

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

ANADİLDEN YABANCI DİLE SÖZCÜKSEL AKTARIM

Yüksek Lisans Tezi

Gönül SORAL

Ankara- 2009

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

ANADİLDEN YABANCI DİLE SÖZCÜKSEL AKTARIM

Yüksek Lisans Tezi

Gönül SORAL

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Ankara, 2009

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

ANADİLDEN YABANCI DİLE SÖZCÜKSEL AKTARIM

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Seda GÖKMEN

Tez Jürisi Üyeleri:

Adı ve Soyadı

İmzası

Doç. Dr. Seda GÖKMEN

.....

Doç. Dr. Nur Melek DEMİR

.....

Yrd. Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

.....

Tez Sınav Tarihi: 03 / 09 / 2009

ÖNSÖZ

Yeni bir dil öğrenirken, hedef dilde anlam ve kavram olgusu önem taşımaktadır. Kavram, dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım bulması olarak tanımlanabilmektedir. İnsanoğlu kavramları anadilini edinirken onunla birlikte geliştirmektedir. Bu kavramlardan söz etmek gerektiğinde anadilindeki karşılıklarını kullanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, dili öğrenen kişiler hedef dilde karşılaştıkları kavramları, zihinlerinde çeşitli süreçlerden geçirdikten sonra dışa vurmaktadırlar.

Hedef dil öğrenirken geçirdikleri oluşturmacı süreçte, öğrencilerimizin iki dil arasında karşılık sorunu bulunan sözcükleri öğrenirken ve anlamlandırırken sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları düşünülen sözcükler belirlenerek, durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Örneğin; *hala, teyze, sen, siz, pirinç, pilav* gibi kavramları anadilinde edinmiş öğrencilerimizin, bu kavramları hedef dile aktarırken geçirdikleri süreç ve sonuç ruhdilbilim ışığında incelenmektedir.

Öncelikle, bu çalışmayı yaparken bana her türlü desteği veren ve çok değerli zamanını ayıran tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Seda GÖKMEN' e; tebessümlerini ve engin bilgilerini bizden esirgemeyen değerli bölüm hocalarıma; hazırladığım ölçme aracındaki soruları cevaplamak suretiyle bu çalışmaya katkıda bulunan sevgili öğrencilerime; sıkıntılı dönemlerimde bana her konuda destek olan ev arkadaşım Kevser'e ve bilgisayar konusundaki bilgisiyle bu çalışmaya, kişiliğiyle hayatıma renk katan sevgili dostum Elçin'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi, bu dönemde de beni yüreklendiren ve destekleyen çok değerli anneme, babama ve ağabeyime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I	1
---------------	---

1. GİRİŞ	1
----------------	---

1.1 Konu	1
1.2 Amaç ve Önem	2
1.3 Araştırma Soruları.....	4
1.4 Yöntem	4
1.4.1 Verilerin Toplanması İlişkin İşlemler.....	4
1.4.2 Verilerin Çözümlemesine İlişkin İşlemler.....	4
1.4.3 Çalışmanın Sınırlılıkları	5

BÖLÜM II.....	6
---------------	---

2 RUHDİLBİLİM ALANI VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	6
---	---

2.1 Ruhdilbilim Alanı ve Amacı.....	6
2.2 Yabancı Dil Öğretimi	8
2.2.1 Dil Öğretim Yöntemlerinin Sözcük Öğretimine Bakışı.....	11
2.2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Anadilin Etkisi	16
2.2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Aktarım Olgusu.....	20
2.2.3.1 Aktarım Türleri.....	22
2.2.3.1.1 Olumlu Aktarım.....	22
2.2.3.1.2 Olumsuz Aktarım	23
2.3 Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi	30
2.4 Dil – Düşünce – Kültür İlişkisi	32
2.4.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dil- Kültür Bağlantısının Kurulması.....	39

BÖLÜM III 44

3. İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜKSEL 44

3.1 Nicel Gözlemler	45
3.1.1 Metin İçerisindeki Sözcüklerin Karşılıklarını Bulma	45
3.1.2 Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme	66
3.1.3 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılığını İşaretleme	72
3.1.4 Verilen Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılığını İşaretleme	80
3.1.5 Resimler İle Sözcükleri Eşleştirme	88
3.1.6 Verilen Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Yazma	91
3.1.7 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Yazma	93
3.1.8 Niceliksel Bulguların Değerlendirilmesi	98
3. 2 Nitel Gözlemler	99
3.2.1 Metin İçerisindeki Sözcüklerin Türkçe Karşılığını Bulma	99
3.2.2 Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme	100
3.2.3 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılığını İşaretleme	103
3.2.4 Verilen Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını İşaretleme	105
3.2.5 Resimler ile Sözcükleri Eşleştirme	107
3.2.6 Verilen Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Yazma	110
3.2.7 Verilen Sözcüklerin Türkçe Karşılığını Yazma	112
3.3 Nicel ve Nitel Sonuçların Değerlendirilmesi	114

BÖLÜM IV 117

SONUÇ ve ÖNERİLER.....117

KAYNAKÇA.....121

EKLER.....128

EK- 1 Araştırma İzni 128

EK- 2 Yönerge.....129

EK- 3 Ölçme Aracı	130
EK- 4 Demografik Bilgiler	136
EK- 5 Tablo 2. Kız ve erkek öğrencilerin metinde geçen altı çizili sözcüklerin Türkçe karşılıklarına ilişkin bilgileri	138
EK- 6 Tablo 3. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin metinde geçen altı çizili sözcüklerin Türkçe karşılıklarına ilişkin bilgileri	142
EK- 7 Tablo- 9 İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	146
EK- 8 Tablo- 11 Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	147
ÖZET	148
ABSTRACT	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bölüm A Metinde Altı Çizilmiş Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Bulma	46
Tablo 2.1 <i>uncle 1</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	48
Tablo 3.1 <i>uncle 1</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları	48
Tablo 2.2 <i>aunt1</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları	50
Tablo 3.2 <i>aunt 1</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları.....	50
Tablo 2.3 <i>uncle2</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	51
Tablo 3.3 <i>uncle2</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları	52
Tablo 2.4 <i>grandmother1</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	53
Tablo 3.4 <i>grandmother1</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları.....	54
Tablo 2.5 <i>uncle3</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	55
Tablo 3.5 <i>uncle3</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları	56
Tablo- 2.6 <i>uncle4</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları	57
Tablo 3.6 <i>uncle4</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları	58
Tablo- 2.7 <i>uncle5</i> Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	59
Tablo 3.7 <i>uncle5</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları	60
Tablo 2.8 <i>aunt 2</i> Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	61
Tablo 3.8 <i>aunt 2</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları.....	62
Tablo 2.9 <i>grandmother2</i> Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	63
Tablo 3.9 <i>grandmother2</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları.....	64
Tablo 2. 10 <i>aunt 3</i> Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları.....	65
Tablo 3.10 <i>aunt 3</i> Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları.....	66
Tablo- 4 Bölüm B Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme	67
Tablo- 5 Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı	70
Tablo- 6 Kız ve Erkek Öğrencilerinin Dilbilgisine İlişkin Bilgi, Sözcük Bilgisi, İngilizce Türkçe Karşılık Bilgileri	71
Tablo- 7 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Dilbilgisine İlişkin Bilgi, Sözcük Bilgisi, İngilizce Türkçe Karşılık Bilgileri	71
Tablo- 8 Bölüm C Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıkları.....	72
Tablo- 9. 1 <i>aunt</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	73

