8(2), 121–141. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1117158>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(4), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.021>
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.

- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second-language speech. In D. P. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101–132). Lawrence Erlbaum.
- Flynn, S., Vinnitskaya, I., & Foley, C. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3–16.
- Foroodi-Nejad, F., & Paradis, J. (2009). *Crosslinguistic transfer in the acquisition of compound words in Farsi-English bilinguals* (Master's thesis). University of Alberta.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning*. John Benjamins.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Godwin-Jones, R. (2020). Using artificial intelligence for language learning. *Language Learning & Technology*, 24(3), 3–8. <https://doi.org/10.125/44713>
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 4–31.
- Golynskaia, Anna (2022). An Error Coding System for the Turkish Learner Corpus. *The Journal of Linguistics*, 0(39), 67-87. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.1216218>
- Granger, S. (Ed.). (1998). *Learner English on computer*. Addison Wesley Longman.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora*

- and language teaching* (pp. 13–32). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/scl.33.04gra>
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7–24.
<https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>
- Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F., & Paquot, M. (2009). *International corpus of learner English* (Version 2). Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granger, S., & Lefer, M.-A. (2021). *Translation-oriented annotation system manual* (Version 2.0). Centre for English Corpus Linguistics.
- Granger, S., Dupont, M., Meunier, F., Naets, H. & Paquot, M. (2020) *The International Corpus of Learner English. Version 3*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:229877>
- Granger, S., Hung, J., & Petch-Tyson, S. (Eds.). (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching* (Vol. 6). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.6>
- Granger, S., Swallow, H., & Thewissen, J. (2022). *The Louvain error tagging manual: Version 2.0* (CECL Papers 4). Centre for English Corpus Linguistics.
https://www.uclouvain.be/en/system/files/uclouvain_assetmanager/groups/cms-editors-cecl/Drupal%2010%20CECL%20papers/CECL%20Papers/Granger%20et%20al._Error%20tagging%20manual%202.0_final_CC.pdf.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Gürsel, E. (1998). *Error analysis of the English writings of the students from the department of foreign language at the University of Gaziantep* (Master's thesis).

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*.
- Hancin-Bhatt, B. (1993). *Feature competition model and transfer in L2 perception* (Unpublished doctoral dissertation). University of Utah.
- Haryanto, T. (2007). *Grammatical error analysis in students' recount texts* (Master's thesis).
- Hawar. (1932–1943). *Hawar*. Şam, Suriye: Celadet Alî Bedirxan.
- Hawkins, R., & Chan, C. (1997). The partial availability of UG in second language acquisition: The failed functional features hypothesis. *Second Language Research*, 13(3), 187–226. <https://doi.org/10.1191/026765897677670047>
- Hawkins, R., & Franceschina, F. (2004). Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner–noun gender concord in French and Spanish. In P. Prévost & J. Paradis (Eds.), *The acquisition of French in different contexts* (pp. 175–205). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.33.12haw>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7, 343–362.
- Hernandez-Chavez, E. (1972). *Early childhood bilingualism in the Mexican-American*.
- Hobson, C. B. (1999). *Morphological development in the interlanguage of English learners of Xhosa* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83–101.

- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi..
- Ionin, T., Ko, H., & Wexler, K. (2004). Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity. *Language Acquisition*, 42(1), 1–28.
- Jaensch, C. (2011). L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. *Second Language Research*. <https://doi.org/10.1177/0267658310386646>
- James, C. (1985). Contrastive analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 2, pp. 130–167). Oxford University Press.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Addison Wesley Longman.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245–309.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2012). Dynamics of Multilingualism. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0347>
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 58–145.

- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37–57.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112–134). Newbury House.
- Kellerman, E. (1995). Cross-linguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150.
- Keshavarz, M. H. (2012). Contrastive analysis and error analysis in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(5), 1023–1032.
- Kim, S. (2001). An error analysis of college students' writing: Is that really Konglish? *Studies in Modern Grammar*, 25, 159–174.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5).
<https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560.
- Kusumawati, R. (2008). *Morphological error found in the English essays of the fifth semester students of English letters and language department of UIN Malang* (Master's thesis).
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- Lardiere, D. (1998). Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. *Second Language Research*, 14(4), 359–375.

- Lardiere, D. (2000). Mapping features to forms in second language acquisition. In *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 102–129).
- Lardiere, D. (2007). Acquiring (or assembling) functional categories in second language acquisition. In A. Belikova, L. Meroni, & M. Umeda (Eds.), *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America* (pp. 233–244). Cascadilla Press.
- Lardiere, D. (2008). Feature assembly in second language acquisition. In J. M. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 106–140). Erlbaum.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25(20), 173–227.
- Lardiere, D. (2013). Linguistic approaches to second language morphosyntax. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 106–126). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Leung, Y. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, 39–61.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Li, P., Sepanski, S., & Zhao, X. (2006). Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, 38(2), 202–210.
<https://doi.org/10.3758/BF03192770>

- Li, P., Zhang, F., Yu, A., & Zhao, X. (2020). Language history questionnaire (LHQ3): An enhanced tool for assessing multilingual experience. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(5), 938–944. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001153>
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474–496. <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.02lu>
- Major, R. C. (1986). The ontogeny model: Evidence from L2 acquisition of Spanish /r/. *Language Learning*, 36(4), 453–504.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 63–94). John Benjamins.
- Master, P. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System*, 25(2), 215–232.
- McCarus, E. N. (2013). Kurdish. In *The Iranian languages* (pp. 587–633). Routledge.
- McDonough, S. H. (1986). *Psychology in foreign language teaching* (2nd ed.). Allen & Unwin.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Momenzadea, M., & Youhanaeeb, M. (2014). ‘Number’ and article choice: The case of Persian learners of English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1186–1193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.533>
- Muñoz, C. (Ed.). (2010). *Age effects on second language acquisition: Theory and practice*. John Benjamins.
- Mykhaylyk, R., Mitrofanova, N., & Rodina, Y. (2015). Linguistic proximity model: The case of English L3 acquisition in Russian-Ukrainian bilinguals. In T. Judy & S.

- Perpiñán (Eds.), *The acquisition of Spanish in understudied language pairings* (pp. 221–242). John Benjamins.
- Na Ranong, S., & Leung, Y.-k. I. (2009). Null object acquisition in L3 Thai: A generative view. In Y.-k. I. Leung (Ed.), *Third language acquisition and universal grammar*.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1993). Review of *Rediscovering interlanguage*. *Journal of Applied Linguistics and Language*, 69(2), 138–192.
- Odlin, T. (1997). Bilingualism and substrate influence. In J. Kallen (Ed.), *Bilingualism and substrate influence* (pp. 35–50).
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3–25.
- Oller, J. W., Jr., & Ziahosseiny, S. M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors (pp. 183–189).
- Parameswari, D., Manickam, R., Dhas, J., Kumar, M., & Manikandan, A. (2024). Error analysis in second language writing: An intervention research. *World Journal of English Language*, 14, 130. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p130>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Pavlenko, A. (2011). Multilingualism and emotions. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon* (pp. 255–280). Multilingual Matters.
- Pawley, A., & Syder, F.H. (2014). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141(3), 67–84.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Atheneum Press.

- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Plengkham, B., Rattanasak, S., & Sukserm, P. (2025). 6Ps guidelines for constructing an English questionnaire for a survey in social science research. *Journal of Education and Learning*, 14(3), 212–220.
- Politzer, R., & Ramirez, A. (1973). An error analysis of the spoken English of Mexican-American pupils. *Language Learning*.
- Prévost, P., & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16(2), 103–133.
- Richards, J. C. (Ed.). (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1996). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Pearson Education.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Roos, J. H. (1990). *Syntactic error analysis of written work of students at Vista University* (Unpublished master's thesis). Rand Afrikaans University.

- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *IRAL*, 48, 245–273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107–128.
- Rothman, J. (2013). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model of L3 transfer. *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of L3 transfer. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179–190.
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26, 189–218.
- Safont, M. P., & Portoles, L. (2015). *Learning and using multiple languages: Current findings from research on multilingualism*. Cambridge Scholars Publishing.
- Saltık, S. (1997). *A study of error analysis in the essays of freshman students at the Middle East Technical University* (Master's thesis).
- Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.). Duckworth. (Original work published 1916)
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317–368). John Benjamins.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40–72.

- Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan Education, Oxford.
- Seddik, M. (2023). Error analysis in EFL students' writing skill. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(4), 163–172. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.4.16>
- Seidlhofer, B. (2011) *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press, Oxford.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(1–4), 209–231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Longman.
- Sıgıncı, A. (2008). *Error analysis in writing skill: A case study of private Pamukkale Eğitim Vakfı primary school students* (Master's thesis). Pamukkale University.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657–677.
- Sinha, A., Banerjee, N., Sinha, A., & Shastri, R. K. (2009). Interference of first language in the acquisition of second language. *Journal of Psychology and Counseling*, 1(7), 117–122. <https://doi.org/10.5897/IJPC.9000026>
- Slabakova, R. (2016). The bottleneck hypothesis in adult second language acquisition. In G. Granena, D. O. Jackson, & Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (pp. 179–200). John Benjamins.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203–243.
- Sridhar, S. N. (1976). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. In K. Croft (Ed.), *Reading English as a second language* (pp. 258–281). Winthrop.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

- Tan, S. (2011). *Rêzimana kurmancî*. Weşanên Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage.
- Thackston, W. M. (2006). *Kurmanji Kurdish: A reference grammar with selected readings*. Renas Media.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Oxford University Press.
- Trenkic, D. (2009). The representation of English articles in second language grammars. *Second Language Research*, 25(1), 1–25.
- Truss, L. (2003). *Eats, shoots & leaves: The zero tolerance approach to punctuation*. Profile Books.
- Tsimpli, I. (2003). Interrogatives in the Greek/English interlanguage. In E. Mela-Athanasopoulou (Ed.), *Selected papers on theoretical and applied linguistics* (pp. 214–225). Aristotle University.
- Tsimpli, I., & Dimitrakopoulou, M. (2007). The interpretability hypothesis. *Second Language Research*, 23(2), 215–242.
- Tsimpli, I., & Mastropavlou, M. (2008). Feature interpretability in L2 acquisition. In J. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 142–183). Erlbaum.
- Varol, O. (2014). *Türkçe-Kürtçe dil etkileşimi: İki dilli konuşuculara ait verilerdeki dilbilimsel görünüm* (Doctoral dissertation). Ankara University.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2016). Cross-linguistic influence in the acquisition of a third language: The linguistic proximity model. *International Journal of Bilingualism*.
- White, L. (1990). The verb–movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition*, 1(4), 337–360.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.
- Yıldırım, K. (2012). *Temel alıştırma ve metinlerle Kürtçe dilbilgisi (Kurmancî lehçesi)*. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2004). *A study on error analysis in the use of collocations and idiomatic expressions in sentence translation from Turkish to English* (Master's thesis). Selçuk University.

EKLER

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/11/2022-74405



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-79906804-050.06.04-74405
Konu : Etik Kurulu Kararlar (10.11.2022 tarih
ve 2022/12-18 sayılı)

17/11/2022

Sayın Öğr.Gör. Zana HANAR

İlgi : 31/10/2022 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile "*Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin İngilizce Yazılı Üretimlerindeki Hataların Dil Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı tanımlayıcı araştırma çalışmanızın etik açıdan değerlendirilmesini istemektesiniz.

Söz konusu çalışmanızın Üniversitemiz Etik Kurulunca yapılan değerlendirme sonucunda; 10.11.2022 tarihli ve 2022/12-18 sayılı kararı alınmıştır.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Serhat HARMAN
Etik Kurulu Başkanı

Ek:Etik Kurulu Kararı (1 Sayfa)

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2022	12	10.11.2022	16:00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Serhat HARMAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 18:

Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümünde görev yapan Öğr.Gör. Zana HANAR'ın 31.10.2022 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin İngilizce Yazılı Üretimlerindeki Hataların Dil Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı tanımlayıcı araştırmanın etik açıdan değerlendirmesi,

KARAR 18:

Kurulumuzca yapılan değerlendirme sonucu; Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümünde görev yapan Öğr.Gör. Zana HANAR'ın 31.10.2022 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Tekdilli ve İkidilli Öğrencilerin İngilizce Yazılı Üretimlerindeki Hataların Dil Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı çalışmasının etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2. ÖĞRENCİ KATILIM BİLGİLENDİRME VE DİL BELİRLEME ANKETİ

7/28/25, 8:19 AM

Öğrenci Profili Anketi

Öğrenci Profili Anketi

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Üretici becerilerinizden
İngilizce yazma alanında verileri toplamak istiyoruz.

Amaç:

Bu çalışmanın temel amacı, Mardin Artuklu Üniversitesi'nde Turizm Fakültesinde okuyan öğrencilerin yazılı dil üretimlerinde yaptıkları hataların dil aktarımı açısından analizi yapmak ve eğitimsel çıkarımlara ulaşmaktır.

Prosedür:

İngilizce yazılı ürünleriniz derlenecektir. Ayrıca, bazı
tanıtıcı bireysel bilgileri sağlamanız istenecektir.

Verilerin Gizliliği:

Gizliliği korumak için verileriniz ve onay formunuz ayrı tutulacaktır. Soyadınız yapılan tüm atıflarda, oturumların yazıya dökülmesinde ve kayıtlarından kaldırılacaktır. Onay formunuzda adınız ve iletişim bilgileriniz ve diğer doğrudan kişisel tanımlayıcılar araştırma verilerinin bu tür herhangi bir yayınında bahsedilmeyecektir. Buna katılarak, bu çalışma sırasında toplanan verilerin ve bilgilerin nitelikli araştırmacılar tarafından kullanılabilceğini kabul etmekteyiz.

Haklar:

Katılımınız isteğe bağlıdır. Katılımı herhangi bir noktada durdurmakta özgürsünüz. Katılmayı reddetmeniz veya onayınızı geri çekmeniz veya çalışmaya devam etmemeniz herhangi bir ceza veya menfaat veya hak kaybına yol açmayacaktır.

Gönüllü Kabul:

Aşağıya imza atmakla, yukarıdaki bilgilerin size açıklandığını ve güncel tüm sorularınızın
yanıtlandığını kabul etmekteyiz.

Herhangi bir sorunuz için

zanahanar@gmail.com adresinden **Zana Hanar** ile iletişime geçebilirsiniz. Bu
formu doldurarak, bu araştırma çalışmasına katılmayı kabul etmekteyiz.

**Lütfen sizi ve dil geçmişinizi anlatan bu
öğrenci profili anketini doldurunuz. Ya kısa bilgi yazın ya da size uygun olan
kutucuklarını "✓" işaretiyle işaretleyin. Paylaştığınız bilgiler gizli
tutulacaktır.**

*** Zorunlu soruyu belirtir**

1. **Adı Soyadı ***

2. **E-posta ***

3. **CİNSİYET ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ ERKEK

☐ KADIN

4. YAŞ *

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ 36
- ☐ 37
- ☐ 38
- ☐ 39
- ☐ DİĞER

5. Yaş ibaresinde diğer işaretlediyseniz kaç yaşınızda olduğunuzu yazar mısınız?

6. Kaç yaşında İngilizce öğrenmeye başladınız? *

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ DİĞER

7. **Diğer işaretlediyseniz kaç yaşınızda İngilizce öğrenmeye başladığınızı yazar mısınız?**

8. **Ne kadar süredir İngilizce öğrenmektesiniz? ***

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 5-10 yıl
- ☐ 10-15 yıl
- ☐ 20-25 yıl
- ☐ Diğer

9. **Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede kaldınız mı? ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

10. **Kaldıysanız kaç ay veya kaç yıl bulundunuz?** Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ 1 AY
- ☐ 2 AY
- ☐ 3 AY
- ☐ 4 AY
- ☐ 5 AY
- ☐ 6 AY
- ☐ 7 AY
- ☐ 8 AY
- ☐ 9 AY
- ☐ 10 AY
- ☐ 11 AY
- ☐ 1 YIL
- ☐ 2 YIL
- ☐ 3 YIL
- ☐ 4 YIL
- ☐ 5 YIL
- ☐ 6 YIL
- ☐ 7 YIL
- ☐ 8 YIL
- ☐ 9 YIL
- ☐ 10 YIL

11. **Daha önce derslerinizde ana dili İngilizce olan öğretmenden ders aldınız mı? ****Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

