

Anahtar Sözcükler
Derlembilim, Yanlış Çözümlemesi, Türk Öğrencilerin Aradil Yanlışları, Öğrenici Derlemleri, Cambridge Öğrenici Derlemi, Cambridge Sınavları

Keywords
Corpus Linguistics, Error Analysis, Interlanguage Errors of Turkish EFL Learners, Learner Corpus, Cambridge Learner Corpus, ESOL, Turkish EFL Learners

Aybek, S. & Can, C. (2023). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Cambridge ESOL Sınavlarında Yaptıkları Yanlışlara Genel Bir Bakış: Derlem Tabanlı Bir Yanlış Çözümlemesi. *Dil Dergisi*, 174 (1). 31-64.

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN CAMBRIDGE ESOL SINAVLARINDA YAPTIKLARI YANLIŞLARA GENEL BİR BAKIŞ: DERLEM TABANLI BİR YANLIŞ ÇÖZÜMLEMESİ

A BIRD'S-EYE VIEW OF THE ERRORS TURKISH EFL LEARNERS MAKE IN CAMBRIDGE ESOL EXAMS: A CORPUS-BASED ERROR ANALYSIS

• **Sibel AYBEK** 

Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, sibelaybek1@gmail.com

• **Cem CAN** 

Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, cemcan01@gmail.com

Öz

Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) Sınavları, Cambridge Üniversitesi İngiliz Dili Değerlendirme Bölümü tarafından oluşturulan ve gerçekleştirilen bir dizi dil yeterlilik sınavından oluşmaktadır. Dört dil becerisini A1-C2 yeterlilik ölçütlerini temel alarak değerlendirmektedir. Çalışmanın ana veri tabanını oluşturan Cambridge Öğrenici Derlemi (Cambridge Learner Corpus-CLC), kurumun hazırladığı tüm yabancı dil olarak İngilizce sınavlarına giren 173 ülkeden 200,000'den fazla öğrencinin cevap kağıtlarından derlenmiştir ve 42 milyon sözcüğü içermektedir. Bu çalışma 1993-2013 yılları arasında, PET, PETfs, KET, KETfs, FCE, FCEfs, CAE ve CPE sınavlarına giren anadili Türkçe olan öğrencilerin sınav

Abstract

The Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) Exams consist of a series of language proficiency tests developed and administered by the Department of English Language Assessment at the University of Cambridge. It assesses four language skills based on A1-C2 proficiency bands. Main database of the study is the Cambridge Learner Corpus (CLC) compiled from the student essays of all English as a Foreign Language exams of the institution containing 42-million-words of more than 200,000 students from 173 countries. This study aims to reveal the errors that Turkish EFL learners who took PET, PETfs, KET, KETfs, FCE, FCEfs, CAE and CPE exams between 1993 and 2013 made by examining the sections

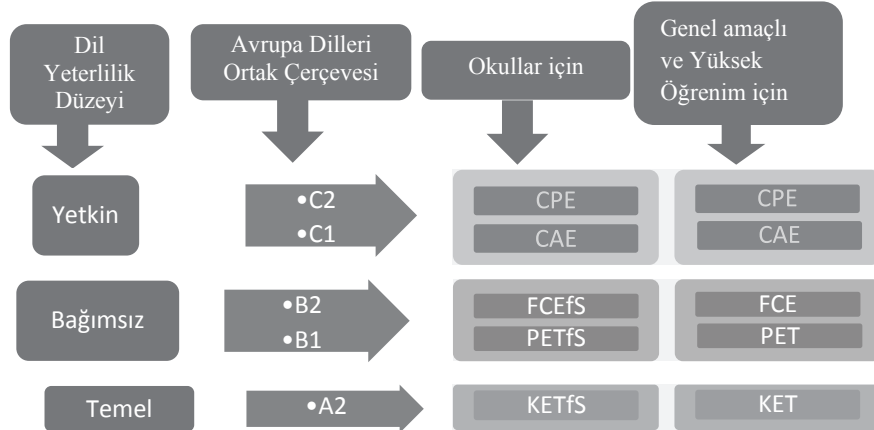
kağıtlarında yazma becerilerini ölçen bölümleri SketchEngine kullanarak derlembilim tabanlı yanlış çözümleme yöntemleri ile incelemekte ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (Council of Europe, 2001) A2-C2 dil yeterlilik seviyelerine göre sınıflayarak, öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışları ortaya koymaktadır. A2-C2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında, yanlış çeşitliliğinin arttığı ve buna karşın yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. A2 yetkinliğinden süregelen yanlış örgüsündeki benzerlik dikkat çekmektedir. Her ne kadar yanlış sayılarında dalgalanmalar görülsede bazı yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir. Ayrıca bu çalışma, anadili Türkçe olan öğrencilerin yanlışlarını derlemde bulunan diğer anadili artalanlarından gelen öğrencilerin yaptıkları yanlışlarla karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda CLC'nin bütünsel genel yanlış çözümlemesi, anadili Türkçe olan öğrencilerin alt derlemesinde en sık karşılaşılan 14 yanlış ulamından 12'si ile örtüşmektedir.

that measure their writing skills in exam papers using corpus-based error analysis tools available on SketchEngine platform and classifying them according to the A2-C2 language proficiency levels of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). When the distribution of errors is examined according to the A2-C2 language proficiency levels, while the variety of error taxonomies increases, the frequency of errors decreases. The similarities in the error patterns observed from A2 to C2 proficiency levels are significant. Although there are fluctuations in the frequency of errors, the persistency of error taxonomies is observable. In addition, the study also compares the errors of L1 Turkish students with the errors made by learners from other mother tongue backgrounds available in the corpus. This comparison revealed twelve out of top 14 error taxonomies detected in the subcorpus of Turkish L1 learners overlaps with the ones observed in the subcorpora of other learners available in CLC.

Giriş

Bu çalışma, Cambridge Öğrenci Derlemi (Cambridge Learner Corpus (bundan sonra CLC) veri tabanından ayıklayarak oluşturulan, 1993 – 2013 yılları arasında Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin sınav kağıtlarını içeren ve 436,559 sözcükten oluşan alt derlemde, yazma becerilerini ölçen bölümleri derlembilim tabanlı yanlış çözümlenmesi yöntemiyle inceleyerek, yapılan yanlışları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, veri tabanına öğrencilerin girdikleri sekiz ayrı sınav dahil edilmiştir. Bu sınavların hangileri olduğu ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (Council of Europe, 2001) göre hangi dil düzeylerine uygun oldukları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Çalışmanın veri tabanını oluşturan alt derleme dahil edilen sınavlar ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre dağılımları



CPE (Certificate of Proficiency in English), CAE (Certificate of Advanced English), FCE (First Certificate in English), FCEFS (First Certificate in English for Schools), PET (Preliminary English Test), PETFS (Preliminary English Test for Schools), KET (Key English Test); KETFS (Key English Test for Schools)

Bu çalışmada, CLC derleminden elde edilen veriler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın dil yeterlilik düzleminde incelenmiştir. Bunun sonucunda en sık karşılaşılan yanlışlar, A2-C2 dil yeterlilik düzeylerine göre tespit edilmiştir. Bu seviyelerde ortaya çıkan yaygın ve kalıcı olan yanlışlar ortaya konmuş ve bunların anadilinden kaynaklanabilme olasılığı değerlendirilip çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin yazma bölümlerinde yaptıkları yaygın yanlışlar nelerdir?
2. Yanlışların dil yeterlilik düzleminde düzeylere göre dağılımları nasıldır?

3. Dil yeterlilik düzlemi boyunca görülen kalıcı yanlışlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
4. CLC içerisinde farklı anadili artalanlarından gelen öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce aradil yanlışlarına bütüncül olarak bakıldığında yanlış örgüsünün genel görünümü nedir? Bu yanlışlar anadili Türkçe olan öğrencilerin yaptıklarıyla karşılaştırıldığında örtüşen ve ayrışan yanlışlar nelerdir?

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, yukarıda sunulan araştırma sorularının oluşturulmasında yol gösteren ilgili alinyazından söz edilmekte; ardından veri tabanını oluşturan derlem ile yanlış etiketleme işleminin anlatılacağı yöntem bilgilerine değinilmektedir. Yöntem bölümünden sonra bulgular ortaya konulup bu bulgulardan yola çıkarak varılan vargılara yer verilmektedir. Son olarak, yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

1. Kuramsal Çerçeve

Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini belirleme aracı olarak yanlışları çözümlmek 1970'lerin başlarından bu yana yabancı dil öğretim çalışmalarında temel yaklaşımlardan birisi olmuştur (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Öğrenci yanlışlarının çözümlenmesi konusuna ilk bakış, Corder'ın (1967) yanlışların aktardığı bilgilerin araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler için önemine ilişkin çalışmasında yer almaktadır. Yanlış Çözümlemesi (YÇ) yanlışlar hakkında bilgi toplayıp sıralamak ve bunları düzeltmek için yararlı bir yordam sağlamasına rağmen yanlışları tanımlamak her zaman kolay olmamaktadır (Corder, 1967; Ellis, 1997). Yanlışlar belirlendikten sonra, bunların giderilmesine yönelik yöntemler geliştirilmeden önce yanlışların temel nedenlerinin doğru bir şekilde tanımlanması gerekir (Corder, 1973).

Yanlışların nedenlerini belirlemeye yönelik ilk çalışmalardan biri, yabancı dil öğrenirken karşılaşılabilecek zorluk veya kolaylıkları belirlemek amacıyla Lado'nun öne sürdüğü (1957) Karşıtsal Çözümleme (KÇ) savıdır. Buna göre ana dili ve hedef dilin yapıları karşılaştırılıp benzerlik ve ayrışmalar değerlendirilerek yanlışlar öngörölmeye çalışılır. Karşıtsal Çözümlemenin yabancı dil öğrenenin anadili ile erek dili arasındaki benzeşme ve ayrışmaları ortaya koyarak öğrencinin hangi noktalarda sorunlar yaşayacağı veya yaşamayacağına ilişkin veri sağlaması önemlidir. Ancak, aradil sürecinde karşılaşılan zorlukların nedenlerini bütünsel olarak anadili girişimine bağlamak doğru olmayıp, bu yapılan yanlışların sebeplerinden sadece bir tanesi olarak görülebilir (Dede, 1985). Geçmişte büyük ölçüde yordama gücü eksikliği için eleştirilmesine rağmen Karşıtsal Çözümleme hala açıklayıcı rolü açısından geçerliliğini bu açıdan korumaktadır (Sheen, 1996; Swan, 2007).

Öğretmenlerin, yabancı dil öğretimine ayrılan zamanı etkin kullanması açısından, öğretim sürecinin etkili olması için, öğrencilerin karşılaştığı sorunlu alanlara odaklanmaları gerekmektedir. Yanlış çözümlenmesi bu yüzden sorunlu alanların belirlenmesi açısından öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu noktada, Corder (1967) yanlışları başarımla ve bilgi yanlışları olarak iki ulamda inceler. Buna göre, başarımla yönelik olanları yanlış diye adlandırarak bunların dikkat dağıtıcı etmenler, gerginlik ya da anlık unutkanlık gibi nedenlerle gerçekleştiğini belirtir. Yanlış olarak tanımladığı bilgi yanlışları ise dizgesel bir görünüm sergiler ve bilgi eksikliğinden kaynaklanır. Anadili konuşurları da bağlama uygun düşmeyen dil kullanımı gerçekleştirebilirler ama bunlar yanlış veya dilbilgisel kuralı bozma nedeniyle olmayıp, yabancı dil öğrenenlerin bilgi eksikliği nedeniyle yaptıkları yanlışlardan ayrı tutulmalıdır (Corder, 1973).