Tablo- 9. 2 <i>uncle</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	74
Tablo- 9. 3 <i>grandmother</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	75
Tablo- 9. 4 <i>sugar</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	76
Tablo- 9. 5 <i>glass</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı	78
Tablo- 9. 6 <i>a stomachache</i> Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	79
Tablo- 10 Bölüm D Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıkları	81
Tablo- 11.1 <i>çocuk</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	82
Tablo- 11.2 <i>para</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	83
Tablo- 11.3 <i>merdiven</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	84
Tablo- 11.4 <i>parmak</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı.....	85
Tablo- 11.5 <i>ile</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	86
Tablo- 11.6 <i>aramak</i> Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı	87
Tablo- 12 Bölüm E Resimlerle Sözcükleri Eşleştirme.....	89
Tablo 13 F Bölümüne ilişkin frekans dağılımları.....	91
Tablo 14 G Bölümü frekans dağılımları.....	94
Tablo 15: Baba Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Türkçe Karşılık Bilgisi Fark Testi.....	98

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge-1 <i>uncle1</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	47
Çizelge 2 <i>aunt 1</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	49
Çizelge 3 <i>uncle2</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	51
Çizelge 4 <i>grandmother1</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	53
Çizelge 5 <i>uncle3</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	55
Çizelge 6 <i>uncle4</i> Sözcüğü için Karşılıklar	57
Çizelge 7 <i>uncle5</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	59
Çizelge 8 <i>aunt 2</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	61
Çizelge 9 <i>grandmother 2</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	63
Çizelge 10 <i>aunt3</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	65
Çizelge 11 <i>aunt</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	73
Çizelge 12 <i>uncle</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	74
Çizelge 13 <i>grandmother</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	76
Çizelge 14 <i>sugar</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	77
Çizelge 15 <i>glass</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	79
Çizelge 16 <i>a stomachache</i> Sözcüğü İçin Karşılıklar	80
Çizelge 17 <i>çocuk</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	82
Çizelge 18 <i>para</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	83
Çizelge 19 <i>merdiven</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	84
Çizelge 20 <i>parmak</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	86
Çizelge 21 <i>ile</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	87
Çizelge 22 <i>aramak</i> Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar	88

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsan gereksinimlerini karşılamak amacıyla başkalarını kontrol etmek, gördüğünü, algıladığını paylaşmak istemektedir. Ve insan her şeyden önce kendini, özünü, evrendeki yerini ve gücünü merak ederek araştırma yapmaktadır. Dil böylelikle sosyal grubun üyelerini, paylaştıkları anlamları bir biçimde inşa etmeye zorlamaktadır. Dil terimi herhangi bir toplumun bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan yerleşik bir dizgeye karşılık gelmektedir. Bu dizge morfem, sözcük ve içinde kullanılan toplum için anlam taşıyan ses birleşimlerinden oluşmaktadır. Örneğin; *flower*, *car* ve *house* gibi ses birleşimleri İngilizce konuşanlar için belli anlamlara sahiptirler. Aynı toplumun bireylerinin kullandığı dil, o bireylerin kendi anadilleridir. Bütün öteki diller, bu bireyler için yabancı (hedef) dillerdir.

Çalışmanın I. Bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırmanın konusu, amaç ve önemi, araştırma soruları ve yöntem başlığı altında çalışmanın sınırlılıkları ile verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin işlemlere yer verilmiştir.

1.1 Konu

“Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım” başlıklı bu çalışma dört ana bölümden oluşmaktadır. Giriş ve araştırma sorularının ardından II. Bölümde sözcüksel aktarım olgusuna kuramsal çerçevede yaklaşılarak ruhdilbilim, yabancı dil öğretimi ve anadilin yabancı dil öğretimine etkisi, aktarım olgusu ve dil-düşünce – kültür ilişkisi gibi önemli konular irdelenmeye çalışılmıştır.

Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte ülkeler arasındaki yakınlaşmalar, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi kavramını daha önemli bir noktaya taşımıştır. Yabancı dil öğretimi alanında yapılacak bir uygulama çalışmasına geçmeden önce, yabancı dil öğretiminin kuramsal çerçevede incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın III. Bölümünü, uygulama aşaması oluşturmaktadır. Türkçe ve İngilizcenin köken bakımından birbirine uymaması ve iki dil arasında birçok farklı yapının bulunması Türk öğrencileri dilsel ve dilbilimsel yanılgılara sürüklemektedir. Hedef dilde karşılaştıkları bazı kavramları anadilleriyle karşılama çabası içerisine girerek aktarım yanlışı yapmaktadırlar. Aktarım yanlışı, diğer bir deyişle olumsuz aktarım çoğu zaman diller arasındaki karşıtlıklardan kaynaklanmaktadır. Bu karşıtlıklar, anadildeki birçok ögenin, hedef dilde tek bir ögeyle karşılanması, ya da hedef dildeki birçok ögenin anadilde tek bir öge olarak var olması gibi farklı türlerde gözlenmektedir. Çalışmanın uygulama aşamasında bu karşıtlık türleri ve öğrencilerin anadil- hedef dil karşılıklı aktarımlarını incelemek üzere, öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanmış, çeşitli etkinlikler içeren bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin bu iki dilin farklı yapısal özelliklerinden dolayı sözcüksel ve dilbilgisel aktarımlarında yanlış yapıp yapmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama sonuçları, nicel ve nitel bulgular olarak ayrı değerlendirilerek, yapılan aktarım yanlışlarına dikkat çekilmiştir.

Çalışmanın IV. Bölümünü ise tezin genel bir değerlendirmesinin yapıldığı ve çalışmanın bulgularıyla sınırlı olmak üzere çeşitli önerilerin sunulduğu sonuç ve öneriler bölümü oluşturmaktadır.

1.2 Amaç ve Önem

Toplumsal bir kurum olan anadil, kişinin konuşmaya başladığı sırada çevresinden öğrendiği ve nesilden nesile aktarılan, o milletin kültürüyle alakalı olan bir iletişim dizgesi olarak tanımlanabilmektedir. Kişi çevresindeki nesneleri kavramlaştırmaya anadili örnekleriyle başlamaktadır. Kavramlaştırma her dil için farklı özelliklere sahiptir. O kültürün sosyo-ekonomik ve fiziki şartlarından etkilenmektedir. Türkçede gerek sözcüklerde, gerek deyimlerde olsun kavramlaştırma sırasında doğadaki renk, biçim ve nesnelerden yararlanılması bu

duruma örnek olarak gösterilebilmektedir. Kavramlaştırma, dil öğrenmede önemli bir olgudur. *Kavuniçi, limonküfü, sütlükahve* gibi renk tonları doğadaki nesnelere dayanılarak ayrımların dile yansıtıldığını göstermektedir. Bu sözcükler Türkçeye özgüdür ve hedef dilde karşılıkları bulunmamaktadır. Bu durum olumsuz aktarımda ortaya çıkan karşıtlık türlerinden birisine örnek olarak gösterilebilir.