12. Sınıfta konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ EVET

☐ HAYIR

13. Sınavda konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ EVET

☐ HAYIR

14. Bildiğiniz diller hangileri ve hangi seviyede biliyorsunuz?

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
İNGİLİZCE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐
ARAPÇA	☐	☐	☐
SÜRYANİCE	☐	☐	☐
FRANSIZCA	☐	☐	☐
İSPANYOLCA	☐	☐	☐
PORTEKİZCE	☐	☐	☐
ÇİNCE	☐	☐	☐
JAPONCA	☐	☐	☐
ALMANCA	☐	☐	☐
DİĞER	☐	☐	☐

15. **Anadiliniz (D1) hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?**

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐
ARAPÇA	☐	☐	☐
SÜRYANİCE	☐	☐	☐
FRANSIZCA	☐	☐	☐
İSPANYOLCA	☐	☐	☐
PORTEKİZCE	☐	☐	☐
ÇİNCE	☐	☐	☐
JAPONCA	☐	☐	☐
ALMANCA	☐	☐	☐
DİĞER	☐	☐	☐

16. İkinci Diliniz (D2) hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
İNGİLİZCE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐
ARAPÇA	☐	☐	☐
SÜRYANİCE	☐	☐	☐
FRANSIZCA	☐	☐	☐
İSPANYOLCA	☐	☐	☐
PORTEKİZCE	☐	☐	☐
ÇİNCE	☐	☐	☐
JAPONCA	☐	☐	☐
ALMANCA	☐	☐	☐
DİĞER	☐	☐	☐

17. Üçüncü Diliniz (D3) hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
İNGİLİZCE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐
ARAPÇA	☐	☐	☐
SÜRYANİCE	☐	☐	☐
FRANSIZCA	☐	☐	☐
İSPANYOLCA	☐	☐	☐
PORTEKİZCE	☐	☐	☐
ÇİNCE	☐	☐	☐
JAPONCA	☐	☐	☐
ALMANCA	☐	☐	☐
DİĞER	☐	☐	☐

18. **Dördüncü Diliniz (D4) hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?**

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
İNGİLİZCE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐
ARAPÇA	☐	☐	☐
SÜRYANİCE	☐	☐	☐
FRANSIZCA	☐	☐	☐
İSPANYOLCA	☐	☐	☐
PORTEKİZCE	☐	☐	☐
ÇİNCE	☐	☐	☐
JAPONCA	☐	☐	☐
ALMANCA	☐	☐	☐
DİĞER	☐	☐	☐

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

7/28/25, 8:19 AM

Öğrenci Profili Anketi

https://docs.google.com/forms/d/12m-18_zzrv6D-NSBdRNKBS3dYMGtOdCRaclXz4T_GaA/edit

13/13

EK 3. DİL GEÇMİŞİ ANKETİ (LHQ) PİLOT ÇALIŞMA

7/28/25, 8:23 AM

Öğrenci Profili Anketi

Öğrenci Profili Anketi

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Üretici becerilerinizden
İngilizce yazma alanında verileri toplamak istiyoruz.

Amaç:

Bu çalışmanın temel amacı, Mardin Artuklu Üniversitesi'nde Turizm Fakültesinde okuyan öğrencilerin yazılı dil üretimlerinde yaptıkları hataların dil aktarımı açısından analizi yapmak ve eğitimsel çıkarımlara ulaşmaktır.

Prosedür:

İngilizce yazılı ürünleriniz derlenecektir. Ayrıca, bazı
tanıtıcı bireysel bilgileri sağlamanız istenecektir.

Verilerin Gizliliği:

Gizliliği korumak için verileriniz ve onay formunuz ayrı tutulacaktır.
Soyadınız yapılan tüm atıflarda, oturumların yazıya dökülmesinde ve
kayıtlarından kaldırılacaktır. Onay formunuzda adınız ve iletişim bilgileriniz
ve diğer doğrudan kişisel tanımlayıcılar araştırma verilerinin bu tür herhangi
bir yayınında bahsedilmeyecektir. Buna katılarak, bu çalışma sırasında toplanan
verilerin ve bilgilerin nitelikli araştırmacılar tarafından kullanılabileceğini
kabul etmekteyiz.

Haklar:

Katılımınız isteğe bağlıdır. Katılımı herhangi bir noktada durdurmakta
özgürsünüz. Katılmayı reddetmeniz veya onayınızı geri çekmeniz veya çalışmaya
devam etmemeniz herhangi bir ceza veya menfaat veya hak kaybına yol
açmayacaktır.

Gönüllü Kabul:

Aşağıya imza atmakla, yukarıdaki bilgilerin size açıklandığını ve güncel tüm sorularınızın
yanıtlandığını kabul etmekteyiz.

Herhangi bir sorunuz için
zanahanar@gmail.com adresinden **Zana Hanar** ile iletişime geçebilirsiniz. Bu
formu doldurarak, bu araştırma çalışmasına katılmayı kabul etmekteyiz.

Lütfen sizi ve dil geçmişinizi anlatan bu
öğrenci profili anketini doldurunuz. Ya kısa bilgi yazın ya da size uygun olan
kutucuklarını "☒" işaretiyle işaretleyin. Paylaştığınız bilgiler gizli
tutulacaktır.

* Zorunlu soruyu belirtir.

1. Anket hakkındaki görüşlerinizi son soruyu da cevapladıktan sonra buraya yazar mısınız?

2. **Adınız Soyadınız ***

3. **E-posta adresiniz ***

4. **Cinsiyetiniz ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ ERKEK

☐ KADIN

26. Körtçeyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Kullanmadım
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

27. İngilizceyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*☐ Hiç Kullanmadım☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ 10☐ 11☐ 12☐ 13☐ 14☐ 15☐ 16☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ Diğer

28. Türkçeyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

29. Kürtçeyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

30. İngilizceyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

31. **Türkçeyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

32. Kürtçeyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

33. İngilizceyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

34. Türkçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

35. Kürtçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

36. İngilizceyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

37. **Türkçeyi** yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

38. **Kürtçeyi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

39. İngilizceyi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

40. **Türkçeyi sanal ortamda (online-çevirimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

⌵ Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

41. **Kürtçeyi sanal ortamda (online-çevirimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

*
Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

42. İngilizceyi sanal ortamda (online-çevirimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

⌵ Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

43. Her eğitim seviyesinde öğretmenleriniz tarafından kullanılan eğitim dilini belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde eğitim dilinin değişmiş olması durumunda "Geçiş yapılan" dili de belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde çift dilli eğitim almış iseniz "Her iki Dil" kutucuğunu işaretleyin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
İlkokul	☐	☐	☐
Ortaokul	☐	☐	☐
Lise	☐	☐	☐
Lisans	☐	☐	☐
Yüksek Lisans	☐	☐	☐

44. Dil öğrenme becerilerinizi derecelendirin. Diğer bir deyişle arkadaşlarınıza veya tanıdığınız diğer insanlara kıyasla yeni diller öğrenme konusunda ne kadar iyisiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

45. **Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. **Kürtçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

47. **İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birindeki (anadiliniz dahil) dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok Az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. Herhangi bir standardize dil yeterlilik testine (örn. TOEFL, IELTS, TOEIC, LYS) girdiyseniz testin adını, değerlendirilen dili ve her biri için almış olduğunuz puanı belirtin. Aldığınız puanı net olarak hatırlamıyor iseniz "Yaklaşık puan"ınızı belirtin. Örnek: LYS Dil Puanı: 350

50. **Türkçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç sat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dijital Oyunlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

51. Kürtçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEdya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. İngilizce için aşağıdaki aktivitelere günde kaç sat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEduya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

53. Türkçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

54. Kürtçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

55. İngilizceyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

56. Gündelik hayatınızda farklı dilleri karıştırarak/harmanlayarak kullanıyorsanız karıştırdığınız dilleri belirtin ve aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Aile üyeleri	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐

57. **Türkçe-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

58. **Türkçe-İngilizce dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

59. **Türkçe-İngilizce-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

60. **Hangi dilde en iyi şekilde iletişim kuruyorsunuz ? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

61. Aşağıdaki ortamların her birinde dinleme bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce	Türkçe- Kürtçe	Türkçe- İngilizce	Türkçe- Kürtçe- İngilizce
Evde	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

62. Aşağıdaki ortamların her birinde okuma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

63. Aşağıdaki ortamların her birinde yazma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

64. Aşağıdaki ortamların her birinde konuşma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

65. Türkçeyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

66. Kürtçeyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfredme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

67. İngilizceyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

68. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birini (anadiliniz dahil) arkadaşlarınızın yüzde kaç konuşabilir?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

69. Hayat tarzı olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

70. Yiyecek olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

71. Müzik olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

72. Sanat olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

73. Şehirler ve Kasabalar olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

74. Spor takımları olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

75. **Dil arkaplanınızı veya kullanımınızı daha iyi açıkladığınızı düşündüğünüz, yukarıdaki sorulardan herhangi birine yönelik varsa ilave cevaplarınızı aşağıdaki yorum kutucuğunda belirtin.**

76. **Dil arkaplanınız veya kullanımınıza ilişkin olarak belirtmek istediğiniz herhangi bir başka bilgi var ise aşağıdaki yorum kutucuğunu kullanabilirsiniz.**

77. **Bildiğiniz dillerin herhangi bir lehçesini de konuşabiliyor/kullanabiliyor musunuz? Lütfen lehçenin adını/adlarını ve kullanma derecenizi belirtiniz**

78. Kaç yaşında İngilizce öğrenmeye başladınız?

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ DİĞER

79. Ne kadar süredir İngilizce öğrenmektesiniz?

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 5-10 yıl
- ☐ 10-15 yıl
- ☐ 20-25 yıl
- ☐ Diğer

80. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede kaldınız mı?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

81. **Kaldıysanız kaç ay veya kaç yıl bulundunuz?**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1 AY
- ☐ 2 AY
- ☐ 3 AY
- ☐ 4 AY
- ☐ 5 AY
- ☐ 6 AY
- ☐ 7 AY
- ☐ 8 AY
- ☐ 9 AY
- ☐ 10 AY
- ☐ 11 AY
- ☐ 1 YIL
- ☐ 2 YIL
- ☐ 3 YIL
- ☐ 4 YIL
- ☐ 5 YIL
- ☐ 6 YIL
- ☐ 7 YIL
- ☐ 8 YIL
- ☐ 9 YIL
- ☐ 10 YIL

82. **Daha önce derslerinizde ana dili İngilizce olan öğretmenden ders aldınız mı?**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

83. Sınıfta İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

84. Sınavda İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

85. Annenize, sevgilinize ya da başka yakın sevdiklerinize en çok hangi dilde "Seni seviyorum" demeyi daha içten hissedip söylemeyi tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

86. Çocukluk arkadaşlarınıza el kol şakası yapıp en çok hangi dilde espri yapmayı ve çok samimi ifadeler kullanmayı tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

87. Köylerdeki hayvan türlerinin, bitki türlerinin ve çocukluk oyunlarının isimlerine en çok hangi dilde hakimsiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

88. Akrabalık ilişkilerinde kullanılan unvanlara en çok hangi dili kullanırsınız? (Kardeş-Bra ya da Hala- Meti ... gibi)

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

89. En çok hangi dilde kitap okursunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

90. En çok hangi dilde film izlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

91. En çok hangi dilde şarkı dinlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

92. En çok hangi dilde hayal kurarsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

93. Yas ve düğün gibi ortamlarda en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

94. Yaşlı insanlar ile en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

95. Alışveriş yaparken en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

96. Dualarınızı en çok hangi dilde yaparsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

97. Kürtçe konuşurken Türkçe sözcükler kullanırım?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

98. Kürtçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

99. **Türkçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?***Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

100. **İngilizce konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?***Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

101. **Önemli konuları hangi dilde düşünürsünüz? ****Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

102. **Kendinizi ortalama aşağıdaki dillere maruz bırakma süresini düşünürseniz her bir dil için günde kaç saat olur belirtiniz.***Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

	1 saatten az	1 saat	2 saat	3 saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	Hiç
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

103. **İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumunuzu yani inancınızı, sevip sevmediğinizi, bu amaç doğrultusundaki çabanızı derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

104. **Dışadönük ve sosyal kimliğinizi ve İnsanlarla rahatlıkla iletişime geçip diyalog kurabilme yönünüzü derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

105. İngilizceyi kullanırken olan özgüven ve iletişime açık olma düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

106. İngilizceyi kullanırken ki kaygı ve endişe düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

107. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok içten gelen öğrenme isteğinden ve arzusundan kaynaklanma düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

108. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok kariyer, başarı, ve para gibi dış kaynak düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

109. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok başka kültürlerle bütünleşme ve toplum tarafından kabul görme düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

110. İngilizce öğrenirken eksik olduğunuz dil becerilerinizin (konuşma, dinleme, okuma, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi-üst bilişsel stratejiler) farkındalık düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

111. İngilizce öğrenirken var olan bilgidен olmayanı tahmin etme, anlam çıkarımı yapma, sonuç çıkarma gibi bilişsel stratejilerinizi kullanım düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

112. İngilizce öğrenirken öğretmene soru sorma, tekrar açıklama isteme ve farklı bir şekilde ifade etmesini isteme düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
- ☐ Zayıf
- ☐ Sınırlı
- ☐ Ortalama
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi
- ☐ Mükemmel

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

5. Yaşınız *

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 30
- ☐ Diğer

6. Eğitim Seviyeniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
- ☐ Lisans
- ☐ Lise
- ☐ Diğer

7. Annenizin Eğitim Seviyesi

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Doktora)
☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
☐ Lisans
☐ Lise
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Okula hiç gitmedi

8. Annenizin bildiği diller ve seviyesi

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İyi	ÇOK İyi	BİLMİYOR
Türkçe	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐

9. Annenizin ev içinde konuştuğu diller ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

10. Babanızın Eğitim Seviyesi

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Doktora)
☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
☐ Lisans
☐ Lise
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Okula hiç gitmedi

11. Babanızın bildiği diller ve seviyesi

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	BİLMİYOR
Türkçe	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐

12. Babanızın ev içinde konuştuğu diller ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

13. Kardeşleriniz ile hangi dillerde iletişim kuruyorsunuz ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

14. Kullanılan El *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Sağlak
- ☐ Solak
- ☐ İki elini eşit biçimde kullanabilir

15. Lütfen, bildiğiniz dilleri **dil hakimiyetine** göre, sıralı bir şekilde işaretleyiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

16. Lütfen, bildiğiniz tüm dilleri **öğrenme sıranıza** göre (anadil başta olmak üzere) sıralı bir şekilde işaretleyiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

17. Anadiliniz hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐

18. Ana dilinizi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15-20 yıl	20-25 yıl	25-30 yıl
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15-20 yıl	20-25 yıl	25-30 yıl
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. **Kürtçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15-20 yıl	20-25 yıl	25-30 yıl
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. **İngilizceyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15-20 yıl	20-25 yıl	25-30 yıl
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. **İkamet ettiğiniz ülke dışındaki ülkelerde üç ay veya daha fazla yaşadığınız veya seyahat ettiyseniz bu ülkelerden her birinin adını, (ay olarak) kalış sürenizi, kullandığınız dili ve o dili kullanım sıklığınızı belirtin. * Ülkede, her biri farklı bir süre için birden çok kez bulunmuş olabilirsiniz. Tüm gezileri bir araya toplayın**

23. **Bildiğiniz dil(ler)i (yabancı dillerinizi) öğrenme veya edinme şeklinizi belirtin. Geçerli bir veya daha fazla kutuyu işaretleyin. * Örneğin, anadiliniz dışındaki bir dilin baskın olduğu bir ülkeye göç etmek, böylece o dili doğal ortamına yoğun bir şekilde girerek öğrenmek**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Dilin doğal olarak yoğun bir şekilde konuşulduğu ortamagirerek *	Derste Öğrenme	Kendi kendine öğrenme
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

24. **Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden (anadiliniz dahil) her birini aşağıdaki ortamlarda kullandığınızı belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Evde	Arkadaşlarla	Okulda	İşte	Yazı Dili	Sanal ortam ve Çevrimiçi (Online) Oyunlar
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Türkçeyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

26. Kürtçeyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

27. İngilizceyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*☐ Hiç Kullanmadım☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ 10☐ 11☐ 12☐ 13☐ 14☐ 15☐ 16☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ Diğer

28. Türkçeyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

29. Kürtçeyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

30. İngilizceyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

31. **Türkçeyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

32. **Kürtçe yi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

33. İngilizceyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

34. Türkçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

35. Kürtçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

36. İngilizceyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

37. **Türkçeyi** yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

38. **Kürtçeyi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

39. İngilizceyi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

40. **Türkçeyi sanal ortamda (online-çevirimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