Yanlış çözümlenme sürecinde, bir dilbilgisel anlatımın kabul edilebilir olup olmadığına karar vermedeki zorluk nedeniyle, yanlış mı yoksa hata mı yapılmış olduğunu belirlemek her zaman kolay değildir. Ellis (1997), yazarın gerçekte ne demek istediği ile anlatımında ortaya koyduğu arasındaki ilişkinin ancak kendisine sorularla anlaşılabilirliğini belirtir. Bu yüzden yazılı bir metinde uygun olmayan bir anlatım belirlendiğinde bunu hata veya yanlış olarak imlemek bazen güç olabilir.

Corder'a (1967) göre yabancı dil öğrencileri dilbilgisel bir yapıyı doğru kullandıklarında, ilgili edimin gerçekten bu yapı bilgisinin doğru şekilde sergilenmesi sonucunda mı yoksa basmakalıp söz kullanımı ile mi gerçekleştiğini belirlemek zor olduğu için dil yeterliliklerinin belirlenmesinde dilbilgisel olarak doğru anlatımlar yerine yanlışlara odaklanmak daha doğru bir yaklaşımdır. Yanlış çözümlenmesi çalışmaları, yabancı dil öğretmenlerine hangi dilbilgisel konulara ağırlık vermeleri gerektiği açısından, dilbilimcilere yabancı dilin nasıl öğrenildiği konusunda, yabancı dil öğrenenlere de öğrenmekte oldukları dil hakkındaki savlarını sınamaları için bir araç niteliğinde olması nedeniyle önem taşımaktadır. Dizgesel oluşumlar olarak yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ve dilsel yeterliliğin belirlenmesinde ipucu veren yanlışların ortaya konulması ve çözümlenmesi, öğrencilerin iletişimsel edimlerinin anlamsal içeriğini ve dilbilgisel biçimini anlamak ve bunlar üzerine yorumda bulunabilmek için akılcı bir hareket noktası olarak belirlemektedir.

Yanlışların belirlenmesi sınıf içi gözlemlerle de yapılabilmesine karşın (Swan & Smith 2001; Kızıl & Kilimci, 2014b), yanlış türlerinin geniş çeşitliliğini anlayabilmek, genelleme yapabilmek ve çok sayıda yanlış türüne ait örnekleri inceleyebilmek için, öğrenci yanlışlarının görece doğal olarak gerçekleştiği varsayılan öğrenci derlemlerini kullanmak daha güvenilir bir seçenek olarak görülebilir. Önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde, belirli bir dizge doğrultusunda derlenen öğrenci derlemleri, araştırmacıların çeşitli anadil artalanlarından gelen öğrencilerin yaptıkları yanlışları hedef alarak inceleme yapmalarına olanak tanır. Özellikle öğrencilerin yazılı ve sözlü

söylemlerine odaklandıkları için, bu türlü özel amaçlı derlemler yabancı dil öğretiminde yararlı olabilecek belirteçleri sergileyebilirler. Örneğin, aradile özgü dilbilgisel yapıların ve kullanım örgülerinin belirlenmesi, sözcük veya sözcük öbeklerin çevirisinin nasıl yapıldığının anlaşılması; öğrenci yanlışlarından yola çıkarak dil öğretim araçlarının hazırlanması, öğrenci derlemleri üzerinden erişilebilecek özel dilbilgisel tür ve bunların alt türlerine odaklanarak inceleme yapmakla olası hale gelir (Sinclair, 2001).

Yöntemleri, kuramsal varsayımları, verileri ve terimcileri açısından ince farklılıklar gösterebilirler de İkinci Dil Edinimi'nde KÇ ve YÇ çalışmaları, dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaya yönelik olarak aradil örneklerini inceleyen bilimsel yaklaşımlardır. Bunların arasındaki en belirgin ayırım, öğrencinin edim ve yanlışlarına yaklaşımlarında yatmaktadır. KÇ çalışmaları özünde bu konuda herhangi bir yorumda bulunmazken geleneksel YÇ yanlışları giderilmesi gereken olağandışlıklar olarak görür. Diğer yandan, son yıllarda öğrenci derlemlerinin yaygınlaşması ile ortaya çıkan ve Aradil Kuramının öğrenci yanlışlarını öğrenme sürecinin bütünsel bileşenleri ve göstergeleri arasında ele alan temel ilkelerini benimseyen Bilgisayar Destekli Yanlış Çözümlemesi (Computer-aided Error Analysis (CEA) – bundan sonra BDYÇ) yaklaşımı, geleneksel YÇ açısından önemli bir yenilik ve güncelleme olarak görülebilir. BDYÇ'nin getirdiği temel yenilik yalnızca yanlışları dizgeden kopuk olarak incelemeye karşı çıkmasında değil, aynı zamanda Aradil Kuramı ve YÇ yaklaşımının temel ilkelerini birleştirerek öğrencinin yanlışlarını, doğru ve yanlış kullanımların oluşturduğu bütün dizgenin bir parçası olarak görüp ele almasında yatmaktadır (Gilquin ve Granger, 2015).

Geleneksel YÇ'nin eksiklikleri ve öğrenci derlemlerini temel alan yanlış çözümlemesi ve üzerine yorumunda, Ellis (1994) öğrencilerin ne tür yanlışları hangi koşullarda yaptıklarına ilişkin kesin yargılara ulaşmak için iyi tanımlanmış dil örnekleri toplanması gerektiğine değinerek birçok YÇ çalışmasının gerekli etmenleri yeterince dikkate almadığını ve bunun sonucunda da çalışmaların yorumlanabilmesinin ve tekrarlanabilirliğinin olanaksız hale geldiğini belirtmektedir. Bundan yola çıkarak, Dagneaux ve diğ., (1998) geleneksel YÇ'nin incelediği verilerin niteliği ve ilgili yanlış sınıflandırmalarındaki zayıf noktalarını beş başlık altında toplamıştır. Buna göre geleneksel YÇ'nin sınırlılıkları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- ayrışık öğrenci verisine dayalıdır,
- ulamları belirsizdir,
- aradil kullanımında kaçınmacılığı açıklamada yetersiz kalır,
- öğrencinin yapamadıkları ile sınırlıdır,
- aradilin durağan görünümünü sergiler.

Bu görüşleri destekleyen Gilquin (2007), geleneksel YÇ sonuçlarının aradil yeterliliği görünüşünün sadece bir bölümünü ortaya koyabileceğini belirterek, hedef dil benzeri aradil kullanımının gözlenmeyen yanlışlardan çok daha fazlasını içerdiği yorumunu yapar. Ayrıca, YÇ'nin perdenin sadece bir kısmını araladığını ve aynı derecede önemli olanın, öğrencilerin neyi doğru yaptığı, neleri olması gerekenden az veya fazla kullandığına ilişkin göstergeler olduğunu söyler. Geleneksel YÇ'ne yönelik alanyazında belirtilen bu sınırlılıklar nedeniyle, bu çalışmalara olan derlem temelli yaklaşım, yabancı dil öğretimine yönelik önerileri açısından alanda yararlı bir yol gösterici olarak görülmektedir.

Dil yeterlilik düzlemi boyunca yapılan yanlışlar belirlemek için yürütülen çalışmalar birbiri ile çelişen sonuçlar sergilemektedir. Bu konudaki genel varsayım yeterliliğin artması ile yanlış yapılmasının ters orantı gösterdiği şeklindedir (Engber, 1995; Grant & Ginther, 2000; Olsen, 1999). Diğer yandan bazı çalışmalar, yanlışların yeterlilik düzlemine yayıldığını ve hatta ileri düzeylerde de bunlarla oldukça sık karşılaşıldığını belirtmektedir (örneğin Dagneaux vd., 1998). Ayrıca, belirli yanlışların özellikle ileri yeterlilik düzeylerinde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Chamot (1987), boylamsal çalışmasında, aradil yeterlilik düzleminde yanlış ulamlarındaki çeşitliliğe yönelik kayda değer dalgalanmalara değinerek, kimi yanlışlardaki kalıcılığı vurgulamaktadır. Taylor (1975) yeterlilik düzeyi arttıkça anadil etkisinin azaldığını söylerken, Kellerman (1983) bazı yanlışların sadece ileri düzeylerde ortaya çıktığını savunmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Veri Tabanı

Bardovi-Harlig ve Bofman (1989) ikinci dil ediniminde dilbilgisi gelişimi çalışmalarının birçoğunun, (a) belirli biçimsel özellikleri inceleyen çalışmalar ve (b) gelişim evrelerini göz önüne alarak genel ilerlemeyi ölçen çalışmalar olmak üzere iki ulamda incelenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışma ikinci ulam çerçevesine girmekte ve yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen Türk öğrencilerinin aradil özellikleri doğrultusunda gelişimsel yanlışlarını derlem kullanarak belirlemeyi ve çözümlmeyi amaçlamaktadır. Biber, Conrad ve Reppen'in (1998) vurguladığı üzere, büyük ölçekli veri kümelerini kullanan derlem tabanlı çalışmalar yabancı dil edinimi sürecinin özelliklerini belirlemede önemli yer tutmaktadır.