Dilden dile sözcük ayrımlarının bulunması öğrenim sürecini etkilemektedir. Dil öğrenme sürecinde, Türk öğrencilerin İngilizce ve Türkçenin farklı kavramlaştırma özellikleri olduğu gerçeğini göz ardı ederek, iki dil arasında aktarım yaptıkları ve bazı sözcüklerin kullanımında çeşitli yanlışlara düştükleri gözlenmiştir. Bu bağlamda yapılacak uygulama ile öğrencilerin bu iki dilin farklı kavramlaştırma özelliklerinden dolayı kullanımda sorun yaşadıkları sözcüklerin saptanması ve yaptıkları dilbilgisel ve sözcüksel aktarım yanlışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yabancı bir dil öğrenirken yapılan olumsuz aktarım anadilden hedef dile olabileceği gibi, hedef dilden anadile doğru da olabilmektedir. Fakat bu iki türlü aktarımın etki alanı aynı değildir. Hedef dilin anadili olumsuz etkilemesi daha az rastlanır bir durumdur. Bunun yanında, anadilden hedef dile olumsuz aktarım hedef dilin tüm çerçevesini etkileyeceği için yabancı dil öğretiminde büyük bir sorun teşkil etmektedir. Yapılan çalışma sonucunda İngilizce ve Türkçe arasındaki soyut kavramları örtüştürme gereksinimi duyan Türk öğrencilerin karşıtlık sorunu yaşadığı bazı sözcükler saptanarak; anadille hedef dilin ayrışma, benzeşme ve birleşme noktaları vurgulandığında olası sözcüksel ve dilbilgisel aktarım yanlışlarının altı çizilmiş olacaktır. Eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken, öğretilecek konular arasına alınması yabancı dil öğretiminde önemli bir sorunun varlığına dikkat çekilmesine, çalışmanın bulguları ile sınırlı olmak üzere katkı sağlayacaktır.

1.3 Araştırma Soruları

1. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler bu iki dilin farklı yapısal özelliklerinden dolayı sözcüksel aktarımlarında yanlış yapmakta mıdır?
2. Öğrencilerin başarı durumları ile hedef dile ilişkin dil bilgileri ve sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aktarımlarında sınıfa dayalı bir fark var mıdır?
4. Aktarım açısından cinsiyet bir değişken değeri taşımakta mıdır?
5. Öğrencilerin özlük bilgileri açısından (anne- baba öğrenim durumu) hedef dildeki başarıları bağlamında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Yöntem

1.4.1 Verilerin Toplanmasına İlişkin İşlemler

Bu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, sözcüksel ve dilbilgisel aktarımları, her iki dilde de karşılıklı aktarımların yapıldığı etkinlikler içeren bir ölçme aracı ile irdelenmeye çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği farklı kurumlarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve uzman kişilerin görüş ve değerlendirmelerine başvurularak sınanan ölçme aracı katılımcılara sınıflarında dağıtılarak, öncelikle hem araştırmanın amacı hem de uygulama esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgi verilmiş ve uygulama yapılmıştır. Uygulama yaklaşık 40- 45 dakikalık bir süreyi kapsamıştır.

1.4.2 Verilerin Çözümlemesine İlişkin İşlemler

Uygulama sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında Excel 6.0 programında listelenmiş ve SPSS programında çeşitli analizlerden geçirilmiştir. Gerekli istatistiksel değerlere ulaşmak için verilerin istatistik çözümlemelerinde frekans (f) , yüzde (%) ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Ölçme aracının B, E, F ve G bölümlerinde öğrencilerin anadil ve hedef dilde sözcük bilgileri ve İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon istatistiği ile çözümlenmiştir. Ölçme aracının yine aynı bölümlerinde, öğrencilerin aktarımlarında cinsiyet ve sınıf düzeyinin değişken değeri taşıyıp

taşımadığı bağımsız örneklemeler için t- testi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin özlük bilgileri açısından (anne- baba öğrenim durumları) hedef dildeki başarıları bağlamında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ise fark testi ile analiz edilmiştir.

1.4.3 Çalışmanın Sınırlılıkları

a) Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara- Demokrasi İlköğretim Okulu'nda, 2008- 2009 öğretim yılında yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

b) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 100 öğrenciye yapılan uygulama, 2 aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır.

c) Uygulama aşamasında kullanılacak olan ölçme aracı, metin içerisindeki sözcüklerin anlamlarını bulma; resimlerle sözcükleri eşleştirme; İngilizce – Türkçe karşılık yazma ve çoktan seçmeli soru türlerini içeren 7 bölümden oluşmaktadır.

d) Öğrencilerin sözcüksel aktarımlarının incelenmesi amacına hizmet edecek olan ölçme aracında, karşılaştırmalı dilbilimin ayrımlaşma kavramına örnek teşkil eden *sürmek, sahip olmak, şapka, para, ev, çalışmak, çocuk, var olmak, kalkmak, aramak, saat, ile, çok, almak, -dan beri, merdiven* ve *uzun* sözcükleri; karşılaştırmalı dilbilimin birleşme kavramına örnek teşkil eden Türkçede çeşitli akrabalık adları *hala- teyze- yenge, enişte- amca- dayı, babaanne* ve *anneanne* sözcüklerinin yanında yine aynı türden karşıtılağa örnek olarak *çay bardağı- su bardağı- cam, oynamak- çalmak, mide ağrısı- karın ağrısı, portakal- turuncu, kesme şeker- toz şeker, pirinç- pilav, çizme- bot, sen- siz, arkadaş- dost, kamera- fotoğraf makinesi* sözcükleri yer almaktadır.

BÖLÜM II

2 RUHDİLBİLİM ALANI VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1 Ruhdilbilim Alanı ve Amacı

Ruhbilim genel olarak, insan davranışını ve bu davranışların temelinde yatan nedenleri araştırmaktadır. Bu bakımdan dil de bir insan davranışı olarak düşünüldüğünde, düşünceyi dil yardımı ile simgeleştirmek ruhbilimin ve dilbilimin konusudur. Bu çerçevede Günay, ruhdilbilim araştırma alanının, bir bildiri ya da durum karşısında insan davranışlarına neden olan bir eylemin, bir tepkinin ya da bir dilsel davranış biçiminin altında yatan ruhbilimsel ve dilbilimsel nedenleri araştırmak olduğunu söylemektedir (Günay, 2004: 178).

Ruhdilbilim, kişilerin dili nasıl kavradığı, edindiği ve ürettiği ile ilgili çalışmaların yapıldığı bir bilim dalıdır ve dil kullanımındaki bilişsel süreçlere ve dildeki birikimlere odaklanmaktadır. Ruhdilbilimin odaklandığı üç zihinsel süreç; dili *kavrama*, *edinme* ve *üretme* şeklindedir (Caroll, 2008: 4).

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içerisinde kendini gerçekleştirdiği bilinen bir husustur. İnsan zihninde bulunan bir yeti, dünyadaki nesneleri sınıflandırmayı, genel olarak kavramlara ulaşmayı sağlamaktadır.

Ruhdilbilimciler, kişilerin nesneleri günlük sınıflandırmalarını incelemişlerdir. Önceleri, yapılan araştırmalar sonucunda, bu sınıflamaların nesnelerin algısal özelliklerine göre yapıldığı açıklanmaktadır. Daha sonraları bu konuda yapılan araştırmalar, sınıflamanın en iyi, nesnenin günlük belirleyici yapısının incelenerek anlaşılabilceğini öne sürmektedir (Gopnik, 2001: 46).

İnsan düşüncesi kavramlaştırma yoluyla anlatılmaktadır. Bu anlatımda her dilin nesneyi algılama yeteneği belirleyici olmaktadır. Aksan'ın anlatımıyla kavramlar; insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir soyutlamayla dile dönüşen yönüdür. Bireyler kavramları kimi zaman daha etkili, somut ve daha kolay biçimde dile getirebilmek için, aralarında biçim, amaç ve işlev ilişkisi bulunan başka kavramlara dayanarak açıklamak istemektedir.

Kavramlaştırmada, kavram zihinde “kalem” gibi somut bir tasarım uyandırmadığında, anlamın saptanması güçleşmektedir. Örneğin; *very* ve *a lot of* sözcüklerinin gerçek yaşamdaki göndermelerini bulmak zordur. Kavram oluşturmada, zihinsel süreç ve algının yanında, duyuşsal süreç ve sözcük, oluşumun ayrılmaz parçalarıdır.