⌵ Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

41. **Kürtçeyi sanal ortamda (online-çevrimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

*  Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

42. İngilizceyi sanal ortamda (online-çevirimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

43. Her eğitim seviyesinde öğretmenleriniz tarafından kullanılan eğitim dilini belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde eğitim dilinin değişmiş olması durumunda "Geçiş yapılan" dili de belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde çift dilli eğitim almış iseniz "Her iki Dil" kutucuğunu işaretleyin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
İlkokul	☐	☐	☐
Ortaokul	☐	☐	☐
Lise	☐	☐	☐
Lisans	☐	☐	☐
Yüksek Lisans	☐	☐	☐

44. Dil öğrenme becerilerinizi derecelendirin. Diğer bir deyişle arkadaşlarınıza veya tanıdığınız diğer insanlara kıyasla yeni diller öğrenme konusunda ne kadar iyisiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

45. **Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. **Kürtçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

47. **İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

48. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birindeki (anadiliniz dahil) dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok Az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

49. Herhangi bir standardize dil yeterlilik testine (örn. TOEFL, IELTS, TOEIC, LYS) girdiyseniz testin adını, değerlendirilen dili ve her biri için almış olduğunuz puanı belirtin. Aldığınız puanı net olarak hatırlamıyor iseniz "Yaklaşık puan"ınızı belirtin. Örnek: LYS Dil Puanı: 350

50. **Türkçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç sat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dijital Oyunlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

51. Kürtçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEdya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. İngilizce için aşağıdaki aktivitelere günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEduya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

53. Türkçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

54. Kürtçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

55. İngilizceyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

56. Gündelik hayatınızda farklı dilleri karıştırarak/harmanlayarak kullanıyorsanız karıştırdığınız dilleri belirtin ve aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Aile üyeleri	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐

57. **Türkçe-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

58. **Türkçe-İngilizce dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

59. **Türkçe-İngilizce-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Çok az	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin	Aşırı Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

60. **Hangi dilde en iyi şekilde iletişim kuruyorsunuz ? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

61. Aşağıdaki ortamların her birinde dinleme bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce	Türkçe- Kürtçe	Türkçe- İngilizce	Türkçe- Kürtçe- İngilizce
Evde	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

62. Aşağıdaki ortamların her birinde okuma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

63. Aşağıdaki ortamların her birinde yazma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

64. Aşağıdaki ortamların her birinde konuşma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

65. Türkçeyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

66. Kürtçe'yi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

67. İngilizceyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

68. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birini (anadiliniz dahil) arkadaşlarınızın yüzde kaç konuşabilir?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

69. Hayat tarzı olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

70. Yiyecek olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

71. Müzik olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

72. Sanat olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

73. Şehirler ve Kasabalar olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

74. Spor takımları olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Sınırlı	Ortalama	İyi	Çok iyi	Mükemmel
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

75. **Dil arkaplanınızı veya kullanımınızı daha iyi açıkladığınızı düşündüğünüz, yukarıdaki sorulardan herhangi birine yönelik varsa ilave cevaplarınızı aşağıdaki yorum kutucuğunda belirtin.**

76. **Dil arkaplanınız veya kullanımınıza ilişkin olarak belirtmek istediğiniz herhangi bir başka bilgi var ise aşağıdaki yorum kutucuğunu kullanabilirsiniz.**

77. **Bildiğiniz dillerin herhangi bir lehçesini de konuşabiliyor/kullanabiliyor musunuz? Lütfen lehçenin adını/adlarını ve kullanma derecenizi belirtiniz**

78. Kaç yaşında İngilizce öğrenmeye başladınız?

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ DİĞER

79. Ne kadar süredir İngilizce öğrenmektesiniz?

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 5-10 yıl
- ☐ 10-15 yıl
- ☐ 20-25 yıl
- ☐ Diğer

80. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede kaldınız mı?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

81. **Kaldıysanız kaç ay veya kaç yıl bulundunuz?**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1 AY
- ☐ 2 AY
- ☐ 3 AY
- ☐ 4 AY
- ☐ 5 AY
- ☐ 6 AY
- ☐ 7 AY
- ☐ 8 AY
- ☐ 9 AY
- ☐ 10 AY
- ☐ 11 AY
- ☐ 1 YIL
- ☐ 2 YIL
- ☐ 3 YIL
- ☐ 4 YIL
- ☐ 5 YIL
- ☐ 6 YIL
- ☐ 7 YIL
- ☐ 8 YIL
- ☐ 9 YIL
- ☐ 10 YIL

82. **Daha önce derslerinizde ana dili İngilizce olan öğretmenden ders aldınız mı?**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

83. Sınıfta İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

84. Sınavda İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

85. Annenize, sevgilinize ya da başka yakın sevdiklerinize en çok hangi dilde "Seni seviyorum" demeyi daha içten hissedip söylemeyi tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

86. Çocukluk arkadaşlarınıza el kol şakası yapıp en çok hangi dilde espri yapmayı ve çok samimi ifadeler kullanmayı tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

87. Köylerdeki hayvan türlerinin, bitki türlerinin ve çocukluk oyunlarının isimlerine en çok hangi dilde hakimsiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

88. Akrabalık ilişkilerinde kullanılan unvanlara en çok hangi dili kullanırsınız? (Kardeş-Bra ya da Hala- Meti ... gibi)

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

89. En çok hangi dilde kitap okursunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

90. En çok hangi dilde film izlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

91. En çok hangi dilde şarkı dinlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

92. En çok hangi dilde hayal kurarsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

93. Yas ve düğün gibi ortamlarda en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

94. Yaşlı insanlar ile en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

95. Alışveriş yaparken en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

96. Dualarınızı en çok hangi dilde yaparsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

97. Kürtçe konuşurken Türkçe sözcükler kullanırım?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

98. Kürtçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

99. **Türkçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?***Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

100. **İngilizce konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?***Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

101. **Önemli konuları hangi dilde düşünürsünüz? ****Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ☐ Türkçe
- ☐ Kürtçe
- ☐ İngilizce

102. **Kendinizi ortalama aşağıdaki dillere maruz bırakma süresini düşünürseniz her bir dil için günde kaç saat olur belirtiniz.***Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

	1 saatten az	1 saat	2 saat	3 saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	Hiç
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

103. **İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumunuzu yani inancınızı, sevip sevmediğinizi, bu amaç doğrultusundaki çabanızı derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

104. **Dışadönük ve sosyal kimliğinizi ve İnsanlarla rahatlıkla iletişime geçip diyalog kurabilme yönünüzü derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

105. İngilizceyi kullanırken olan özgüven ve iletişime açık olma düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

106. İngilizceyi kullanırken ki kaygı ve endişe düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

107. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok içten gelen öğrenme isteğinden ve arzusundan kaynaklanma düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

108. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok kariyer, başarı, ve para gibi dış kaynak düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

109. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok başka kültürlerle bütünleşme ve toplum tarafından kabul görme düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

110. İngilizce öğrenirken eksik olduğunuz dil becerilerinizin (konuşma, dinleme, okuma, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi-üst bilişsel stratejiler) farkındalık düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

111. İngilizce öğrenirken var olan bilgidен olmayanı tahmin etme, anlam çıkarımı yapma, sonuç çıkarma gibi bilişsel stratejilerinizi kullanım düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Sınırlı
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi
☐ Mükemmel

112. İngilizce öğrenirken öğretmene soru sorma, tekrar açıklama isteme ve farklı bir şekilde ifade etmesini isteme düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
- ☐ Zayıf
- ☐ Sınırlı
- ☐ Ortalama
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi
- ☐ Mükemmel

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK 4. DİL GEÇMİŞİ ANKETİ ANA ÇALIŞMA (LHQ)

7/28/25, 8:31 AM

Öğrenci Profili Anketi

Öğrenci Profili Anketi

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM VE BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Üretici becerilerinizden
İngilizce yazma alanında verileri toplamak istiyoruz.

Amaç:

Bu çalışmanın temel amacı, Mardin Artuklu Üniversitesi'nde Turizm Fakültesinde okuyan öğrencilerin yazılı dil üretimlerinde yaptıkları hataların dil aktarımı açısından analizi yapmak ve eğitimsel çıkarımlara ulaşmaktır.