Cambridge Öğrenci Derlemi, kurumun hazırladığı tüm yabancı dil olarak İngilizce sınavlarının öğrenci cevap kağıtlarından derlenmiştir. Derlem, 173 ülkeden 200,000'den fazla öğrencinin sınav kağıtlarından toplanan 42 milyon sözcüğü içermektedir. CLC'deki öğrenci verileri, öğrencilerin dillerine, ülkelerine, girdikleri sınavlara, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

(CEFR) İngilizce yeterlilik düzeylerine göre kapsamlı bir görünüm sunmak üzere düzenlenmiştir. Derlemin veri tabanından, girilen sınav yılının yanı sıra, öğrencinin eğitim düzeyi, yaşı, aldıkları İngilizce eğitiminin süresi, cinsiyetleri ve sınavlardaki başarılarına erişilebilmektedir. Bu üst veriler, araştırmacıların hem altderlem oluşturmalarına hem de çalışmanın amaçlarına göre değişkenleri belirleme olanağı sağlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan alt derlemin nitelikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Alt Derlemin Özellikleri

Anadili	Yaş	Derlem Boyutu (Sözcük)	Sınav	Sınav Yılı	Yazılı Sınav Biçemi
Türkçe	13-51	A2: 233,812	CPE	1993- 2013 arası	Bilgilendirme
		B1-B2: 125,778	CAE		Haber
		C1-C2: 76,969	FCE		Yakınma/özür/yanıt
		Toplam: 436,559	FCEfS		Tartışma/görüş
			PET		Öneri
		PETfS	Betimleme/özyaşam bilgisi		
		KET	Eleştiri		
			KETfS		

2.1.1. Veri Tabanı Çözümleme Yazılımı – SketchEngine

Sketch Engine, 2003 yılından beri kullanımda olan bir derlem yöneticisi ve metin çözümleme yazılımıdır. Amacı, büyük derlemleri karmaşık ve dilsel olarak düzenlenmiş sorgulara ve algoritmalara göre arayarak dil örgülerini incelemektir. Üç ana tümlev devresi vardır: Manatee adlı bir veri tabanı yönetim sistemi, Bonito adlı bir ağ arayüzü araması ve Corpus Architect adlı derlem oluşturma ve yönetimi için bir ağ arayüzü. Çalışmada kullanılan derlem CLC, Cambridge University Press ile yaptığımız özel bir sözleşmeye dayanarak Sketch Engine’de bulunmaktadır. Tüm derlem ayıklaması ve Derlem Sorgulama Dili (Corpus Query Language) ile yapılan arama işlemleri bu yazılım kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Yanlış Etiketleme

Granger’a (2003) göre, yanlış çözümlemesine veri tabanı sağlayacak derlemi etiketlemede kullanılacak uygun bir yanlış sınıflaması tutarlı, bildirsel, esnek ve yeniden kullanılabilir olmalıdır. Heift ve Schulze (2012) tarafından belirtildiği gibi, birçok yanlış sınıflaması aşağıdaki sorunları içermektedir:

- Kapsam: Sınıflama daha fazla metin veya daha sonra yapılacak çalışmalardaki çözümlemelere uygulandığında, yanlış belirleyiciliğinin yetersizliği nedeniyle bazı yanlışlar sınıflama dışında kalabilmektedir,

- Türdeşlik: Yanlışların kapsamlı ve anlamlı bir açıklamasını elde etmek zordur,
- Sınıflandırma nitelikleri: Birçok yanlış sınıflaması dile özgüdür ve kolayca ayırt edilemez.

Bu çalışmada kullanılan yanlış etiketleme dizgesi CLC tarafından geliştirilen sınıflamaya dayanmaktadır. Öğrencilerin aradıl yanlışları aşağıdaki örnek dizgedeki gibi etiketlenmiştir (CUP, 2014, p. 14-15):

<ETİKET>yanlış sözcük/yapı | düzeltilmiş sözcük/yapı </ETİKET>

İlk harfin yanlış türünü, ikinci harfin ise sözcük kümesini gösterimlediği yanlış etiketleri çoğunlukla iki harfli bir etiketleme dizgesine dayanmaktadır. Bu dizge içerisinde kullanılan etiketler ve tanımlamaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Çalışmanın Derlemindeki Yanlış Etiketleri ve Tanımları

Yanlış Etiketi	Yanlış Türü	Yanlış Etiketi	Yanlış Türü
AG	Uyum	MA	Eksik artgönderge
AGA	Artgönderge uyumu	MC	Eksik kenet-sözcük
AGD	Belirleyici uyumu	MD	Eksik belirleyici
AGN	Ad uyumu	MJ	Eksik niteleyici
AGQ	Niceleyen uyumu	MN	Eksik ad
AGV	Eylem uyumu	MP	Eksik noktalama
AS	Temel üye yapısı uyumu	MQ	Eksik Niceleyen
CD	Ad sayılabilirliği nedeniyle yanlış belirleyici	MT	Eksik ilgeç
CL	Eşdizimlilik veya eşsöz	MV	Eksik eylem
CN	Ad sayılabilirliği	MY	Eksik belirteç
CQ	Ad sayılabilirliği nedeniyle yanlış niceleyici	R	Değiştirilmesi gereken
DA	Artgönderge türetimi	RA	Değiştirilmesi gereken artgönderge
DC	Kenet-sözcük türetimi	RC	Değiştirilmesi gereken kenet-sözcük
DD	Belirleyici türetimi	RD	Değiştirilmesi gereken belirleyici
DI	Belirleyici çekimi	RJ	Değiştirilmesi gereken niteleyici
DJ	Niteleyici türetimi	RN	Değiştirilmesi gereken ad
DN	Ad türetimi	RP	Değiştirilmesi gereken noktalama
DQ	Niceleyen türetimi	RQ	Değiştirilmesi gereken niceleyici
DT	İlgeç türetimi	RT	Değiştirilmesi gereken ilgeç
DV	Eylem türetimi	RV	Değiştirilmesi gereken eylem

DY	Belirteç türetimi	RY	Değiştirilmesi gereken belirteç
FA	Artgönderge biçimi	S	Yazım yanlışı
FD	Belirleyici biçimi	SX	Yazım yanılması
FJ	Niteleyici biçimi	TV	Eylem zamanı
FN	Ad biçimi	U	Gereksiz kullanım
FQ	Niceleyen biçimi	UA	Gereksiz artgönderme
FV	Eylem biçimi	UC	Gereksiz kenet-sözcük
FY	Belirteç biçimi	UD	Gereksiz belirleyici
IA	Artgönderme çekimi	UJ	Gereksiz Niteleyici
ID	Yanlış deyim	UN	Gereksiz ad
IJ	Niteleyici çekimi	UP	Gereksiz noktalama
IN	Ad çekimi	UQ	Gereksiz niceleyen
IQ	Niceleyen çekimi	UT	Gereksiz ilgeç
IV	Eylem çekimi	UV	Gereksiz eylem
IY	Belirteç çekimi	UY	Gereksiz belirteç
L	Uygun olmayan kesit	W	Sözdizim yanlışı
M	Eksik	X	Yanlış olumsuz yapı

Çalışmada Tablo 2’de belirtilen toplam 74 aradil yanlışı SketchEngine ortamında derlem çözümleme araçları kullanılarak çözümlenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Tablo 1’de özellikleri sunulan derlemimiz Tablo 2’de tanımlaması yapılan aradil yanlışı etiketleri kullanılarak çözümlenmiştir. İlk çözümleme dil yetkinliği sınıflamasına bakılmaksızın Türk öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışların genel bir görünüşünü sergilemek için gerçekleştirilmiştir. İkinci çözümleme dil yetkinliğine göre A2, B1-B2 ve C2 yeterliliğindeki öğrencilerin altderlemlerinin ayrı ayrı çözümlenip en sık yapılan yanlışların yetkinlik seviyelerine göre görünüşünün ortaya çıkarılmasını ve yeterlilikler arası kalıcılık gösteren yanlışların belirlenmesini hedeflemiştir. Üçüncü çözümleme aşamasındaki amaç ise, CLC veri tabanından oluşturulan ve Tablo 1’de belirtilen İngilizce dil sınavlarına girmiş 137 anadil artalanından gelen öğrencilerin alt derleminde, Tablo 2’de belirtilen yanlışları önce genel bakışla sıklıklarını göz önüne alarak Türk öğrencilerle karşılaştırmak olmuştur. Çalışmanın son çözümleme aşaması 137 farklı anadili artalanından gelen öğrencilerin İngilizce aradil yanlışlarını dil yetkinliklerine göre A2, B1-B2 ve C2 düzleminde sınıflayarak bunları Türk öğrencilerin aynı dil yetkinlik ulamlarında yaptıkları yanlışlarla karşılaştırmasını ortaya koymayı amaçlamıştır.

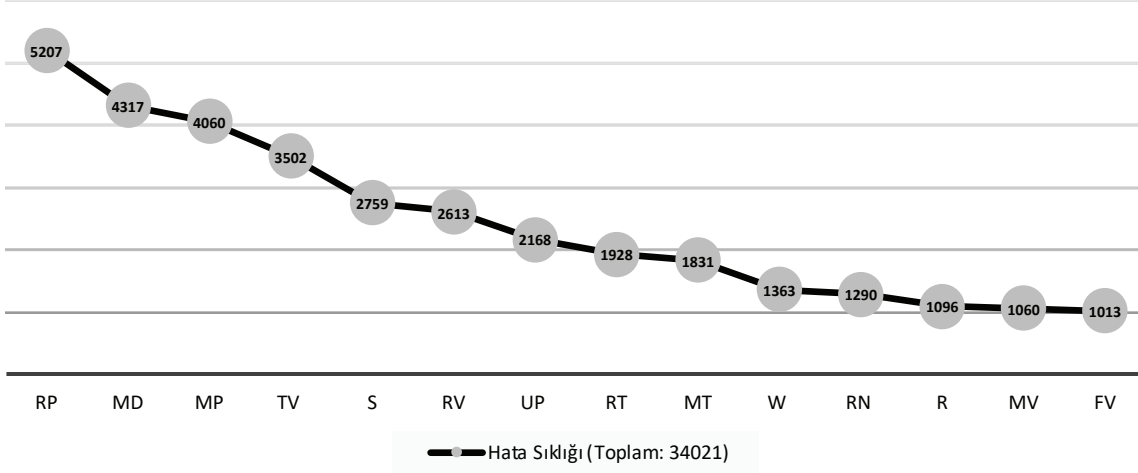
3. Bulgular

Çalışmanın veri çözümü, Bölüm 3.3'te belirtildiği üzere, dört aşamadan oluşmaktadır. Buna göre ilk aşamadaki çözümleme, araştırma sorularının ilki olan *Cambridge ESOL sınavlarına giren Türk öğrencilerin yazma bölümlerinde yaptıkları yaygın yanlışlar nelerdir* sorusuna yanıt aramak için yapılmıştır.

3.1. Yanlışların Genel Dağılımı

Toplamda 74 aradil yanlış ulamı üzerinden yapılan ve 46240 aradil yanlışın belirlendiği ilk çözümlemede kesim sıklığı olarak 1000 alınarak 1000 ve üzeri sıklıkta karşılaşılan yanlışlar sunulmuştur. Buna göre Çizge 1 genel bir bakışla dil yeterlilik seviyeleri göz önüne alınmaksızın yapılan çözümlemede Türk öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışların genel bir görünüşünü sergilemektedir.

Çizge 1. Cambridge ESOL Sınavlarına Giren Türk Öğrencilerin Sıklıkla Yaptıkları Yanlışların Genel Görünüşü



Çizge 1'de görüldüğü üzere, ilk aşama çözümleme 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan yanlışların sayısının 14 ulamda ve bu yanlışların sıklığının toplam yanlış sıklığı olan 46240 içerisinde 34021 olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan bu 14 yanlış ulamı toplam yanlışların %73,57'sini oluşturmaktadır. En sık karşılaşılan bu 14 yanlış sıklık sıralarına göre incelendiğinde ve ilgili yanlış ulamlarının içerisinde ayrıntılı çözümleme yapıldığında daha çok anlam yüklenebilecek bir sonuç çıkmaktadır.

Türk öğrencileri girdikleri Cambridge ESOL sınavlarının yazılı bölümlerinde en sık noktalama yanışı (RP) yapmaktadırlar (RP=5207). Bu yanış ulamı altında incelenen yanışlar içerisinde hem noktalama hem de noktalamalara bağılı olarak gereken büyük/küçük harf kullanımı kuralları yer alır. Bu bağlamda incelendiğinde öğrencilerin 5207 RP yanışında en sıklıkla büyük/küçük harf kullanımında (f: 3960) yanış yaptıkları, bunu nokta (f:479), virgül (f:322) ve noktalı virgülün (f:255) izlediğı ve diğere noktalamalara (örneğin: soru, ünlem, iki nokta) ilişkin yanışların sıklığının 50 ve altında-(toplam f:191) yapıldığı gözlemlenmiştir.