Sözcük kavrama karmaşık bir ruhdilbilimsel süreçtir. Ruhdilbilimciler bu karmaşıklığı açıklamak için “Paralel Dağıtılmış İşleme” (Parallel Distributed Processing) (PDP) adıyla bir model geliştirmişlerdir (Scovel, 1998: 55). Son yıllardaki nöroloji, bilgisayar bilimi ve ruhbilimde geliştirilen bilişsel modeli kullanarak, PDP, kişinin sözlü ya da yazılı dili anlamaya çalışırken, çok sayıda ayrı fakat eşzamanlı ve paralel süreci kullandığını öne sürmektedir. Bu süreçler, en önemli role sözcük ve tümce kavramada sahip olmalarının yanında, tüm dilsel çözümleme düzeylerinde de kullanılmaktadırlar.

Bu yaklaşımda, kişinin zihinsel sözlüğüne yerleştirdiği sözcüklere nasıl ulaştığı konusuna getirilen bir açıklama, kavramanın sembolik (logogen) modelidir. Kişi, diyalog içerisinde bir sözcüğü duyduğu ya da yazılı bir metinde bir sözcüğü gördüğü zaman, bu sözcük için kişisel sembolünü zihninde bulma aracını harekete geçirmektedir. Zihinsel semboller, büyük bir nöron ağındaki bireysel nöronlara benzetilebilmektedir. Birisi etkin hale getirilerek harekete geçirildiğine, kavramayı gerçekleştirmek için diğer pek çok sembolle paralel çalışmaya başlamaktadır. Sık

kullanılan sözcükler kolay kavranmakta, fakat kullanım sıklığı az olan sözcüklerin kavranması biraz daha uzun sürmektedir (Scovel, 1998: 56).

Sözcük tanıma ve seçme üzerine yapılan deneysel çalışmalar, sık kullanılan sözcüklerin sık kullanılmayanlara oranla sözcük kararında daha etkili olduğu, anlamlı bir sözcüğün anlamlı olmayana oranla daha çok üretildiği, sözcüğün bir bağlam içerisinde olmasının sözcük kararında etkili olduğu gibi bulgular ışığında değerlendirilmektedir (Garnham, 1985: 45).

Ruhdilbilimciler, paralel süreçler modelini açıklayarak ve geliştirerek, sözcüğün farklı pek çok yolla kavranmasını açıklayabilmektedirler. Kişi yazılışları farklı, okunuşları aynı veya tam tersi olarak yazılışları aynı fakat okunuşları farklı sözcüklerin ayırımına varabilmektedirler. Bu modelle kişinin, dilbilgisel işlevi farklı olan sözcükleri ve zihninde sözcüklerin anlamlarına göre oluşan ilişki ağlarını kavrayabilmeleri de açıklanabilmektedir.

Ruhdilbilimcilerin genel amacı; dil yetisinin (linguistic competence) dilsel edimde (linguistic performance) nasıl kullanıldığı sorusuna yanıt aramaktır (Radford ve diğerleri, 1999: 10).

Bu genel amacın yabancı dil öğretimi çerçevesinde değerlendirilmesinin, çalışmanın içeriği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

2.2 Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil “anadilinden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dil” olarak tanımlanabilmektedir (Demircan, 2002: 15). Yabancı dil öğretimi ise; bilinçli ve planlı bir öğretim süreciyle, kişiye ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarının öğretilmesi olarak açıklanabilmektedir.

Yabancı dil, bir dizi kuralın ve sözcüğün öğrenilmesiyle oluşturulan dil yetisi ve bu kuralların, sözcüklerin doğru bağlamlarda kullanımına olanak sağlayan dilsel edim olmak üzere iki önemli boyut içermektedir.

Ruhdilbilimin bu iki boyut ile ilgili çalışmaları, hedef dilde dil yetisini bir dizi kuralı öğrenerek geliştiren öğrencilerin, dilsel edimlerinde aynı başarıyı gösteremedikleri şeklinde belirlenen soruna ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Dil yetisi ve dilsel edim boyutlarına ait bu sorun, anlama ve anlatma karşılığı olarak betimlendiğinde, işe anlama ile başlanarak çözülebilmektedir. Anlamanın temelinde tanıma bulunmaktadır. Hedef dildeki sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını gördüğünde tanıyan ve anlayan kişiler, bunları anlatmada ve üretimde sorun yaşayabilmektedirler. Başkan bu durumun nedenini; anlama işleminde, belli sayıda özelliklerin tanınması ile “bütün” ün de anlaşılabilmesi, fakat anlatma işleminde özelliklerin hemen hepsi bulunmadan “bütün” ün tanıtılamayışına bağlamaktadır. Ayrıca tanıma işinin, edilgen niteliği ile insanlara daha büyük bir kolaylık sağladığından, yabancı dil öğretiminde, ilk başlarda anlama çalışmalarının yapılarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Başkan, 2006: 57).

Kişilerin dil kullanımlarında söz varlığından, kullandığı tümce uzunluğuna, biçimsel anlatım türünden vurgulama biçimine kadar farklılıklar bulunmaktadır. Kişi kendine özgü davranışlarını, alıcıyla ilgili yaklaşımlarını kullandığı dil ve dil yetisi aracılığıyla ortaya koyabilmektedir (Günay, 2004:180). Kişi hedef dili kullanırken bilgiyi depolayıp, özümseme ve gerektiğinde kullanmak üzere harekete geçirmek süreçlerini geliştirmek için, dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadır.

Hedef dil üretiminde önemli olan doğru anlamı bildirmek için doğru sözcüğün seçilmesidir. Bir sözcük için kullanılan anlam dört yolla kazanılmaktadır (Steinberg, 1993: 170):

a) Bir ses biçimi, dünyadaki nesne, durum ya da olayla ilişkilendirilmektedir. Örneğin; köpek sesi ile köpek nesnesi.

b) Bir ses biçimi, bellekteki bir düşünce ya da deneyimle ilişkilendirilmektedir. Örneğin; acı sesi ile acı hissi.

c) Bilinen biçimbirim ögesinin bir analizi anlamı akla getirebilmektedir. Örneğin; ‘ilkel olmayan’ sözcüğünün anlamı ‘olmayan’ ve ‘ilkel’ sözcüklerinin bilgisi yoluyla kazanılmaktadır.

d) Dilbilimsel tanımlar ya da dilbilimsel bağlamlar yoluyla kazanılmaktadır (Diğer sözcüklerin anlamlarına dayanarak tanımlama) .

Sözcük anlamını kazanmada kullanılan bu dört yoldan son ikisi dilbilimsel kaynaklar içermektedir. Fakat bu iki yol bile başlangıcını ilk iki yoldan almaktadır. Bu yüzden anlamın kaynağının, doğada dil ile ilgili olmayan deneyimlere, dünyanın ve zihnin deneyimlerine bağlı olduğu söylenebilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde;

a) Sözcük öğrenme

b) Bellekte tutma

c) Tekrar hatıra getirme dilsel edimi etkileyen önemli ruhdilbilimsel süreçler arasında yer almaktadır.