Prosedür:

İngilizce yazdığınız ürünler derlenecektir. Ayrıca, bazı
tanıtıcı bireysel bilgileri sağlamanız istenecektir.

Verilerin Gizliliği:

Gizliliği korumak için verileriniz ve onay formunuz ayrı tutulacaktır. Soyadınız yapılan tüm atıflarda, oturumların yazıya dökülmesinde ve kayıtlarından kaldırılacaktır. Onay formunuzda adınız ve iletişim bilgileriniz ve diğer doğrudan kişisel tanımlayıcılar araştırma verilerinin bu tür herhangi bir yayınında bahsedilmeyecektir. Buna katılarak, bu çalışma sırasında toplanan verilerin ve bilgilerin nitelikli araştırmacılar tarafından kullanılabileceğini kabul etmekteyiz.

Haklar:

Katılımınız isteğe bağlıdır. Katılımı herhangi bir noktada durdurmakta özgürsünüz. Katılmayı reddetmeniz veya onayınızı geri çekmeniz veya çalışmaya devam etmemeniz herhangi bir ceza veya menfaat veya hak kaybına yol açmayacaktır.

Gönüllü Kabul:

Aşağıya imza atmakla, yukarıdaki bilgilerin size açıklandığını ve güncel tüm sorularınızın
yanıtlandığını kabul etmekteyiz.

Herhangi bir sorunuz için

zanahanar@gmail.com adresinden Zana Hanar ile iletişime geçebilirsiniz. Bu formu doldurarak, bu araştırma çalışmasına katılmayı kabul etmekteyiz.

Lütfen sizi ve dil geçmişinizi anlatan bu öğrenci profili anketini doldurunuz. Ya kısa bilgi yazın ya da size uygun olan kutucuklarını "✓" işaretiyle işaretleyin. Paylaştığınız bilgiler gizli tutulacaktır.

* Zorunlu soruyu belirtir

https://docs.google.com/forms/d/1sJa4FdNZ_euQW-IkFxo-t4N1kf9pE2PwkjElnhNndAU/edit

1/61

1. **Adınız Soyadınız ***

2. **E-posta adresiniz ***

3. **Cinsiyetiniz ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ ERKEK

☐ KADIN

4. **Yaşınız ***

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ 26

☐ 27

☐ 28

☐ 29

☐ 30

☐ Diğer

5. Eğitim Seviyeniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
- ☐ Lisans
- ☐ Lise
- ☐ Diğer

6. Annenizin Eğitim Seviyesi

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Doktora)
- ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
- ☐ Lisans
- ☐ Lise
- ☐ Ortaokul
- ☐ İlkokul
- ☐ Okula hiç gitmedi

7. Annenizin bildiği diller ve seviyesi

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İyi	ÇOK İyi	BİLMİYOR
Türkçe	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐

8. Annenizin ev içinde konuştuğu diller ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

9. Babanızın Eğitim Seviyesi

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Lisansüstü (Doktora)
☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans)
☐ Lisans
☐ Lise
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Okula hiç gitmedi

10. Babanızın bildiği diller ve seviyesi

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ	BİLMİYOR
Türkçe	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐

11. Babanızın ev içinde konuştuğu diller ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

12. Kardeşleriniz ile hangi dillerde iletişim kuruyorsunuz ve sıklığını belirtiniz.

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

13. Kullanılan El *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Sağlak
- ☐ Solak
- ☐ İki elini eşit biçimde kullanabilir

14. Lütfen, bildiğiniz dilleri **dil hakimiyetine** göre, sıralı bir şekilde işaretleyiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

15. Lütfen, bildiğiniz tüm dilleri **öğrenme sıranıza** göre (anadil başta olmak üzere) sıralı bir şekilde işaretleyiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

16. **Anadiliniz hangisidir ve hangi seviyede biliyorsunuz?**

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
TÜRKÇE	☐	☐	☐
KÜRTÇE	☐	☐	☐

17. **Ana dilinizi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiç	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15 yıl dan fazla
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

18. **Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiç	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15 yıldan fazla
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

19. **Kürtçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiç	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15 yıldan fazla
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

20. İngilizceyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından toplam kaç yıldır kullanmakta olduğunuzu belirtin. *Kullanım Yılı ile ilgili olarak, bir dili öğrenmiş, sonra kullanmayı bırakmış ve daha sonra tekrar kullanmaya başlamış olabilirsiniz. Lütfen toplam yıl sayısını belirtin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiç	1-5 yıl	5-10 yıl	10-15 yıl	15 yıldan fazla
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

21. İkamet ettiğiniz ülke dışındaki ülkelerde üç ay veya daha fazla yaşadıysanız veya seyahat ettiyseniz bu ülkelerden her birinin adını, (ay olarak) kalış sürenizi, kullandığınız dili ve o dili kullanım sıklığınızı belirtin. * Ülkede, her biri farklı bir süre için birden çok kez bulunmuş olabilirsiniz. Tüm gezileri bir araya toplayın

22. Bildiğiniz dil(ler)i (yabancı dillerinizi) öğrenme veya edinme şeklinizi belirtin. Geçerli bir veya daha fazla kutuyu işaretleyin. * Örneğin, anadiliniz dışındaki bir dilin baskın olduğu bir ülkeye göç etmek, böylece o dili doğal ortamına yoğun bir şekilde girerek öğrenmek.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Dilin doğal olarak yoğun bir şekilde konuşulduğu ortama girerek *	Derste Öğrenme	Kendi kendine öğrenme
Türkçe	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐

23. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden (anadiliniz dahil) her birini aşağıdaki ortamlarda kullandığınızı belirtin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Evde	Arkadaşlarla	Okulda	İşte	Yazı Dili	Sanal ortam ve Çevrimiçi (Online) Oyunlar
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Türkçeyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*☐ Hiç Kullanmadım☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ 10☐ 11☐ 12☐ 13☐ 14☐ 15☐ 16☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ Diğer

25. Körtçeyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*☐ Hiç Kullanmadım☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ 10☐ 11☐ 12☐ 13☐ 14☐ 15☐ 16☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ Diğer

26. İngilizceyi evde kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*☐ Hiç Kullanmadım☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9☐ 10☐ 11☐ 12☐ 13☐ 14☐ 15☐ 16☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ Diğer

27. Türkçeyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

28. Kürtçeyle arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Hiç Kullanmadım

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ Diğer

29. İngilizceyi arkadaşlarla kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

30. Türkçeyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

31. Kürtçe yi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

32. İngilizceyi okulda kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

33. Türkçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

34. Kürtçeyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

35. İngilizceyi iş yerinde kullanmaya başladığınız yaşınızı belirtiniz.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

36. **Türkçeyi** yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

37. **Kürtçe'yi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

38. İngilizceyi yazı dili olarak kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

39. **Türkçeyi sanal ortamda (online-çevrimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**  Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

40. **Kürtçeyi sanal ortamda (online-çevrimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.**  Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

41. İngilizceyi sanal ortamda (online-çevrimiçi) kullanmaya başladığınız yaşı belirtin.

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ Diğer

42. Her eğitim seviyesinde öğretmenleriniz tarafından kullanılan eğitim dilini belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde eğitim dilinin değişmiş olması durumunda "Geçiş yapılan" dili de belirtin. Herhangi bir eğitim seviyesinde çift dilli eğitim almış iseniz "Her iki Dil" kutucuğunu işaretleyin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
İlkokul	☐	☐	☐
Ortaokul	☐	☐	☐
Lise	☐	☐	☐
Lisans	☐	☐	☐
Yüksek Lisans	☐	☐	☐

43. Dil öğrenme becerilerinizi derecelendirin. Diğer bir deyişle arkadaşlarınıza veya tanıdığınız diğer insanlara kıyasla yeni diller öğrenme konusunda ne kadar iyisiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

44. **Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

45. **Kürtçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

46. **İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐

47. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birindeki (anadiliniz dahil) dinleme, konuşma, okuma ve yazma açısından halihazırdaki becerinizi derecelendirin.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

48. Herhangi bir standardize dil yeterlilik testine (örn. TOEFL, IELTS, TOEIC, LYS) girdiyseniz testin adını, değerlendirilen dili ve her biri için almış olduğunuz puanı belirtin. Aldığınız puanı net olarak hatırlamıyor iseniz "Yaklaşık puan"ınızı belirtin. Örnek: LYS Dil Puanı: 350

49. **Türkçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç sat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dijital Oyunlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