En sık yapılan yanışların ikincisi MD (Eksik Belirleyici) olup bunun sıklığı 4317 olarak belirlenmiştir. Yazılı anlatımlarda en sık eksik kullanılan belirleyicinin *the* (f:2233) olduğu ve bunu *a/an* (f:1680) belirleyicilerinin izlediğı, diğere eksik kullanılan belirleyicilerin ise (örneğin: *my, your, our*) 50 ve altı sıklıkta (toplam 404) olduğu bulunmuştur.

Yapılan yanışların sıklık sıralamasında üçüncü sırada olan yanış MP (Eksik Noktalama) olarak karşımıza çıkmaktadır. Eksik noktalamaların sıklığı 4060 olarak bulunmuştur. Buna ilişkin ayrıntılı eksik kullanımın sayısal değerleri incelendiğinde, ilk sırada eksik nokta kullanımı (f:1795), ikinci olarak da eksik virgül kullanımı (f:1455) göze çarpmaktadır. Geri kalan (f:810) eksik noktalama kullanımı yanışlarını ise 50 ve altı sıklıktaki soru işareti, ünlem, tire gibi noktalamalar oluşturmaktadır.

İncelenen yanışlar arasında 3502 sıklıkla gerçekleşen TV (Eylem Zamanına ilişkin yanışlar) çözümlendiğinde, Türk öğrencilerin en fazla yanışı şimdiki zamanın eylem kullanımında yaptıklarını görüyoruz (f:504). Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir.

Örnek:

(1a) I <#TV> buy | bought </#TV> it for 350£ and I <#TV> sell | will sell </#TV> it for 100 £.

(1b) <#TV> I come | I'll come </#TV> <#UT> to | </#UT> at nine o'clock tomorrow evening.

Eylemin zamanına ilişkin çözümlerimizde, ikinci sırada sıklıkla (f:392) karşılaşılan yanışlar şimdiki zamana ilişkin üçüncü tekil kişi ile kullanılan *be* eyleminin kullanımındaki yanışlar olarak görülmektedir. Öğrenciler yazdıkları tümcelerde, bu eylemin geçmiş zaman biçimi olan *was* yerine *is'i*, *is* yerine de *was'ı* yanış olarak tercih etmektedirler.

Örnek:

(2a) I don't know how much my mobile phone <#IV> costed | cost </#IV>, but I think it <#TV> is | was </#TV> nearly £60.

(2b) My favourite present <#TV> was | is </#TV> the dress which <#TV> is | was </#TV> from Jack.

Bu durumu üçüncü sıklık sıralamasıyla yaptıkları eylemlerin geçmiş zaman biçimini kullanmalarında yaptıkları yanlışlar ile de görmekteyiz (f:377).

Örnek:

(3) I <#TV> liked | like </#TV> it because it is very enjoyable and it talks about a poor family's life.

Aradil derlemimizde kipliklerin kullanımına yönelik yanlışlar sıklıkları açısından dördüncü sırada yer almaktadır (f:305). Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışlar özellikle *will/would, can/could, shall/should* kipsellerini birbirlerinin yerine yanlış olarak kullanmalarının yanında, kiplik kullanılmayacak tümcelerde bunları kullanmaları olarak gözlenmektedir.

Örnek:

(4a) There <#TV> would | will </#TV> be a great barbecue.

(4b) It <#TV> would | will </#TV> be great <#RP> If | if </#RP> I <#TV> will see | see </#TV> it.

TV yanlışlarının beşinci sırada sıklıkla (f:293) gerçekleşen yanlışı, yine üçüncü tekil kişi ama bu kez *be* eylemi dışındaki eylemlere yönelik kullanımlara ilişkin yanlışları içermektedir. İlgili tümcelerde yine öğrenciler üçüncü tekil kişilerle birlikte eylem kullanımlarında geçmiş zaman olması gereken bağlamlarda eylemlerin şimdiki zaman biçimlerini tercih etmektedirler.

Örnek:

(5a) It <#TV> costs | cost </#TV> only £75 because it doesn't have bluetooth.

(5b) ... lake sailing which <#TV> enables | enabled </#TV> the members to experience a tranquil afternoon.

TV yanlış ulamında gözlemlediğimiz altıncı sıklık sırasındaki (f:289) sorun geçmiş zaman ortaç biçimiyle ilgilidir.

Örnek:

(6a) Unfortunately, it has **<#TV> broken | been broken </#TV>** for a month.

(6b) The programme **<#TV> begun | began </#TV>** on time and the first group was King Cup.

Toplam sıklığı 3502 olan TV yanlışlarının 2160 sıklıkla %61,68'ini oluşturan bu altı yanlış ulamının dışında kalanlar 50 ve altı sıklıkta gözlemlenmiştir.

Çizge 1'de de görüleceği üzere, Türk öğrenci aradıl alt derleminde sıklıkla karşılaşılan beşinci yanlış ulamı, 2759 sıklıkla S (Yazım Yanlışları) etiketi ile belirtilen yanlışlardır. Bunlar incelendiğinde en çok görülen yazım yanlışlarının sıklık sıralamasına göre: özel/cins ad sözcükleri (f:1852), sıfat sözcükleri (f:447), eylem sözcükleri (f:267), belirteç sözcükleri (f:193) arasında bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Örnek:

(7a) I have a **<#S> compter | computer </#S>** on a big table.

(7b) She is 30 years old and **<#MD>| a </#MD> very <#S> attractive | attractive </#S>** person.

En yaygın yanlışlardan altıncısı olan RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları (f:2613), karar vermesi en zor yanlış ulamlarından birisidir. Bu yanlışlar, etiketleyenler tarafından öğrencinin metnine sağdik kalarak ve ilgili bağlamda demek istenilene uygun düşmeyen eylem sözcüğünün hedef dilde uygun karşılığını göz önüne alarak yapılmıştır. Bu yanlış ulamında bağlamına uygun olmayan ve değiştirilmesi gereken toplam 771 farklı eylem sözcüğü bulunmuştur. Bunlardan toplam 1249 sıklıkla yanlış kullanılanların *take* (f:277), *do* (f:262), *have* (f:256), *make* (f:165), *get* (f:155), *say* (f:134) olduğu belirlenmiştir. Bu altı sözcüğe ilişkin kullanım yanlışları RV ulamının %47,80'ini oluşturmaktadır.

Örnek:

(8a) The class is on Tuesday and it will **<#RV> take | last </#RV>** 3 hours.

(8b) Maybe we are going to **<#RV> do | have </#RV>** **<#MD>| a </#MD>** party.

Aradil yanlışları çözümlenmesinde yedinci en yaygın olarak görülen yanlış ulamı UP (gereksiz noktalama) olarak ortaya çıkmıştır (f:2168). Burada incelenen yanlışlar öğrencilerin gereksiz yere yaptıkları noktalamaları içermektedir. En fazla sıklıkla gereksiz yere kullanılan noktalama işaretleri virgül (f:776) ve nokta (f:479) olarak bulunmuş olup nokta işaretinin en fazla *because* bağlacından önce kullanıldığı belirlenmiştir (f.294).

Örnek:

(9a) I think <#UP> , | </#UP> the best present to give her is a return ticket to Paris.

(9b) I will travel by train <#UP> . **Because** | **because** </#UP> I love trains.

Sıklık sıralamasındaki sekizinci yanlış ulamı (f:1928) RT (değiştirilmesi gereken ilgeç) kullanıldığı yapıda uygun olmayıp yerine başka bir ilgecin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Yanlış ilgeç seçiminde en sıklıkla karşılaşılanlar *in* (f:422), *to* (f:255), *on* (f:226), *for* (f:219), *at* (f:159), *of* (f:119), *with* (f:110), *about* (f:101) olmuştur. Bu sekiz ilgecin RT ulamındaki toplam yanlış oranı %84,60 olarak bulunmuştur ve en çok hangi ilgeçlerin yerine yanlış kullanıldıkları çözümlendiğinde ise Tablo 3'teki sonuç çıkmaktadır.

Tablo 3. İlgeç Yanlışlarının Dağılımı

Yanlış Kullanılan İlgeç	Toplam Yanlış Sıklığı	Yerine Kullanılması Gereken İlgeç ve Yapılan Yanlış Sıklığı	
<i>in</i>	422	<i>at</i> (f:217)	<i>on</i> (f:205)
<i>to</i>	255	<i>for</i> (f:172)	<i>at</i> (f:83)
<i>on</i>	226	<i>in</i> (f:157)	<i>at</i> (f:69)
<i>for</i>	219	<i>to</i> (f:125)	<i>about</i> (f:94)
<i>at</i>	159	<i>in</i> (f:87)	<i>on</i> (f:72)
<i>of</i>	119	<i>in</i> (f:63)	<i>for</i> (f:56)
<i>with</i>	110	<i>in</i> (f:61)	<i>for</i> (f:49)
<i>about</i>	101	<i>for</i> (f:56)	<i>with</i> (f:45)

Öğrencilerin ilgeç kullanımlarında sıklıkla yaptıkları bu yanlışlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(10a) They spoke so much with me <#RT> in | on </#RT> my first day.

(10b) My mother will take me to your house and I think we'll arrive <#RT> to | at </#RT> your house about 5 pm.

Tablo 1'de sunulduğu üzere yanlış ilgeç kullanımının ardından gelen ve sıralamada dokuzuncu sıklıkta gerçekleşen MT (Eksik ilgeç) ulamına bakıldığında ise bu yanlışların sıklığının 1831 olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken fakat kullanılmayan bu ilgeçlerin tümünün dağılımı Tablo 4'te görülebilir.

Tablo 4. Eksik İlgeç Yanlışlarının Dağılımı (f:1831)

Kullanılması Gereken İlgeç	f
to	729
for	364
at	172
in	144
on	123
about	116
of	106
with	77

Bu tablo, Tablo 3 ile karşılaştırıldığında aynı ilgeçlerin sıklık sıralamaları değişse de kullanımlarında sorun yaşandığı açıkça gözlenmektedir. Eksik ilgeç kullanımına ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(11a) Our teacher introduced all <#MD> | the </#MD> students <#MT> | to </#MT> each other.

(11b) I will sell it <#MT> | for </#MT> twenty <#AGN> pound | pounds </#AGN> .