Başkan (2006) sözcüklerin belenmesi ve hatıra getirilmesi konusuna açıklık getirmektedir. Başkan, öğrenilen her sözcüğün insan beynine yerleştiğini ve daha sonra kişinin istediği zaman hatıra getirebildiğini söylemektedir. Başkan, insan beyninde hücrelerarası alışverişin, sinaps denilen aralıklardan geçerek gerçekleştiğini ve sinapsların açılması için iki yol bulunduğunu belirtmektedir. Bu yollardan ilkinde, uyarıcı birikerek kuvvetli bir dereceye erişmekte, ikincisinde ise uyarıcı birikmeden, bir kerede fakat çok kuvvetli bir şekilde diğer sinir hücresine atlamaktadır (Başkan, 2006: 107). Bu iki yoldan hareketle, hedef dildeki sözcükleri öğrenmek için izlenecek yollar; ya sözcüğün anlamına tekrar bakmak ya da çok büyük ilgi duyarak anlamı bir kerede bellek şeklidir.

Sözcük öğrenme, kavrama ve hatıra getirme süreçleri incelendiğinde, ruhdilbilimciler tarafından geliştirilen, sözcüğün kavranmasında pek çok sürecin paralel çalıştığı yaklaşımı, kavramanın yayılan etkinleştirme ağları arasında ilişki araştırması yapan dinamik, gelişen ve etkin bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır. Sözcük öğrenme ve zihinde tutma, yabancı dil öğretimi açısından düşünüldüğünde, yöntem, teknik ve materyal geliştirmede ruhdilbilim çalışmalarından faydalanmanın öğrencilerin hedef dil kullanım başarısını arttıracığına inanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin ruhdilbilim çerçevesinde incelendiği bu bölüm, yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin hedef dil kullanımlarını etkileyen bu konunun, yabancı dil öğretimi için seçilen yöntemde öncelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülerek, mevcut yöntemlerin sözcük öğretimine bakışının incelenmesi bu çalışma için önemlidir.

2.2.1 Dil Öğretim Yöntemlerinin Sözcük Öğretimine Bakışı

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar pek çok yöntem geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Geliştirilen yöntemler sözcük öğretimi açısından incelendiğinde, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olduğu düşünülen bu konuya son yirmi yılda gereken önemin verilmeye başlandığı söylenebilmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihçesi incelendiğinde, yaşanan dönemsel olayların yabancı dil öğretim yöntemibilimini etkilediği ve çeşitli yöntemlerin ortaya çıkmasını sağladığı görülmektedir.

20. yy öncesine kadar dil öğretim yöntemibilimi, öğrencilerin dili kullanmalarını sağlama ve öğrencilerin dili çözümlemelerini, diğer bir deyişle dilbilgisel kurallarını öğrenmelerini sağlama şeklinde ayrılan iki çeşit yaklaşım arasında gidip gelmiş ve dilbilgisi kurallarını öncelemiştir.

Ortaçağ'da Klasik Yunan ve Latin örnekleriyle insanların yabancı dili öğrenmelerinin gerekliliği vurgulanmış, öğretmenler yapıyı ve anlamı desteklemek

için resmi olmayan sözlü Düzvarım Yöntemi (Direct Method) ni kullanmışlardır. Rönesans döneminde, matbaanın icadı ve kitap basımıyla birlikte, Yunan ve Latin dilbilgisi önem kazanmıştır.

1631- 1658 yılları arasında kendi kullandığı öğretim tekniklerini anlattığı kitabını yayımlayan, Rönesans döneminin en ünlü dil öğretmeni ve yöntembilimcisi Çek, Johann Amos Comenius, amacı kurallardan çok dilin kullanımını öğretmek olan tümevarım yaklaşımının ilk örneklerini ortaya koymuştur (Murcia, 2001: 4).

19. yy. başlarında Klasik Latin dilbilgisi ve metinleri, sistemli çalışmalar sonucunda, Avrupa genelinde okullarda ve üniversitelerde yeniden gözden geçirilmiştir. Dil öğretimine önemli katkıları olmuş Alman eğitimci Karl Ploetz' ın çalışmalarıyla geleneksel Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method) klasik dillerin yanında çağdaş dillerde de geliştirilmiştir. Dili çeviri yoluyla çözümlemenin önemli olduğu bu yöntemde, öğrencilere ezberlemeleri için sunulan sözcük listeleri yardımıyla, öğrencilerin sözcük dağarcıkları genişletilmeye çalışılmaktadır.

19.yy sonlarında Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi'ne tepki olarak, Francis Gouin tarafından, dili çözümlemeden çok kullanıma önem veren Düzvarım Yöntemi geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001: 6). Düzvarım yönteminde sözlü iletişim temeldir. Öğrenciler hedef dilde günlük konuşmayı öğrenmektedirler. Bunun yanında hedef dili konuşan insanların tarihini içine alan kültürü ve bu dili konuşanların günlük yaşamı hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Freeman, 2000: 29). Öğrenciler sözcükleri bir liste halinde ezberlemekten çok, onları cümle içerisinde kullanabiliyorlarsa, sözcük bilgisi daha doğal bir şekilde edinilebilmektedir. Düzvarım yönteminde sözcük öğretimi görsel araçlar, tanımlamalar ve pantomim tekniği kullanılarak, dilin daha amaçlı ve anlamlı kullanımıyla sözcük dağarcığı geliştirme şeklinde yapılmaktadır (Demircan, 1999: 4).

Uluslararası Sesletim Derneği tarafından geliştirilen ve Reform hareketlerinin dil öğretimi ile ilgili gelişmelerini oluşturan Uluslararası Sesletim Alfabesi ile

birlikte, yabancı dilde dilbilgisi çeviri yönteminin göz ardı ettiği, sesletim ve dilsel beceriler ön plana çıkmıştır. Düzvarım yöntemi hızla yayılmış ve daha sonra 1930 ve 1940 yıllarında Amerika’da yaygın bir şekilde kullanılan, yabancı dil öğrenen kişinin hedef dilde okumasının öneminin vurgulandığı Okuma Yaklaşımı (The Reading Approach) geliştirilmiştir. Bu yaklaşımla, dilbilgisine çok az önem verilirken, sözcük öğretilmesine odak görevi verilmekte ve yazılı gerecin anlaşılması amaçlanmaktadır (Demirezen, 1983: 282).

Amerika’da bir yandan okuma yaklaşımı hızla gelişirken, II. Dünya Savaşı çıkmış ve orduya yabancı dili etkin ve hızlı konuşma ve anlama becerilerinin kazandırılması amacıyla Dil İşitimi Yöntemi (The Audio- Lingual Method) geliştirilmiştir. Fries, dil öğrenmenin başlangıç noktasının dilbilgisi olduğuna, davranışçı ruhsal bilimden etkilenerek, öğrenmenin bir alışkanlık oluşturmalarıyla gerçekleşeceği fikrine inanmış ve bu fikirlerle geliştirdiği Dil İşitimi Yöntemiyle, belli başlı tümce kalıplarına ve sesletimlerine önem vermiştir. Öğrencilerin öncelikle yapısal çerçeveyi oluşturmalarına önem vermiş, sözcüksel maddenin daha sonra gerektiği zaman bu çerçevede yerini alacağına inanmıştır. Bu yöntemde hedef dildeki sözcükler anadili konuşucularının taşıdığı kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, bir dili öğrenme o dilin kültürünü de öğrenmeyi içermektedir. Dönemin olayları İngiltere’de öğrencilere hedef dilde farklı durumlarda en çok alıştırma yapma olanağı sağlayan Sözel ya da Durumsal Yaklaşım (Oral-Situational Approach) ın gelişmesini sağlamıştır(Murcia, 2001: 7).

1940’lı yıllarda, Chomsky tarafından, dilbilimde bir devrim olarak, harekete geçirilen üretimsel dilbilgisi (Transformational Grammar) nin, sözcüğün dilbilgisi karşısındaki ikincil konumunun değişmesine az da olsa etkisi olmuştur. Chomsky davranışçı ruhsal bilimin, dil öğrenmenin bir alışkanlık kazanma olduğu görüşünü reddetmektedir.