50. Kürtçe için aşağıdaki aktivitelere günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEdya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

51. İngilizce için aşağıdaki aktivitelere günde kaç sat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat
Televizyon İzleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radyo/Podcast	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hobi olarak okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal MEduya ve İnternet Kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Okul/iş için yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aile içi aktiviteler ve paylaşım	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

52. Türkçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

53. Kürtçeyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

54. İngilizceyi aşağıdaki gruplarla konuşmaya günde kaç saat ayırdığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	1 saat	2 saat	3. sütun	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	8 saat	9
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

55. **Gündelik hayatınızda farklı dilleri karıştırarak/harmanlayarak kullanıyorsanız karıştırdığınız dilleri belirtin ve aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Aile üyeleri	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐

56. **Türkçe-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐

57. **Türkçe-İngilizce dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐

58. **Türkçe-İngilizce-Kürtçe dillerini aşağıdaki gruplarla normal konuşma esnasında karıştırma sıklığınızı yaklaşık olarak hesaplayın. *Eğer aile üyeleri olarak belirtmediyseniz diğer önemli kişileri (örn. eşler) bu kategoride belirtin. **İş ortamındaki kişileri bu kategoriye dahil edin (örn. öğretmen iseniz, öğrencilerinizi iş arkadaşı olarak belirtin)**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Yok	Az	Orta	Belirgin	Çok Belirgin
Aile üyeleri	☐	☐	☐	☐	☐
Arkadaşlar	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Sosyal Medya ve İnternet Arkadaşları	☐	☐	☐	☐	☐
Diğerleri (iş arkadaşları yada oda arkadaşları)	☐	☐	☐	☐	☐

59. **Hangi dilde en iyi şekilde iletişim kuruyorsunuz ? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz**

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

60. Aşağıdaki ortamların her birinde dinleme bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

61. Aşağıdaki ortamların her birinde okuma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

62. Aşağıdaki ortamların her birinde yazma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

63. Aşağıdaki ortamların her birinde konuşma bakımından hangi dilde kendinize en fazla güveniyorsunuz? Aşağıdaki alanlardan tümü veya bazıları için aynı dili seçebilirsiniz

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Türkçe	Kürtçe	İngilizce
Evde	☐	☐	☐
Okulda	☐	☐	☐
İşte	☐	☐	☐
Arkadaşlarla	☐	☐	☐
Çevrimiçi (online)	☐	☐	☐

64. Türkçeyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐

65. Kürtçeyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐

66. İngilizceyi aşağıdaki aktiviteler için hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Not: *Bu aktiviteye bağırma, küfretilme, duyguları gösterme vs. dahildir. **Bu aktiviteye sayma, bahşış hesaplama vs. dahildir. ***Bu aktiviteye telefon numaraları, kimlik numaraları vs. dahildir.

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
Düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kendine konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguları ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐
Rüya Görme	☐	☐	☐	☐	☐
Aritmetik	☐	☐	☐	☐	☐
Sayıları Hatırlama	☐	☐	☐	☐	☐
Dua/ İbadet	☐	☐	☐	☐	☐

67. Çalıştığınız veya öğrendiğiniz dillerden her birini (anadiliniz dahil) arkadaşlarınızın yüzde kaç konuşabilir?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

68. Hayat tarzı olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

69. Yiyecek olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

70. Müzik olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

71. Sanat olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

72. Şehirler ve Kasabalar olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

73. Spor takımları olarak en fazla hangi dil konuşanlarının kültürü ile kendinizi özdeşleştiriyorsunuz? Aşağıdaki kategorilerde her kültür/dile olan bağınızın kuvvetini derecelendirin

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama	İyi	Çok iyi
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐

74. **Dil arkaplanınızı veya kullanımınızı daha iyi açıkladığınızı düşündüğünüz, yukarıdaki sorulardan herhangi birine yönelik varsa ilave cevaplarınızı aşağıdaki yorum kutucuğunda belirtin.**

75. **Dil arkaplanınız veya kullanımınıza ilişkin olarak belirtmek istediğiniz herhangi bir başka bilgi var ise aşağıdaki yorum kutucuğunu kullanabilirsiniz.**

76. **Bildiğiniz dillerin herhangi bir lehçesini de konuşabiliyor/kullanabiliyor musunuz? Lütfen lehçenin adını/adlarını ve kullanma derecenizi belirtiniz**

77. Kaç yaşında İngilizce öğrenmeye başladınız?

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ DİĞER

78. Ne kadar süredir İngilizce öğrenmektesiniz?

 Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 5-10 yıl
- ☐ 10-15 yıl
- ☐ 20-25 yıl
- ☐ Diğer

79. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede kaldınız mı?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

80. Kaldıysanız kaç ay veya kaç yıl bulundunuz?

Dropdown

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1 AY
- ☐ 2 AY
- ☐ 3 AY
- ☐ 4 AY
- ☐ 5 AY
- ☐ 6 AY
- ☐ 7 AY
- ☐ 8 AY
- ☐ 9 AY
- ☐ 10 AY
- ☐ 11 AY
- ☐ 1 YIL
- ☐ 2 YIL
- ☐ 3 YIL
- ☐ 4 YIL
- ☐ 5 YIL
- ☐ 6 YIL
- ☐ 7 YIL
- ☐ 8 YIL
- ☐ 9 YIL
- ☐ 10 YIL

81. Daha önce derslerinizde ana dili İngilizce olan öğretmenden ders aldınız mı?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
- ☐ HAYIR

82. Sınıfta İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

83. Sınavda İngilizce konuşurken endişe/kaygı duyuyor musunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ EVET
☐ HAYIR

84. Annenize, sevgilinize ya da başka yakın sevdiklerinize en çok hangi dilde "Seni seviyorum" demeyi daha içten hissedip söylemeyi tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

85. Çocukluk arkadaşlarınıza el kol şakası yapıp en çok hangi dilde espri yapmayı ve çok samimi ifadeler kullanmayı tercih edersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

86. Köylerdeki hayvan türlerinin, bitki türlerinin ve çocukluk oyunlarının isimlerine en çok hangi dilde hakimsiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

87. Akrabalık ilişkilerinde kullanılan unvanlara en çok hangi dili kullanırsınız? (Kardeş-Bra ya da Hala- Meti ... gibi)

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

88. En çok hangi dilde kitap okursunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

89. En çok hangi dilde film izlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

90. En çok hangi dilde şarkı dinlersiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

91. En çok hangi dilde hayal kurarsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

92. Yas ve düğün gibi ortamlarda en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

93. Yaşlı insanlar ile en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

94. Alışveriş yaparken en çok hangi dili kullanırsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

95. Dualarınızı en çok hangi dilde yaparsınız?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

96. Kürtçe konuşurken Türkçe sözcükler kullanırım?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
☐ BAZEN
☐ SIK SIK

97. Kürtçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
☐ BAZEN
☐ SIK SIK

98. **Türkçe konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

99. **İngilizce konuşurken hangi dilde düşünürsünüz?**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

100. **Önemli konuları hangi dilde düşünürsünüz? ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ Kürtçe
☐ İngilizce

101. **Kendinizi ortalama aşağıdaki dillere maruz bırakma süresini düşünürseniz her bir dil için günde kaç saat olur belirtiniz.**

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	1 saatten az	1 saat	2 saat	3 saat	4 saat	5 saat	6 saat	7 saat	Hiç
Türkçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kürtçe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
İngilizce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

102. **İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumunuzu yani inancınızı, sevip sevmediğinizi, bu amaç doğrultusundaki çabanızı derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

103. **Dışadönük ve sosyal kimliğinizi ve İnsanlarla rahatlıkla iletişime geçip diyalog kurabilme yönünüzü derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

104. **İngilizceyi kullanırken olan özgüven ve iletişime açık olma düzeyinizi derecelendiriniz**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

105. İngilizceyi kullanırken ki kaygı ve endişe düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

106. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok içten gelen öğrenme isteğinden ve arzusundan kaynaklanma düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

107. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok kariyer, başarı, ve para gibi dış kaynak düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

108. İngilizce öğrenmek için güdüleyici sebepler arasında daha çok başka kültürlerle bütünleşme ve toplum tarafından kabul görme düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

109. İngilizce öğrenirken eksik olduğunuz dil becerilerinizin (konuşma, dinleme, okuma, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi-üst bilişsel stratejiler) farkındalık düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