W (Sözdizimi yanlışları) yanlışları (f:1363) en sık karşılaşılan yanlışlar içerisinde onuncu sırada gelmektedir. Türkçe ile karşılaştırıldığında, minimal düzeyde bir biçimbilimsel düzeneğe sahip olan İngilizcede görece değişmez sözcük dizilişi Özne-Eylem-Nesne şeklindedir. Bir sözcüğün

türü hakkındaki bilgi, o sözcüğün tümcedeki diğer sözcüklerle olan ilişkisi ve öncelikle de sözdiziminin belirleyiciliği ile ortaya çıkar. Bu bağlamda, sözdizimi yanlışlarına ilişkin varsayım, bu yanlışların dizgesel niteliğinde Türk öğrencilerin anadili artalanlarından getirdikleri sözdizimine (Özne-Nesne-Eylem) ilişkin yapısal özelliklerin güçlü bir etkisi olacağı yönündedir. Derlemdeki sözdizimi yanlışları çözümlendiğinde, bu ulamdaki yanlışların %82,90'ının, sıklık sırasına göre, *yardımcı eylem/kiplik* (f:287), *belirteç* (f:267), *ilgeç* (205), *ad* (f:168), *niteleyici* (f:132) ve *belirleyici* (f:71) sözcük türlerinin sözdizimi içerisinde yanlış şekilde yerleştirildikleri ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlarla ilişkili olarak derlemden seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnek:

(12a) <p> Dear Sam, I'm very excited about <#S> tommorow | tomorrow </#S> evening and I wanted to <#RV> tell | ask </#RV> about what time <#W> are you | you are </#W> going to come <#RP> ? | . </#RP>

(12b) How </#MP> <#W> we can | can we </#W> go <#MT>| to </#MT> your house <#MP> you | ?

(12c) <#W>Nearly I | I nearly </#W> <#TV> forget | forgot </#TV> the computer room and TV room.

(12d) I cannot turn <#W> down it | it down </#W> .

(12e) My window needs <#MD>| a </#MD> <#W> new colourful | colourful new </#W> curtain <#RP> , | .

Kullanıldığı tümce içerisinde bağlama uymayan ve değiştirilmesi gereken ad sözcüklerinin yanlış kullanımı RN etiketi ile imlenmiş olup bunların sıklığı 1290 olarak bulunmuştur. Toplam 911 ad sözcüğünün yanlış kullanıldığı belirlenmiş ve bunlar arasında en fazla sıklığa sahip olanın *house* sözcüğü yerine bağlama uygun olarak doğru kullanılması gereken *home* (f:69) olduğu görülmüştür.

Örnek:

(13) When you enter <#UT> to | </#UT> the <#RN> home | house </#RN> first you'll see my room <#RP> .

Gereksiz kullanıldığı için değiştirilmesi gereken kurucu yanlışlarının etiketlendiği R (Değiştirilmesi gereken) ulamı on ikinci sırada 1096 sıklıkla yer almıştır. Bunların çözümlenmesinde ise en çok

yapılan yanlışların sırayla *ilgeç* (f:210), *kişi adları* (f:171) ve *belirteç* (f:124) kullanımlarında olduğu bulunmuştur.

Örnek:

(14a) <#S> Because | Because </#S> I don't want <#R> to | it </#R> I decided to sell <#AGA> them | it </#AGA> .

(14b) With my <#R> faithfully | love </#R>

(14c) I have no time to decorate my room now but I am planning <#R> it | to </#R> after my exams.

Kullanılması gerektiği halde kullanılmayan *eksik yardımcı eylem/kiplik* yanlışlarına ilişkin olarak, on üçüncü sıklık dağılımında gerçekleşen MV (f:1060) etiketli bu yanlışların çözümlemesi bu ulamda en çok *to be* (f:395) eylemine ilişkin sorun yaşandığını göstermektedir. Bu noktada ise en fazla eksik kullanımın *is* (f:197) koşacı üzerinde yoğunlaştığını belirtmek yerinde olacaktır. MV ulamında ikinci sırada gelen eksik kullanım kipliklere ilişkin olup sıklığı 289 olarak bulunmuştur. Kipliklerde ise eksik kullanılanın en fazla *can* (f:162) kipliği olduğu çözümleme sonucunda ortaya çıkmıştır.

Örnek:

(15a) <#MV> It | It's </#MV> called Call of Duty.

(15b) <#MV> That | That's </#MV> why I think the festival should be held again next year.

(15c) And I <#MV> | can </#MV> help <#RT> for | with </#RT> the decoration <#RP> as well | as well </#RP> .

(15d) I <#MV> | was </#MV> <#S> sad | sad </#S> that you didn't <#TV> come | come </#TV> <#MT> | to </#MT> my party.

İngilizcedeki eylem çekimlerinin beş biçimini Quirk vd. (1985) Tablo 5'teki şekliyle açıklamışlardır.

Tablo 5. İngilizcede Eylem Çekimleri

Biçim	Örnek
kök	speak
mastar	to speak
üçüncü tekil kişi	speaks
geçmiş	spoke
-ing ortaç biçimi	speaking
- ed ortaç biçimi	spoken

Türk öğrencilerin aradil alt derleminde FV (Eylem biçimi) yanlış etiketiyle yer alan bu ulamdaki yanlışların sıklığı 1013 olarak bulunmuştur ve en sık yapılan yanlışlar içerisinde on dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Eylem biçimi yanlışlarına ilişkin dağılım incelendiğinde ise en sık karşılaşılan eylem çekimi yanlışlarının mastar kullanımına ilişkin yanlışlar olduğu (f:324) görülmektedir. Öğrencilerin eylemin mastar halini kullanmaları gereken yerde 204 sıklıkla kök halini kullandıklarını, kök halini kullanmaları gereken yerde ise 121 sıklıkla mastar biçimini kullandıklarını bulmaktayız. İkinci sıklıkta karşılaşılan biçim yanlışları ise eylemin *-ing* ortaç biçimine ait yanlışlardır (f:267). Bu yanlış ulamında öğrenciler 157 sıklık oranında eylemin kök biçimi yerine *-ing* ortaç biçimi kullanmış, 110 sıklık oranında ise *-ing* ortaç kullanımı yerine kök halini yanlış olarak tercih etmişlerdir. Üçüncü sıklık (f:101) sırasında, eylemin geçmiş biçimine yönelik yanlışlar bulunmuştur. Bu yanlış ulamında öğrenciler eylemin kök hali yerine yanlış olarak geçmiş biçimini kullanmışlardır. Dördüncü yanlış sıklık oranı *-ed* ortaç biçimine ilişkin olarak 57 sıklıkla bu biçimin diğer eylem biçimleri yerine yanlış olarak kullanılması olarak gerçekleşmiştir.

Örnek:

(16a) I want you <#FV> answer | to answer </#FV> .

(16b) You must <#FV> to bring | bring </#FV> your art book and pencils.

(16c) It </#MP> is very good fun to <#FV> learning | learn </#FV> <#MD> | a </#MD> language <#UP> .

(16d) If you can help me, you can <#FV> sent | send </#FV> me <#MD> | an </#MD> answer!

Bu bölümde ilk aşama olarak Türk öğrencilerin İngilizce aradil yetkinlikleri içerisinde ayırım yapılmaksızın gerçekleştirilen incelemede, 1000 ve üzeri sıklıkla karşılaşılan yanlışların 14 ulamda çözümlenmesi yapılmıştır. Bölüm 4.2’de ise Tablo 2’de sunulan yanlış ulamlarını, A2 – C2 dil yeterlilik düzleminde seviyelere göre dağılımlarını ve kalıcılıklarını inceleyerek ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamak amaçlanmıştır.

3.2. Yanlışların Dil Yeterlilik Düzlemine Dağılımı

Dil yetkinlik düzeyleri, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre, Cambridge ESOL sınavlarının yazılı anlatım bölümlerindeki edimleri doğrultusunda ayıklanan ve alt derlemleri oluşturulan öğrencilerin seviyeleri ile bu alt derlemlerin boyutları Tablo 1'de sunulmuştı. Buna göre aradil alt derlemlerimizde bulunan öğrencilerin yetkinlikleri A2 – C2 arasında olup A1 düzeyi yetkinlik çerçevesinde yazma becerisi beklentisi çok temel olduğu için, bu yetkinlik düzeyi derleme dahil edilmemiştir. Bu bölümde sıra ile A2, B1-B2 ve C1-C2 alt derlemleri ele alınıp sıklıkla yapılan yanışlar incelenecektir. Tablo 6, bu alt derlemlerde bulunan toplam yanışların sıklık sayılarını ve derlem boyutlarındaki farklılıklar göz önüne alınarak bu sıklık sayılarının bir milyon üzerinden düzgelenmiş hallerini vermektedir.

Tablo 6. Alt Derlemlere Göre Yanlış Sıklıkları

Yetkinlik Düzeyi	Derlem Boyutu	f	f/1000000
A2	233,812	27,776	118,796
B1-B2	125,778	12,363	98,276
C1-C2	76,969	5982	77,719

Tabloda sunulan yanışların dağılımları seviyelere göre ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

3.2.1. A2 Düzeyinde Aradil Yanlışlarının Dağılımı

Tablo 7'de yapılan çözümlemede A2 düzeyinde 1000 ve üzeri sıklıkta karşılaşılan yanışların dağılımı ve tüm yetkinlik düzeyleri içerisindeki oranları görülmektedir.

Tablo 7. A2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanışların A2 – C2 içerisindeki oranı
RP	3647	%71
MD	2766	%64
MP	2562	%63
TV	2339	%67
S	1481	%57
RV	1409	%54
UP	1370	%63
MT	1237	%68

Buna göre A2 yetkinlik düzeyinde yapılan yanlışların sıklıklarına göre oluşan sıralamanın Çizge 1'deki genel görünümle koştur çizgide olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu düzeydeki RP yanlışlarının sıklığı (f: 3647) tüm yetkinlik düzeylerinde yapılan RP yanlışları sıklığının içerisinde %70'lik bir orana sahiptir. Diğer bir deyişle noktalama yanlışlarını en fazla bu seviyedeki öğrenenlerde görmekteyiz.

Sıklık sıralamasında ikinci yanlış ulamımız eksik belirleyici (MD: f=2766) olup, tüm yetkinlik düzeyleri içerisinde A2 düzeyi öğrenenlerin yanlış oranı %64'e karşılık gelmektedir. Bu yanlış ulamında en sık eksik kullanılan belirleyicinin *the* (f:1075) olduğu ve bunu *a/an* (f:1121) belirleyicilerinin izlediği görülmektedir.

Örnek:

(17a) <#MD> Film|The film </#MD>

(17b) <s><#MD> Carpet|A carpet </#MD>, bed and chair.</s>

Sıralamada üçüncü yanlış ulamının eksik noktalama (MP: f= 2562) olduğu görülmüş ve tüm düzeyler arasındaki karşılaştırmada oranı %63,10 olarak bulunmuştur. Eksik kullanımların sıklık sıralamasının ise genel sıralamaya koştur olduğu bulunmuştur.

Örnek:

(18a) <s>I went there with my sister<#MP> she |.</s><s>She </#MP>

(18b) <#MP> students|students' </#MP>computer games

A2 düzeyinde karşılaşılan en sık dördüncü yanlış eylem zamanına ilişkin yanlışlardır (TV: f= 2339) ve tüm seviyeler arasında bunların %66,80'inin bu dil yeterlilik düzeyinde yapıldığı bulunmuştur. Bu yanlış ulamına ilişkin en yaygın sorunu şimdiki zamanın eylem kullanımında görüyoruz (f:504). Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir.