19.yy’ ın son çeyreğinde bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky tarafından Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Approach) geliştirilmiştir. Bu yaklaşımla yabancı dil öğrenirken, öğrencinin zihinsel etkinlikleri

önem kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre; dil bir alışkanlık geliştirme değil, bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.

1940, 1950 ve 1960'lı yıllarda, büyük bir bölümü, Amerikan dilbilim teorileri temelli dil öğretim yaklaşımıyla yürütülen sözcük çalışmaları ve sözcük öğretiminin ikinci plandaki konumunun baskın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte son yirmi yıldır, sözcük çalışmaları geliştirilerek sürdürülmekte ve sözcük öğretimi verilmesi gereken değere ve öneme yaklaşmaktadır.

20 yy' da yabancı dil öğretiminde iletişim becerisi giderek önem kazanmıştır ve geliştirilen İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) Türkiye de dâhil olmak üzere yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Hymes (1972) , Chomsky' nin modelini reddetmemekle birlikte, dilin etkin kullanımını yönlendiren sosyodilbilimsel ve edimbilimsel etkenlere önem vererek bu modeli daha da geliştirmiştir. Hymes, belirli sosyal bağlamda uygun dil kullanımını içeren ve anlamlı iletişimi vurgulayan iletişim yetisi (communicative competence) kavramı üzerinde durmaktadır (Decarrico, 2001: 286).

İletişimsel yaklaşımda, dilin iletişimsel işlevi önemlidir ve sözcükler ve tümceler anlamların iletilmesi ve iletişimi sağlamaları açısından önem kazanmışlardır. Bu yaklaşımda, dilin dilbilgisel kurallarının bulunduğu yüzeysel yapısından çok, konuşmada kullanılan kavramların yer aldığı alt yapısının öğrenilmesi ve kullanılması önem taşımaktadır.

Sözcük öğreniminin, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçasını oluşturduğu düşünülmektedir. Sözcüksel yetinin (lexical comptence), uygun ve başarılı iletişime olanak sağlayan iletişim yetisinin kalbini oluşturduğu, sözcük uzmanlarının hemfikir olduğu bir konudur.

İletişim yetisinin önemli bir parçasını oluşturan sözcüksel yeti kavramının önemi vurgulanarak, Lewis tarafından geliştirilen Sözcüksel Yaklaşım' da (Lexical Approach) dil işlevlerine yönelik söz öbeklerinin (collocations) kullanımı esastır ve

bunların faydaları ve sıklığı, Sözcüksel yaklaşımın düzenleyici ilkesidir (Decarrico, 2001: 297). Dil işlevleri, söylemin toplumsal amacını ortaya koymaktadır. Bu nedenle Sözcüksel yaklaşımda rica etme, özür dileme, yardım teklif etme ve bir daveti reddetme gibi dil işlevleri ve birbirleriyle kullanılan söz öbekleri gibi kalıplaşmış ifadeler, yabancı dil öğretiminin en alt düzeylerinde bile çözümlemeye başvurulmadan hemen kullanılabilir (Lewis, 2002: 4).

Dilin sözcük veya söz öbeği tabanında gelişen bir organizma olduğu kabulünden hareket eden bu yaklaşımın ana prensibine göre; herhangi bir anlam merkezli programda, merkezi organize eden ilkelerden biri sözcük veya sözcük öbeği olmalıdır.

Dil öğretim yöntemlerinde içerik sözcüğü, farklı öğelere karşılık gelecek şekilde kullanılmıştır. Dilbilgisi çeviri yöntemi gibi daha geleneksel yöntemlerde, hedef dilin dilbilgisel yapılarına karşılık gelmektedir. Kulak dil alışkanlığı yönteminde, diyalog şeklinde sunulan içerik, dilbilgisel yapıları, sözcükleri ve ses biçimlerini içermektedir. Son dönemlerde geliştirilen iletişimci yaklaşımlarda içerik, öncekilerden farklı şekilde ele alınmaktadır. Konuşucular, içeriği hedef dilde farklı durumlarda, iletişim amaçlı kullanmaktadırlar. Geliştirilen İçeriğe Dayalı Yaklaşım (Content Based Approach)'ın uygulandığı bir ders etkinliğinin, kibarca davet etme, daveti kabul etme ya da reddetme gibi tümce kalıplarının kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi, bu yaklaşımda, içerik sözcüğünden ne kastedildiği konusunda bir fikir vermektedir.

İçeriğe dayalı yaklaşımlar, dilin nasıl yapılandığı, dil ve içerik üzerinden anlaşılabilirlik etkinliklerle desteklenmiş, genişletilmiş tutarlı içerik alıştırması yapma olanağı sağlamaktadır (Snow, 2001: 304).

Yeterliliğin doğası üzerine yapılan çalışmalar, içeriğe dayalı yaklaşımları destekler niteliktedir. Şöyle ki; öğrenciler, derece derece zorluklarla karşılaştıkları etkinliklerde, yeterlilik duygusu kazanmak için, içsel güdülenme ile birlikte dillerini geliştirmektedirler.

Sözcük öğretiminde, öğrencinin anadilinin sesbilim, sözdizimi ve anlambilim etkileri ortaya çıkarak, hedef dilin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı birtakım örüntüler oluşturmaktadır. Anlamın tüm dillerde aynı olduğunu, farklı olanın bu anlamın kullanıldığı yapıda olduğunu düşünmek bir yanılsamadır. Deneyimlerin sınıflandırıldığı anlam, kültürle belirlenmektedir ve dillerin kullandığı sözcükler farklılık gösterebilmektedir.

Anadil ve hedef dil sözcükleri karşılaştırıldığında,

1. Anadili- hedef dili arasındaki benzer biçim ve anlamı olan,
2. Biçimi benzer ama anlamı değişik olan,
3. Anlamda benzer, biçimde değişik olan,
4. Hem anlamda, hem de biçimde değişik olan,
5. Yapı açısından değişik olan,
6. Birinci anlamda benzer, ama değişik çağrışımları olan,
7. Anlamda benzer ama bölgesel kullanımları farklı olan sözcüklere rastlanmaktadır (Lado, 1972: 281).

Sözcük bazında yapılan karşılaştırma sonucunda, dilden dile sözcük farklılıklarının ve benzerliklerinin olduğu ve bunların hedef dil öğrenimini etkileyeceği söylenebilmektedir. Kişi, hedef dil ile karşılaştırma yaptığı sözcükleri anadilinde edinmekte ve hedef dilde bu sözcüklere yenilerini eklemektedir. Bu süreçte, anadilinin hedef dile katkı sağladığı ya da öğrenmeyi zorlaştırdığı durumlardan bahsedilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Anadilin Etkisi

Çelebi anadilin tanımını “insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koştur olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesi” şeklinde yapmaktadır (Çelebi, 2006: 287). Anadili, birey doğduğu zaman sözvarlığıyla, kavramlarıyla, dilbilgisi kurallarıyla çevresinde hazır bulunmaktadır.

Anadili kişinin çevresindekilerle iletişim kurma ihtiyacına cevap vermektedir. Bu gerçek, iletişim ihtiyacını anadili ile karşılayan bir kişi için, hedef dil öğrenme amacını belirleme açısından önemlidir.