110. İngilizce öğrenirken var olan bilgiden olmayanı tahmin etme, anlam çıkarımı yapma, sonuç çıkarma gibi bilişsel stratejilerinizi kullanım düzeyini derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
☐ Zayıf
☐ Ortalama
☐ İyi
☐ Çok iyi

111. İngilizce öğrenirken öğretmene soru sorma, tekrar açıklama isteme ve farklı bir şekilde ifade etmesini isteme düzeyinizi derecelendiriniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok Zayıf
- ☐ Zayıf
- ☐ Ortalama
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

ÖZET

Bu doktora çalışması, Türkiye’de yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları, Türkçe tekdilli ve Türkçe-Kürtçe ikidilli gruplar arasında karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Araştırma, dilsel aktarım kuramları, ara-dil (interlanguage) gelişimi, üçüncü dil edinimi modelleri ve yapısal dil farklılıkları temelinde, öğrencilerin hata türlerini anlamlandırmayı ve bu hataların eğitsel yansımalarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma, özellikle İngilizcenin yazılı üretiminde görülen hata örüntülerinin hem biçimsel hem işlevsel boyutlarını dikkate alarak, dilsel arka planın öğrenme süreci üzerindeki etkisini sorgulayan bütüncül bir çözümleme sunmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarını, Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm Rehberliği bölümünde öğrenim gören, ana dili Türkçe olan 25 tekdilli öğrenci ile ana dilleri Türkçe ve Kürtçe olan 25 ikidilli öğrenci oluşturmaktadır. Her katılımcıdan ikisi tartışmacı (argumentative) ve biri görüş belirten (opinion) olmak üzere toplam üç yazılı kompozisyon toplanmıştır. Yazılı metinlerdeki dil hataları, Louvain Error Taxonomy 2.0 (LET 2.0) çerçevesinde ayrıntılı biçimde etiketlenmiş; her hatanın türü, düzeltilmesi, açıklaması ve kaynağı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dil geçmişleri, Language History Questionnaire (LHQ 3.0) aracılığıyla çözümlenerek hata türleri ile dilsel geçmişleri arasındaki olası ilişkiler de değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulguları, tekdilli grubunda en sık yapılan hataların dilbilgisel (G) yapılarla ilgili olduğunu, bu hataları biçim ve yazım (F), noktalama (Q), sözcüksel (L) ve doğallık/uyumsuzluk kullanım (Z) türlerinin izlediğini göstermektedir. Bu hataların büyük bölümü, Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan olumsuz aktarım ve İngilizce dil sisteminin biçimsel beklentilerinin henüz yeterince içselleştirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. İkidilli grubunda ise hata örüntüsü daha farklı ve dağılmış bir yapıya sahiptir. Özellikle ZF (aktarılmış, doğal olmayan söylem), LSPR

(ilgeç kullanımı), LSV (tek eylem seçimi), GVN (özne-yüklem sayıca uyum) ve WO (sözcük dizilişi) gibi hata türleri öne çıkmaktadır. Bu hatalar, hem Türkçe hem Kürtçenin yapısal etkilerinin birleşimiyle (karma dil) ortaya çıkan çapraz aktarım (F3) biçiminde kendini göstermektedir. Bulgulara göre, tekdilli grubunda daha sistematik ve biçimsel hatalar görülürken, ikidilli grubunda yapısal karmaşa, kalıp eksikliği ve ifade doğallığında sorunlar dikkat çekmektedir.

Bu kapsamlı çözümleme doğrultusunda, her iki grup için ayrı ayrı eğitbilimsel öneriler geliştirilmiştir. Tekdilli grubuna yönelik öneriler, özellikle dilbilgisel yapıların sistemli öğretimi, tanımlık farkındalığı, yazım ve noktalama doğruluğu üzerine odaklanmaktadır. Bu öğrencilere biçimsel farkındalık etkinlikleri, otomatik dönüt sistemleri, yapı temelli yazma görevleri ve bağlamsal dilbilgisi öğretimi önerilmektedir. İkidilli grubuna yönelik öneriler ise, çokdilli yapıların etkileşiminden doğan aktarım etkilerini azaltmaya yöneliktir. Bu bağlamda, Türkçe-Kürtçe-İngilizce karşılaştırmalı yapı çözümlemeleri, sabit kalıplar ve ilgeçli ifadeler üzerine yoğunlaştırılmış öğretim, deyimsel kullanım farkındalığı, yeniden tümce oluşturma teknikleri ve stilistik fark çözümlemeleri önerilmektedir. Özellikle ikidilli grubunun hem anadili hem ikinci dil etkisi altında olması nedeniyle, dil öğretimi sürecinde çokdillilik bilinci ve üçüncü dil edinimi destekleyici yaklaşım olarak benimsenebilir.

Sonuç olarak bu tez, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dilsel geçmişin hata türleri üzerindeki etkisini ortaya koyarak, dil aktarımı ve çokdillilik bağlamında önemli bulgular sunmaktadır. Çalışma, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hem kuramsal çerçeveye katkı sağlamakta hem de uygulayıcı öğretmenlere, program geliştiricilere ve materyal yazarlarına yönelik somut ve işlevsel öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil Aktarımı, Çokdillilik, Hata Çözümlemesi, Tekdillilik, Aradil

ABSTRACT

This doctoral study investigates the written errors made by university students in Turkey while writing in English, through a comparative analysis of two groups: Turkish monolingual (TD) and Turkish-Kurdish bilingual (ID) learners. The research aims to interpret the types of errors produced by the students within the frameworks of language transfer theories, interlanguage development, third language acquisition models, and structural differences among languages, and to uncover the pedagogical implications of these findings. The study offers a holistic analysis that considers both the formal and functional dimensions of error patterns in English writing, questioning how the learners' linguistic background (monolingual vs. bilingual) affects their language acquisition processes.

The participants consist of 25 monolingual students whose first language is Turkish and 25 bilingual students whose first languages are both Turkish and Kurdish, all studying in the Department of Tourism Guidance at Mardin Artuklu University. Each student submitted three written compositions: two argumentative essays and one opinion essay. The linguistic errors in these texts were annotated in detail based on the Louvain Error Taxonomy 2.0 (LET 2.0), with each error classified, corrected, explained, and traced to its potential source. In addition, students' language backgrounds were analyzed using the Language History Questionnaire (LHQ 3.0) to explore possible correlations between error types and linguistic experience.

The findings show that in the TD group, the most frequent errors were related to grammatical structures (G), followed by errors in form and spelling (F), punctuation (Q), lexis (L), and infelicitous usage (Z). A large portion of these errors stems from negative transfer from Turkish and the insufficient internalization of the formal expectations of the English language. In contrast, the ID group exhibited a more diverse and dispersed error pattern. Notably, error categories such as ZF (transferred, unnatural discourse), LSPR

(preposition usage), LSV (verb selection), GVN (subject–verb number agreement), and WO (word order) were more prominent. These errors often emerged through cross-linguistic transfer (F3) influenced by the structural features of both Turkish and Kurdish (pidgin). While the TD group mostly produced more systematic and form-based errors, the ID group struggled with structural complexity, lack of formulaic patterns, and reduced naturalness in expression.

Based on this in-depth analysis, tailored pedagogical recommendations were developed for each group. Recommendations for the TD group focus on the systematic teaching of grammatical structures, increased awareness of article usage, accuracy in punctuation and spelling, and the implementation of form-focused instructional activities. These include structured grammar-based writing tasks, the use of automated feedback tools, and contextual grammar teaching. For the ID group, the proposals aim to mitigate the influence of multilingual structural interference. Instruction should emphasize comparative analysis of Turkish–Kurdish–English structures, targeted teaching of fixed expressions and prepositional phrases, awareness of idiomatic usage, reformulation techniques, and stylistic differentiation. Given the ID group’s exposure to both first and second language influences, the promotion of multilingual awareness and third language-oriented instructional approaches is especially recommended.

In conclusion, this dissertation reveals the influence of learners’ linguistic backgrounds on the types of errors they produce in English academic writing. It contributes significant findings to the fields of language transfer and multilingual education, offering both a robust theoretical framework and practical, functional suggestions for language teachers, curriculum developers, and material designers aiming to enhance writing instruction for diverse learner profiles.

Keywords: Language Transfer, Multilingualism, Error Analysis, Monolingualism, Interlanguage