Örnek:

(19a) I<#TV> think|thought </#TV>

(19b) When<#TV> you 'll ask|you ask </#TV>

Bu düzeyde yapılan en yaygın beşinci yanlış ulamı olan Yazım Yanlışları (S) (f:1481) dil yeterliliği düzlemi içerisinde incelendiğinde, bunların toplamının %57,42'sinin A2 öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Örnek:

(20a) I like it very much<#S> **becouse** | **because**

(20b) I have known him for a<#S> **mounth** | **month**

RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları A2 düzey öğrencilerinin yanlışları arasında altıncı sırada yer almakta (f:1409) ve bu dil yeterliliğinde sırasıyla en fazla (*kullanılan eylem/ kullanılması gereken eylem*) *take/bring; say/tell; take/last; make/have* eylem kullanımlarında sorunla karşılaşılmaktadır.

Örnek:

(21a) It<#RV> **takes** | **lasts** </#RV><#DN>half and a hour | an hour and a half</#DN>

(21b) And can you<#RV> **take** | **bring** </#RV><#MD> | a</#MD>bag<#RP>.

İlgili dil yetkinlik düzeyinin yedinci en yaygın olarak görülen yanlış ulamı UP (Gereksiz noktalama) olarak ortaya çıkmıştır. En çok virgül kullanımında yanlış yapılırken bunu ikinci sırada nokta işareti izlemektedir.

Örnek:

(22a) <s>I want to sell it because<#UP> . | </s>

(22b) This club<#UP> , | </#UP>does a lot of

Sekizinci sıklıkta gerçekleşen MT (Eksik ilgeç) ulamına bakıldığında ise bu yanlışların sıklığını 1237 olduğu görülmektedir. En çok *for* ve *in* ilgeçlerinin eksik kullanımı dikkat çekmektedir.

Örnek:

(23a) <#MT> **Example** | **For example** </#MT>

(23b) <#MT> **My** | **In my** </#MT>opinion,

B1-B2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında ise karşımıza Tablo 2’de sunulan sıralama çıkmaktadır.

Tablo 8. B1-B2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanlışların A2 – C2 içerisindeki oranı
MP	1131	%28
RT	985	%51
MD	894	%21
S	860	%32
RP	838	%16
RV	744	%28
RN	684	%53
TV	673	%19
UP	573	%26

Tablo 8 B1 – B2 yabancı dil yetkinliğindeki Türk öğrencilerin 500 ve üzeri sıklıkla yaptıkları yanlışları göstermektedir. Bu düzeyde yanlış çeşitliliğinin arttığı, buna karşın yanlış ulamları boyunca yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. Bu yüzden 500 eşiği sıklık belirlemesi için kullanılmıştır. Bu dil yeterlilik düzeyinde dikkat çeken nokta yapılan yanlışlara iki yeni ulamın yani RT (Değiştirilmesi Gereken İlgeç) ve RN’nin (Değiştirilmesi Gereken Ad) eklenmesi; buna karşın MT’nin (Eksik İlgeç) yanlış ulamında sıklık sayısının azalmasından dolayı listeden çıkmasıdır. Bunun nedeni A2 yeterliliğindeki öğrencilerin bilgi eksikliği yüzünden ilgeçleri kullanmamaları veya kullanmaktan kaçınmaları olabilir. B1-B2 düzeyinde ise ilgeçlere ilişkin bilgileri attığından dolayı kullanmaya başladıkları ve bu kullanımlarına ilişkin yanlış sıklıklarının artması ile üzerine MT (Eksik İlgeç) ulamının listeye girdiği varsayımı da bu görüşü destekler niteliktedir. Yaptıkları MT yanlışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir.

Örnek:

(24a) The teacher’s name is..<#RT> as|like </#RT><#RA>yours|you</#RA>

(24b) It’s</#MP>really nice<#RT> to|for </#RT>me because I have

Dil yeterlilik düzeyinin yükselmesine koşut olarak artan ad sözcükleri kullanımı ve buna ilişkin yaptıkları yanlışların sıklığının da artmasıyla listeye girdiği öne sürülen RN (Değiştirilmesi Gereken Ad) ulamına ait yanlışlar da bu şekilde örneklenebilir.

(25a) I miss you and I'm looking forward to <#RV> hearing|getting </#RV> your<#RN> answer|reply </#RN>.

(25b) After</#RP>that she said I could join her<#RN> classroom|class </#RN>

B1-B2 alt derlemimizdeki öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin artmasına karşın, diğer yanlış ulamlarının, sıklıklarında azalma ve sıralamalarında değişiklik olmasıyla birlikte A2 yetkinliğine sahip öğrencilerle benzerlik göstermekte olduğu gözlenmektedir. Süregelen bu yanlışların C1-C2 seviyesine taşınıp taşınmadığı Tablo 3'te sunulan ilgili alt derlem çözümlemesinde görülebilir.

Tablo 9. C1-C2 Yetkinlik Düzeyinde Yanlışların Dağılımı

Yanlış Türü	f	Aynı türdeki yanlışların A2 – C2 İçerisindeki oranı
MD	757	%18
RT	749	%39
RP	723	%14
TV	490	%14
RN	463	%36
RV	460	%18
MP	367	%9
S	418	%15
UP	225	%10

Yabancı dil olarak İngilizce yeterlilik düzeyi C1 (İleri) ve C2 (Yetkin) olan Türk öğrencilerin alt derlemindeki 200 ve üzeri sıklıktaki yanlış ulamlarının çözümlemesini sergileyen Tablo 9, yanlışların A2 yetkinliğinden süregelen benzerliğini ortaya koymaktadır. A2 düzeyinden C2 düzeyine kadar ısrarcı yanlışların yetkinlikler arası sıklıkları açısından sayısal anlamlılığını belirlemek için alt derlemler arasında log-olabilirlik hesaplaması yapıldı. Tablo 10, A2 ile B1-B2 alt derlemleri için bu sonuçları göstermektedir.

Tablo 10. A2 – B1-B2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik

Yanlış Etiketi	A2 Düzeyi Sıklığı	B1-B2 Düzeyi Sıklığı	LL	Anlamlılık
RP	3647	838	580,14	0,000 +
MD	2766	894	189,93	0,000 +
MP	2562	1131	31,42	0,000 +
TV	2339	673	227,42	0,000 +

S	1481	860	3,16	0,076 -
RV	1409	744	0,17	0,681 +
UP	1370	573	26,44	0,000 +

+ A2 yeterlilik düzeyinde B1-B2 yeterlilik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir,

- B1-B2 yeterlilik A2 yeterlilik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

Üçüncü araştırma sorusu olan dil yeterlilik düzlemi boyunca kalıcı olan yanlışların neler olduğunu yanıtlamak için belirlenen ısrarcı yanlışların düzeyler arasında sayısal anlamlı fark gösterip göstermediğini sergileyen ilk basamak çözümlemesi A2 ve B1-B2 düzeyleri için yapıldı. Buna göre RP, MD, MP, TV, RV ve UP yanlış ulamalarında B1-B2 yetkinliğine sahip öğrencilerin sayısal anlamlı olarak A2 düzeyi öğrencilerden daha az sıklıkta bu yanlışları yaptıkları çıkarımına varılabilir. Bu yanlış ulamalarının A2'den B2 düzeyine kadar olan düzlemde süreklilik gösterdikleri görülmektedir. Sayısal anlamlı olarak sadece S ulamında B1-B2 öğrencileri daha fazla yanlış yapmışlardır. Bunun artan sözcük dağarcığı ile yazım yanlışlarının artışı arasındaki orana bağlanabilir.

Tablo 11. B1-B2 ile C1-C2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik

Yanlış Etiketi	B1-B2 Düzeyi Sıklığı	C1-C2 Düzeyi Sıklığı	LL	Anlamlılık
RP	838	723	45,20	0,000 -
MD	894	757	42,67	0,000 -
MP	1131	367	122,81	0,000 +
TV	673	490	8,47	0,004 -
S	860	418	15,30	0,000 +
RV	744	460	0,03	0,862 -
UP	573	225	33,71	0,000 +

+ B1-B2 yeterlilik düzeyinde C1-C2 yeterlik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

- C1-C2 yeterlilik düzeyinde B1-B2 yeterlik düzeyine göre daha fazla yanlış olduğunu gösterir.

İkinci basamak sayısal çözümlemesinde ise Tablo 5'te B1-B2 ile C1-C2 Yetkinlik Düzeyleri Yanlışlarında Log-olabilirlik sonuçları görülmektedir. Aynı yanlış ulamalarında A2 düzeyinden C2 yetkinliğine kadar süregelen ısrarcı yanlışlar devam etmektedir. Bu tabloda dikkat çeken sayısal çözümleme sonuçları ise MP, S ve UP yanlış ulamalarında B1-B2 düzeylerinde daha fazla sıklık gözlenirken RP, MD, TV ve RV yanlış ulamalarında C1-C2 yetkinliğindeki öğrencilerde daha fazla sıklık belirlenmesidir.

Her ne kadar A2'den C2'ye kadar olan yabancı dil olarak İngilizce yetkinlik düzeylerinde gerçekleşen yanlış ulamları arasında sıklık açısından sayısal bazı dalgalanmalar görülsede belirlenen yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir.

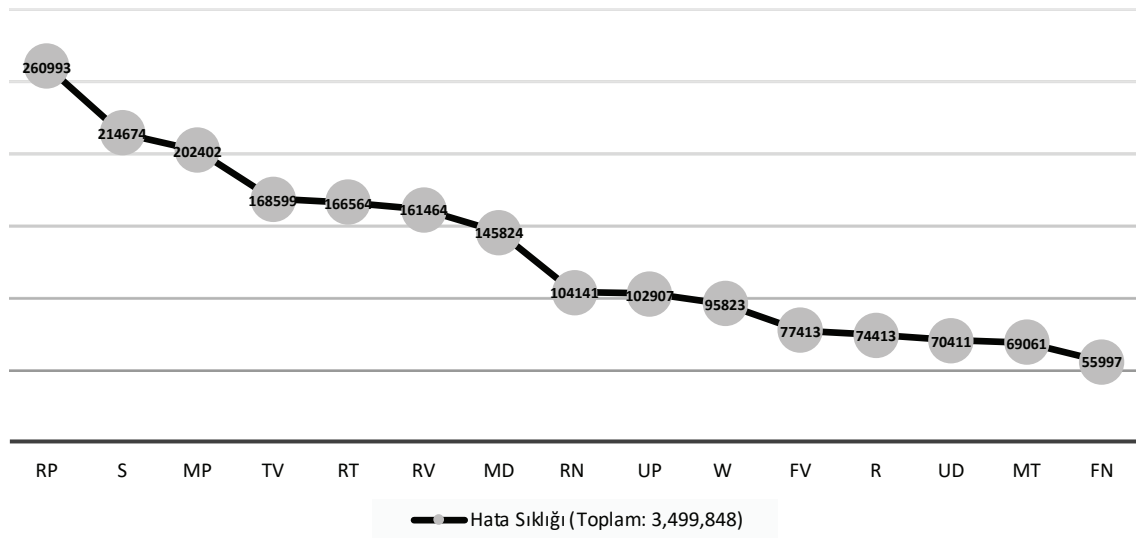
3.3. CLC'a Bütüncül Bakışla Yanlış Örgüsünün Genel Görünümü

Türk öğrencilerin, çözümleme sonunda ortaya çıkan bu yanlışları anadil etkisinden mi kaynaklanmakta yoksa derlemdeki diğer anadil artalanlarından gelen öğrencilerin yanlışları ile mi örtüşmekte ve yabancı dil olarak İngilizce aradil örgüsünün genel özelliğini mi yansıtmaktadır sorusuna yanıt vermek sadece derlem çözümlemesi ile yanıt bulunacak bir soru değildir. Bu soru ikinci dil edinimi alanındaki temel sorulardan birisi olup, uygulamalı dilbilimin tüm alt dalları kendi sınırlamaları çerçevesinde buna yanıt aramaktadırlar. Ancak, üzerinde çalışılan bu yabancı dil olarak İngilizce aradil derlemi anadil artalanı ayırımı yapılmadan kuşbakışı bir yaklaşımla çözümlendiğinde genel bir görünüm elde edilebilir.