Bir düşüncenin ifade edilmesi için dile, ifade edilecek bir şey için de düşünceye ihtiyaç duyulmaktadır. Dil, konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtmaktadır. Kendi ruhunun farkında olmayanın bir başkasının ruhunu, düşünüşünü, yaşam biçimini kavrayamayacağı düşünülmektedir. Ancak anadili kavramları bireyin beyninde şekillendiği ölçüde, birey çevreyi kavramaya, şekillendirmeye dolayısıyla da başka bir dili öğrenmeye başlamaktadır. Buradan, anadili öğrenmenin hedef dili öğrenmek için temel olduğu varsayımı çıkarılabilmektedir. Çünkü dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre biçimlenirken, düşünceyi de belli bir dizgeye koyarak dilin gelişimine yol açmaktadır (Tripp, 2001: 2).

Uzamsal terimler üzerinde yapılan çalışmalar, çocukların kendi anadillerinden edindikleri, zengin bir uzamsal bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Asya dillerini konuşan çocuklar, dillerinin numaralandırma sistemlerinden kaynaklı olarak sayı saymada ve erken matematiksel düşünmede çeşitli avantajlara sahiptirler (Caroll, 2008: 411).

Gopnik ve Choi 1993 ve 1995'te yürüttükleri deneysel nitelikli çalışmalarda Korece konuşan çocukların dilbilimsel ve bilişsel gelişimlerini incelemiş ve Korece konuşan çocukların, İngilizce konuşan çocuklara oranla sınıflandırma ve isimlendirme etkinliklerinde gecikme gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Karşıt olarak, Korece konuşan çocuklar neden-sonuç ilişkilerini değerlendirmede İngilizce konuşan çocuklardan daha başarılı olmuşlardır. Bu durumun nedeni; Korece konuşan annelerin, İngilizce konuşan annelere oranla daha çok eylem, daha az isim kullanmalarıdır (Caroll, 2008: 406). Yine bu durumun bir sonucu olarak Gökmen, pek çok çalışmanın sonuçlarına koşturarak; Gopnik ve Choi araştırmalarının sonuçları içerisinde Korece edinen çocukların daha çok eylem kullandıkları bulgularının yer aldığını belirtmektedir (Gökmen,2005:155).

Dil, sınıflandırmalar yapma yeteneği gerektirmektedir. Dillerin sınıflandırma sistemlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Whorf, dillerdeki yapısal farklılıklara paralel, bilişsel farklılıkların bulunduğunu belirtmektedir. Kişinin bilişsel gelişimine paralel olarak, bu yetenekteki gelişme ve ana dilden aktarım geç çocukluk döneminde anadili ile birlikte daha çok geliştiği için hedef dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Sözcük edinimi, kişinin sosyal ve fiziksel çevresinde şekillenmektedir. Kişi, sözcükleri öncelikle anadilinde edinmekte, daha sonra hedef dilde sözcüklerine yenilerini eklemektedir. Kişinin anadilinde sözcük dağarcığının geniş olması hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkidir.

Gerek yazılı, gerek sözlü dilde anadil ile hedef dil arasındaki benzerliklerin fazla olduğu durumlarda öğrenme kolaylaşmaktadır. Başkan, hedef dildeki seslerin büyük bir çoğunluğunun anadilde bulunduğu ve cümle ezgisi, sözcük vurgusu gibi ses özelliklerinin de anadildeki düzene uygun düştüğü durumlarda o dilin sesletilmesinin kolay olduğunu belirtmektedir ve bu konuda İtalyanca ve Türkçe örneğini vermektedir (Başkan, 2006: 41).

Kişinin sosyal ortamlarda kullandığı dil, söz alma ve özür dileme alışkanlıkları bulunduğu toplumda, anadiliyle şekillenmektedir. Hedef dili öğrenme yaşına kadar olan süreçte kişi, kültür alışkanlıklarını edinmekte ve dilini, anadilinin sözcük ve kültürüyle yapılandırmaktadır. Öğrencide daha önceden yapılandırılmış olan dizge, birincil etken olarak yabancı dil öğrenim işine karışmaktadır. Öğrendiği hedef dilin sözcükleri, dilbilgisi kuralları ve kültüründe bulunan benzerlikler ve farklılıklar, hedef dili öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etken olarak öğrenim sürecini etkilemektedir.

Hedef dili öğrenirken öğrencinin organlarındaki kasların çalışma düzeni anadildeki gibi çalışma eğilimi göstermektedir. Anadilinde hiç bulunmayan sözcüklerin çok sayıda bulunduğu hedef dili öğrenirken, öğrenci sözcük öğrenmede zorluklar yaşamakta ve kendi anadilinden yanlış aktarım yapmaktadır. Bu konuda

gerçekleşebilecek aktarım yanlışlarını önlemek, anadilde bulunan kavramların ve sözcüklerin, hedef dildeki orta karşılıklarını iyice pekiştirmeden, aykırı kavramlara geçilmemesiyle mümkün olmaktadır (Başkan, 2006: 43).

Dillerarası etkileşimin karşılıklı olduğu düşünüldüğünde, ülkemizdeki gibi hedef dilin kullanım olanağının sınırlı olduğu ülkelerde, hedef dilin anadili etkilemesi durumundan pek söz edilememektedir.

Hedef dil öğrenme, düşünceye esneklik verebilme niteliği açısından çok büyük bir faydaya sahiptir. Dil, sadece anlamları aktarmaya yarayan bir araç değil, o dili kullanan toplumun dünyaya bakış açısını belirten bir örnek durumundadır. Başkan, bu duruma örnek olarak akrabalık adlarını göstermektedir. Akrabalık bağlantıları açısından, dayı, amca, enişte veya yenge, görümce, baldız, elti gibi ayrı sözcüklerle belirtilmiş kavramları, tek sözcükle birleştiren Batı dillerinden bazılarını kullanan kişilerin Türkçedeki bu sözcükleri öğrenmekle, kendi dillerindeki bir sözcüğün karşılığını bulmuş olmalarının ötesinde, insanlar arasındaki akrabalık bağlantılarının farklı isimlendirilmiş olabileceğini öğrenmiş olacaklarını ve bunun da düşüncelerine esneklik verebileceğini vurgulamaktadır (Başkan, 2006: 64).

Kişinin, hedef dili öğrenmeye başladıktan ve dillerin kavramlaştırma sistemlerinin farklı olduğunun farkına vardıktan sonra, anadil ve hedef dil arasında çeşitli karşılaştırmalar yaptığı gözlenmektedir. Kişiler, hedef dil kullanımlarında, iki dil düzeninin kurallarını ve kavramlarını karşılaştırarak, karşılıklı aktarımlar yapma eğilimindedirler.

James, anadil ve hedef dilin karşılaştırılabilir kuralları arasındaki ilişkiyi üçe ayırmaktadır (James, 1980: 190):

1. Anadilin sahip olduğu kurala, hedef dil de sahiptir.
2. Anadilin sahip olduğu bir kurala, hedef dil sahip değildir.
3. Hedef dil, anadil ile eşleşmeyen bir kurala sahiptir.

Kişinin anadili, hedef dil öğrenmede önem taşımaktadır. Kişi, bu kural ilişkilerini göz ardı ettiğinde, anadilini öğrenmeyi güçleştiren bir etken olarak, hedef dil öğrenme sürecine katmaktadır. Hedef dilde yapılan pek çok yanlış, hedef dilin anadil gibi işlediği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Kişinin anadilini devreye sokmadan hedef dilde düşünmesini sağlamak, aktarım yanlışlarını aza indirgeyecektir (Brown, 2001: 66).

Aktarımın ne şekilde gerçekleştiği ve türlerinin neler olduğunun incelenmesi, çalışmanın değerlendirme aşamasına ışık tutması açısından önemlidir.