3.3.1. CLC İçerisinde Farklı Anadil Artalanlarından Gelen Öğrencilerin Yanlışlarına Genel Bakış

Çizge 2 Cambridge ESOL sınavına giren 137 anadil artalanından öğrencilerin derlemindeki 50,000 ve üzeri sıklıkta yapılan yanlışların dağılımını sunmaktadır.

Çizge 2. Aradil Yanlışları Dağılımının CLC İçerisindeki Genel Görünümü



CLC içerisindeki genel yanlış örgüsünü ortaya çıkarmak için Tablo 2’de sunulan toplam 74 aradil yanlış ulamı için çözümlene gerçekleştirilip, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 173 farklı ülkeden öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan sıklığı 50,000 ve üzeri olanlar bu çizgede gösterildi. Burada amaç hem genel yanlış örgüsünü ortaya koymak, hem de Türkçe anadil artalanından gelen öğrencilerin yaptıkları aradil yanlışlarının bu görünüme ne kadar koşut olduğunu görmektir.

Bu çözümlenmede CLC’da en sık karşılaşılan 15 yanlış ulamı görülmektedir. Çizge 2’deki sonuçlar Türk öğrencilerin alt derlemleri için çözümlenen ve Çizge 1’de sonuçları sunulan en sık görülen yanlış ulamları ile karşılaştırıldığında bu yanlış ulamlarından 12 tanesinin örtüştüğü görülmektedir. Koşut yanlış ulamları sıklık sırasıyla: RP: *Değiştirilmesi gereken noktalama*, MD: *Eksik belirleyici*, MP: *Eksik noktalama*, TV: *Eylem zamanı yanlış*, S: *Yazım yanlış*, RV: *Değiştirilmesi gereken eylem*, UP: *Gereksiz noktalama*, RT: *Değiştirilmesi gereken ilgeç*, MT: *Eksik ilgeç*; W: *Sözdizim yanlış*, R: *Değiştirilmesi gereken*, FV: *Eylem biçimi* olarak yanlış örgüsü içerisinde yer almaktadır.

CLC derlemindeki tüm anadil artalanlarından gelen öğrencilerin aradil yanlışlarının yabancı dil olarak İngilizce yetkinlik düzlemine dağılımlarını Türk öğrencilerin yanlışlarının dağılımları ile karşılaştırdığımızda ise Tablo 10’daki sonuçlar belirmektedir.

Tablo 12. CLC İçerisindeki Yanlış Ulamlarının Dil Yetkinlik Düzlemine Dağılımı ve Türk Öğrencilerin Yanlış Dağılımları ile Karşılaştırılması

A2 CLC	A2 Türk	B1-B2 CLC	B1-B2 Türk	C1-C2 CLC	C1-C2 Türk
RP (f:182,984)	RP (f:3647)	S (f:78,045)	MP (f:1131)	S (f:84,063)	MD (f:757)
TV (f:100,969)	MD (f:2766)	RP (f:77,875)	RT (f:985)	MP (f:76,027)	RT (f:749)
S (f:97,801)	MP (f:2562)	MP (f:64,652)	MD (f:894)	RT (f:67,480)	RP (f:723)
MP (f:92,747)	TV (f:2339)	RV (f:61,151)	S (f:860)	RV (f:66,322)	TV (f:490)
RV (f:72,539)	S (f:1481)	RT (f:59,345)	RP (f:838)	RP (f:60,882)	RN (f:463)
RT (f:65,861)	RV (f:1409)	TV (f:57,888)	RV (f:744)	MD (f:55,919)	RV (f:460)
UP (f:52,957)	UP (f:1370)	MD (f:55,715)	RN (f:684)	RN (f:53,789)	MP (f:367)
W (f:50,737)	MT (f:1237)	RN (f:53,598)	TV (f:673)	TV (f:52,173)	S (f:418)
MD (f:50,363)		UP (50,582)	UP (f:573)	UP (f:50,533)	UP (f:225)

Tablo 12 incelendiğinde, A2 düzeyinde en sık yapılan yanlış ulamlarının 7 tanesinin, B1-B2 düzeyinde sıralamaları kimi yanlışlarda farklılık gösterse de 9 tanesinin yani hepsinin, C1-C2 düzeyinde ise yine aynı şekilde hepsinin koşut bir görünüm sergilediği görülmektedir. Bu bulgular her ne kadar yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yaptıkları yanlışlarda evrensel bir örgünün olabileceğine yönelik bir ipucu verse de daha güçlü bilimsel bir yargıya varabilmek açısından, CLC derlemine oluşturan farklı anadil artalanlarından gelen öğrencilerin aradil yanlışları arasında Granger (1996) tarafından önerilen Karşıtsal Aradil Çözümlemesi'nin kapsamlı bir şekilde yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 10 ayrıca A2 dil yeterlilik düzeyinden C2 düzeyine kadar uzanan düzlemdeki yanlış ulamlarında ortaya çıkan ısrarcı aradil yanlışları konusunda da bir fikir verebilir. Buna göre hem Türk öğrenciler hem de CLC derlemine oluşturan diğer anadil artalanlarından gelen öğrencilerin çözümlenen 74 yanlış ulamından C2 yeterlilik düzeyine kadar en fazla sıklıkla gelen ve bu düzeyde de varlığını sürdüren 9 tane ısrarcı yanlış ulamdan söz edilebilir. Tablo 11 bu yanlışları sergilemektedir.

Tablo 13. A2 Dil Yeterlilik Düzeyinden C2 Düzeyine Kadar Kalıcılığını Sürdüren Yanlışlar

Yanlış Etiketi	Açılımı
S	Yazım yanlışı
MP	Eksik noktalama
RT	Değiştirilmesi gereken ilgeç
RV	Değiştirilmesi gereken eylem
RP	Değiştirilmesi gereken noktalama
MD	Eksik belirleyici
RN	Değiştirilmesi gereken ad
TV	Eylem zamanı yanlışı
UP	Gereksiz noktalama

Ortaya çıkan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre yabancı dil olarak İngilizce dil yeterlilik düzeylerinde ısrarcı olduğu düşünülen bu yanlışlar hakkında daha ayrıntılı bir tartışma yapabilmeyin yine ancak Karşıtsal Aradil Çözümlemesi ile olası olabileceği vurgulanmalıdır.

4. Tartışma ve Sonuç

Türk öğrencileri girdikleri Cambridge ESOL sınavlarının yazılı bölümlerinde en sık Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Noktalama (MP) ve Gereksiz Noktalama (UP) yapmaktadırlar. En sık yapılan yanlışların ikincisi MD (Eksik Belirleyici) olarak belirlenmiş olup, bunların *the, a/an my, your, our* gibi iyelik zamirleri olduğu görülmüştür.

İncelenen yanlışlar arasındaki en sık yanlışlardan TV'ye (Eylem Zamanı) ilişkin yanlışlar çözümlendiğinde, Türk öğrencilerin en fazla yanlış şimdiki zamanın eylem kullanımında yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerdeki genel eğilimin eylemin kök biçimini aşırı sıklıkta geçmiş zaman ve aynı sıklıkla olmasa da gelecek zaman eylemlerini anlatmada kullanma yönünde olduğu gözlenmektedir. Benzer bir çalışmada, Can (2017) Türk öğrencilerin en yaygın eylem yanlışlarını incelediği çalışmasında, eylem zamanı, yanlış eylem seçimi ve biçimi, eksik eylem ve son olarak eylem uyumuna yönelik yanlışları ortaya koymuştur. Aradil derleminde kipliklerin kullanımına yönelik yanlışlar özellikle *will/would, can/could, shall/should* kipsellerinin birbirlerinin yerine yanlış olarak kullanılmalarının yanında, kiplik kullanılmayacak tümcelerde bunları kullanmaları olarak gözlenmektedir. Bunlara ek olarak, kullanılması gerektiği halde kullanılmayan *eksik yardımcı eylem/kiplik* (MV) yanlışları çözümlendiğinde ise, bu ulamda en çok *to be* eylemine ilişkin sorun yaşandığı görülmektedir. Kipliklerde ise en fazla eksik kullanılan *can* kipliği olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir diğer sıklıkla karşılaşılan yanlış ulamı S (Yazım Yanlışları) olup, bunlar arasında *özel/ cins ad sözcükleri, sıfat sözcükleri, eylem sözcükleri ve belirteç sözcükleri* kullanımlarının yanlışları yer almaktadır. En yaygın yanlışlardan bir diğeri olan RV (Değiştirilmesi gereken eylem) yanlışları incelendiğinde, en çok yanlış yapılan eylemlerin sırasıyla *take, do, have, make, get, ve say* olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu, Aydemir ve Duran'ın (2019) Türk öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisi ve kullanımı çalışmasıyla aynı çizgidedir. Çalışmada, sözcük kullanımındaki yanlışların türleri ve sıklıklarına yönelik yanlışları ele alınmıştır. Bulgular, öğrencilerin özellikle anlam benzerliği olan sözcükleri karıştırdıklarını ve İngilizce'de sık kullanılan kelimelerin anlamlarını tam olarak kavrayamadıklarını göstermiştir.

Değiştirilmesi gereken eylem yanlışlarına ek olarak, FV (Eylem biçimi) en sık yapılan bir diğer yanlış ulamı olup, ilk sırada *mastar* kullanımı yer almaktadır. Türk öğrenciler, eylemin *mastar* halini kullanmaları gereken yerde kök halini, kök halini kullanmaları gereken yerde ise *mastar* biçimini kullanmaktadırlar. Ayrıca, eylemin *-ing* ortaç biçimine ve geçmiş biçimine yönelik yanlışlar, *mastar* yanlışlarını izlemektedir. Bu bulgular, Demir ve Kılıç'ın (2019) Türk öğrencilerin İngilizce dilindeki zaman kipleri yanlışları çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Çalışmada, Türk öğrencilerin en yaygın yaptığı yanlışların başında zaman kipleri kullanımındaki yanlışlıkların geldiğini ortaya koymuştur. Özellikle, İngilizcede kullanılan zaman kiplerinin Türkçedeki karşılıklarının farklı olması nedeniyle, öğrencilerin bu konuda zorlandığı görülmüştür. Ayrıca, Türk öğrencilerin İngilizcede geçmiş zaman kiplerini yanlış kullanma oranının yüksek olduğu da belirlenmiştir.

RT (Değiştirilmesi gereken ilgeç) yanlışlarına bakıldığında ise, kullanıldığı yapıda uygun olmayan ilgeçlerin yerine başka bir ilgecin kullanılması gerektiğine göstermektedir. Yanlış ilgeç

seçiminde en sıklıkla karşılaşılanlar *in, to, on, for, at, of, with, ve about* ilgeçleridir. Bu bulgu Başak (2019) tarafından yapılan ilgeç yanlışları çalışması ile benzer bulgulara ulaşmaktadır. Başak (2019) Türk öğrencilerin İngilizce dilindeki ilgeç yanlışlarını incelemiş, ilgeçlerin doğru kullanımına yönelik dilbilgisi kurallarına uyum açısından yapılan yanlışları belirlemiştir. Bulgular, Türk öğrencilerinin özellikle “at, in, on” ilgeçlerini doğru kullanmakta zorlandıklarını ve bu yanlışların anlam bozukluğuna neden olduğunu göstermiştir.

Bir diğer en sık karşılaşılan yanlış W (Sözdizimi yanlışları) yanlışlarıdır. Bu yanlışlara ilişkin varsayım, bu yanlışların dizgesel niteliğinde, Türk öğrencilerin anadil artalanlarından getirdikleri sözdizimine (Özne-Nesne-Eylem) ilişkin yapısal özelliklerin güçlü bir etkisi olacağı yönündedir.

Aradil alt derlemlerinde bulunan öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yanlışlar A2, B1-B2 ve C1-C2 yetkinlik düzeylerinde de ayrıca incelenmiş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre, A2 yetkinlik seviyesinde yapılan yanlışlar sırasıyla; Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eksik Noktalama (MP), Eylem Zamanı (TV), Yazım Yanlışları (S), Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV), Gereksiz Noktalama (UP), Eksik İlgeç (MT) yanlışlarıdır. Benzer bulgular, Doğan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaya konmuş olup, Türk öğrencilerin en sık yaptığı dilbilgisi yanlışlarının zaman kipleri, ilgeç kullanımı ve sıfat-sıfat tamlaması gibi kullanımlar olduğu belirtilmiştir.

B1-B2 dil yetkinlik düzeyine göre yanlışların dağılımına bakıldığında ise yanlış çeşitliliğinin arttığı ve buna karşın yanlış ulamları boyunca yapılan yanlış sıklıklarının azaldığı görülmektedir. Bu yetkinlik düzeyinde, sıklıklarında azalma ve sıralamalarında değişiklik olması bu düzeyde yapılan yanlışların, A2 yetkinliğine sahip öğrencilerin yaptığı yanlışlara benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, A2 seviyesinde yapılan yanlışlara ek olarak iki yeni hata ulamı, yani RT (Değiştirilmesi Gereken İlgeç) ve RN (Değiştirilmesi Gereken Ad) eklenmiştir. Listedeki yanlış ulamı ise Eksik İlgeç (MT)'tir. C1-C2 düzeyindeki yanlışlar incelendiğinde, yanlışların A2 yetkinliğinden süregelen benzerlikten ortaya çıktığı görülmektedir.

A2 düzeyinden C2 düzeyine kadar ısrarcı yanlışların yetkinlikler arası sıklıkları açısından sayısal anlamlılığını belirlemek için alt derlemler arasında log-olabilirlik hesaplamasına bakılmıştır. İlk basamak çözümlenmesi olan A2 ve B1-B2 düzeylerine bakıldığında, B1-B2 yetkinliğine sahip öğrencilerin daha az Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eksik Noktalama (MP), Eylem Zamanı (TV), Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV) ve Gereksiz Noktalama (UP) yanlışlarını yaptıkları görülmektedir. Diğer yandan da B1-B2 öğrencileri sadece Yazım Yanlışları (S) ulamında daha fazla yanlış yapmışlardır. B1-B2 ile C1-C2 yetkinlik düzeyleri yanlışlarında yapılan Log-olabilirlik ise B1-B2 düzeylerinde Eksik Noktalama (MP), Gereksiz Noktalama (UP), ve Yazım Yanlışları (S)'nda daha fazla sıklık gözlemlendiğini ortaya çıkarmıştır.

C1-C2 düzeylerinde ise Noktalama Yanlışları (RP), Eksik Belirleyici (MD), Eylem Zamanı (TV) ve Değiştirilmesi Gereken Eylem (RV) yanlış ulamlarında daha fazla yanlış sıklığı görülmektedir. Her ne kadar yanlış sayılarında dalgalanmalar görülsede belirlenen yanlış ulamlarının kalıcılığı devam etmektedir.

CLC'nin bütünsel genel yanlış çözümlemesi, Türk öğrencilerin alt derlemleri için çözümlenen ve sonuçları sunulan en sık görülen yanlış ulamları ile karşılaştırıldığında, bu yanlış ulamlarından 12 tanesinin örtüştüğü görülmektedir. A2 düzeyinde en sık yapılan yanlış ulamlarının 7 tanesinin, B1-B2 ve C1-C2 düzeyinde sıralamaları kimi yanlışlarda farklılık gösterse de hepsinin, aynı şekilde koşut bir görünüm sergilemesi, her ne kadar yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yaptıkları yanlışlarda evrensel bir örgünün olabileceğine yönelik bir ipucu verse de, göreceli bir kesin yargıya varabilmek için, CLC'yi oluşturan farklı aradil alt derlemleri içerisindeki yanlış ulamları arasında Granger'ın (1996) çalışmasında sözünü ettiği Karşıtsal Aradil Çözümlemesi yapılmasının gerekliliği belirmektedir. İkinci dil edinimi alanındaki kuramsal çalışmaların çok uzun zamandır savunduğu üzere, ancak aynı yabancı dili öğrenen farklı anadil artalanlarından gelen öğrencilerin farklı yanlışlar yaptıkları gözlemlendiği ve yanlış örgüsündeki bu farklılıkların anadilin dilbilgisel özelliklerine bağlanabildiği zaman anadil aktarımından söz edilmesinin mümkün olabildiği söylenmektedir (Dulay vd., 1982; Odlin, 1989).

Bu noktada özellikle vurgulanmak istenen ve Gilquin vd. (2007) tarafından da altı çizilen yöntemsel öneri, bir öğrenci derleminde bulunan yanlışların araştırılması her ne kadar aydınlatıcı olsa da ideal olan diğer iki veri çözümlemesi sonuçlarından gelecek bulgularla desteklenmesidir. Bu bulguları elde etmek ise aradil derlem verilerinin, hedef dili anadili olarak konuşanların derlemlerindeki dil öğelerinin aşırı veya az kullanım özellikleriyle karşılaştırılması ve edimden ziyade edinince odaklanan söyletim araçları ile toplanan verilerin bunları doğrulayıp doğrulamadığının incelemesi ile olasıdır.

5. Yabancı Dil Eğitimi Açısından Olası Çıkarımlar

Derlem tabanlı çalışmalar, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde yaptığı yanlışları belirlemek, karşılaştıkları zorlukları anlamak, bu zorlukların aşılması için uygun çözümler geliştirmek ve bu yanlışların nedenlerini anlamak için önemli bir araç olup, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için kayda değer bir kaynak sağlamaktadır. Öğrencilerin yanlışlarının incelenmesinden elde edilen içgörüler, uygun öğretici yayınlar ve etkili öğretim tekniklerini tasarlayanın yanı sıra dil öğrenimi sürecini daha etkili hale getirmek için yollar önermektedir. Ayrıca, yabancı dil gelişiminin çeşitli aşamalarında farklı öğrenci öbekleri için uygun sınavlar oluşturmada önemli veriler sağlayabileceği de yaygın bir görüş olarak kabul edilmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin yanlış çözümlemesinin bulgularından çeşitli şekillerde yararlanabilmeleri olasıdır. Öğrencilerin yanlışlarının incelenmesinden, farklı yeterlik seviyelerindeki öğrenciler için sorunlu alanlar belirlenip öğrenme sürecinin belirli bir aşamasında öğrencilerin hedef dil hakkındaki bilgilerinin doğası çıkarılabilecek ve eksiklerin nasıl giderilebileceği tasarlanabilecektir. Yanlış sıklığına dayalı bir ders, öğretmenin yanlış noktasına odaklanmalarına ve yanlış sıklığının daha yüksek olduğu alanlara ağırlık vermelerini sağlayacaktır. Ayrıca, yanlışların örtük geri bildirim sağlama niteliği öğretmene öğretim materyallerinin ve öğretim tekniklerinin etkinliği hakkında ipucu verir ve izlenen öğretim programının hangi bölümlerinin yetersiz öğrenildiğini veya öğretildiğini ve hangilerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini gösterir. Ayrıca, bu geri bildirimler öğretmenin, üzerine odaklanılan öğeye daha fazla zaman ayırması gerekip gerekmediğine karar vermesini sağlar.

ETİK BEYAN

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06.04.2023 tarihli 11 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Aydemir, S., & Duran, E. (2019). Vocabulary errors of Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1053-1066.
- Bardovi-Harlig, K., & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by Advanced Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17-34.
- Başak, N. (2019). An analysis of Turkish EFL learners' preposition errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 641-654.
- Biber, D., S. Conrad, & R. Reppen (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Can, C. (2017). A Learner Corpus-Based Study on Verb Errors of Turkish EFL Learners. *Journal of Education and Training Studies*, (5), 167-175.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's errors*. [Washington, D.C.]: ERIC Clearinghouse.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth [Eng.]: Baltimore: Penguin Education.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *Elsevier*, 26(2), 163-174.
- Dede, M. (1985). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C:XLVII, S. 379-380, s. 123-135.
- Demir, M., & Kılıç, E. (2019). An analysis of Turkish EFL learners' tense errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 990-1004.
- Doğan, N. (2018). An analysis of Turkish EFL learners' grammar errors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 126-139.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982) *Language Two*. Newbury House, Rowley.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-155. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90004-7](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90004-7).
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. *Languages in Contrast: Text-based cross-linguistic studies*, Lund Studies in English 88, *Lund University Press*, 37-51.
- Granger, S. (2003). The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research. *TESOL Quarterly*, 37(3).
- Grant, L. & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123-145. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00019-9).
- Gilquin, G. (2007). To err is not all. What corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55(3), 273-291.
- Gilquin, G., Granger, S. & Paquot, M. (2007). Writing sections. In M. Rundell (Editor in chief) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (second edition) (s. IW1-IW29). Oxford: Macmillan Education

- Gilquin, G., & Granger, S. (2015). From design to collection of learner corpora. *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, 3(1), 9-34.
- Heift, T., & Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning parsers and pedagogues*. New York: Routledge.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Susan M. Gass & Larry Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 112–134. Rowley, MA: Newbury House.
- Kızıl, A. Ş., & Kilimci, A. (2014b). Recurrent phrases in Turkish EFL learners' spoken interlanguage: A corpus-driven structural and functional analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 195–210.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Olsen, K. A. (1999). An international perspective authors. *Journal of the Association for Information Science and Technology*.
- Sheen, R. (1996). The Advantage of Exploiting Contrastive Analysis in Teaching and Learning a Foreign Language, 34(3), 183-198.
- Sinclair, J. (2001). (Eds.) *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners*. London: Harper Collins.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2007) 'Grammar, meaning and pragmatics: sorting out the muddle', *TESLEJ* 11(2).
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25(1), 73-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00110.x>