2.2.3 Yabancı Dil Öğretiminde Aktarım Olgusu

Yabancı dil öğretimi alanyazında aktarım sözcüğü genel anlamda; anadilinde edinilmiş dilsel yapının, yeni öğrenilen hedef dile aktarılması durumu için kullanılmaktadır. Pek çok durumda aktarım, bir dil öğrenme görüngüsü olarak nitelendirilse de, Sharwood Smith' in belirttiği gibi bilgi; edim örneklerinden ortaya çıkmaktadır (Lehtonen, Sajavaara, 1989: 36).

Caroll, dil aktarımı kavramını, kişinin ilk dilinin, ikinci dilini öğrenme sürecine etkisi olarak tanımlamaktadır (Caroll, 2008: 315).

Dil aktarımı, öğrencinin dili şekillendirmesinde önemli etkenlerden birisidir. Sözcüğün kökeni, davranışçılığa ve anadilin hedef dil üzerindeki alışkanlık etkisi görüşüne dayanmaktadır. Kişinin hedef dildeki üretici yetenekleri, dilsel ve kültürel düzeyde anadil yapıları ve anlamlarından etkilenmektedir.

Aktarımı etkileyen üç etken bulunmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 150). Bu etkenler şu şekilde sıralanabilmektedir:

Kişinin,

- a) kendi dilini nasıl düzenlediği,
- b) anadil ve hedef dil arasındaki mesafeyi algısı,
- c) hedef dile ilişkin bilgisi.

Aktarım sesbilim, sözdizimi, anlambilim ve biçimbilgisi gibi dilbilimin tüm düzeylerinde gerçekleşirken, en çok aktarımın sesbilim düzeyinde gerçekleştiği gözlenmektedir (Odlin, 1989: 27). Diller, sesbirimler açısından farklılıklar göstermektedir. Williams (1980)' ın çalışması, kişinin ikinci dildeki konuşmayı anadili kategorilerine göre algıladığını göstermektedir (Caroll, 2008: 317). Örneğin; Arapça' da / f / ve / v / seslerinin ayrımı bulunmamaktadır. Bu yüzden Arapça anadili konuşucuları 'very' sözcüğünü kullanmak isterken, 'ferry' sözcüğünü kullanabilmektedir (Harmer, 2001: 99).

Selma Çapan "Psikodilbilimi ve Dil Edinimi" isimli makalesinde anadilin edinimi sırasında edinilmiş, dile ait bilgi ve yapıların ikinci bir dil edinimi sırasında da kullanılmakta olduğunu vurgulamaktadır. Yapıların aktarımı çift yönlüdür. Diğer bir deyişle; kişide var olan bilgi ve yapıların ikinci dile aktarılacağı gibi, bu durumun tersi olan ikinci dil ya da hedef dil yapılarının anadile aktarıldığı durum da söz konusudur.

Son yıllarda aktarım üzerine yürütülen çalışmalar, kavramsal aktarım olgusuyla, aktarıma yeni boyutlar kazandırmıştır. 1989 yılında genel olarak dil aktarım çalışmalarını çerçeveleyen Odlin, son yıllarda (2005- 2008), anlamın ve kavramların aktarımı araştırmalarının yanında, dilsel gerçeklik araştırmalarını da yürütmektedir.

Odlin ve Alonso- Vazques' in 2006 yılında, İspanyolca, Türkçe ve Fransızca anadili konuşucuları üzerinde, geniş ve yakın geçmiş zaman eylemlerini inceledikleri çalışma sonucunda, bu eylemlerin anlamlarının deneklerin anadillerine göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Gass ve Selinker, 2008: 150). Fransızca anadili konuşucuları, İngilizce yakın geçmiş zamanı, aşırı kullanımla geçmiş zamanlı tümceler üretirken de kullanmışlardır. (*I have gone to Rome last year.*) İspanyolca

anadili konuşucuları, yakın geçmiş zamanı kendi anadillerindeki gibi belirsiz bir zaman diliminde tekrarlanan eylemler için kullanmışlardır. (*I have been to Rome a few times.*) Bu grubun tersine Türkçe anadili konuşucuları, uzak geçmiş zamanı, kendilerinin şahit olmadığı bir durum ile ilgili tümce üretirken, kendi anadillerindeki, anlatılan geçmiş zaman kullanımını hedef dile aktararak '*My friend had gone to Rome*' tümcesini üretmektedirler. Bununla birlikte, kendilerinin şahit olduğu bir durumla ilgili tümce üretirken, anadillerindeki görülen geçmiş zaman kullanımını hedef dile aktararak '*I went to Rome last year*' tümcesini ürettikleri görülmektedir.

Türkçe ve Fransızca anadili konuşucularının, yakın geçmiş zaman kullanımları arasındaki bu fark, anadillerindeki dilbilgisel ve kavramsal anlamlarından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma, anadilin dile bağlı anlamsal ve kavramsal özelliğinin, dil aktarımını etkilediğini göstermektedir (Gass ve Selinker, 2008: 150).

Kellerman'ın yaklaşımıyla aktarım, hem benzerliklerden hem de farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Aktarım yapısal ve kavramsal düzeylerin ikisinde de gerçekleşmektedir. Yapısal düzeydeki aktarım, iki dil arasındaki benzerlikler konusunda daha belirgin, kavramsal düzeydeki aktarım ise iki dil arasındaki farklılıklar konusunda daha belirgindir (Kecskes ve Papp, 2000: xv).

2.2.3.1 Aktarım Türleri

Yabancı dil öğretimini etkileyen iki türlü aktarım bulunmaktadır. Olumlu aktarım (transfer) ve olumsuz aktarım (interference). Olumsuz aktarım alanyazında girişim olarak da adlandırılmaktadır.

2.2.3.1.1 Olumlu Aktarım

Olumlu aktarım, anadil ile hedef dil yapılarının benzer ya da aynı olduğu ve bu sayede öğrenmeyi kolaylaştırdığı durumlarda gerçekleşmektedir. Olumlu

aktarımda aktarımın rolü destekleyici olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1998: 364). Örneğin; İngilizce “boots” sözcüğü Türkçede “bot” sözcüğüyle benzer biçim ve anlama sahip olduğundan öğrenme kolaylaşmakta ve olumlu aktarımdan söz edilebilmektedir.

Farklı örnekler için bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, hedef dil ve anadil sözcüklerindeki benzerliğin, okuma becerisinin geliştirilmesi için uygulanan etkinliklerde zamanı azaltıcı bir etken olduğu sonucuna varılmıştır (Odlin, 1989: 36). Yine aynı şekilde, anadil ve hedef dilin yazma sistemi, ses ve sözdizim benzerlikleri, öğrencilerin hedef dildeki üretimlerinde destekleyici bir etkiye sahiptir.

Odlin’ e göre hedef dil, anadil ile bazı yapıları paylaşıyorsa, aktarım kişiyi yeni sistemin içerisine çeken güçlü bir süreçtir (Odlin, 1989: 69) . Örneğin; Fransızca anadili konuşucuları, İngilizce öğrenmeye başladıklarında, dilbilgisi ile ilgili pek çok kuralı bilmektedirler. Bir isim kullandıklarında sayısına, bir eylem kullandıklarında zamanına özen gösterme bilişsel alışkanlığını zaten kendi anadillerinde kazanmışlardır (Littlewood, 2006: 505). Bu durum da öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.

2.2.3.1.2 Olumsuz Aktarım

Olumsuz aktarım, anadil ve hedef dil yapılarının benzer olmadığı ve bu durumun öğrenmeyi zorlaştırdığı durumlarda gerçekleşmektedir.

Olumsuz aktarım konusunda, pek çok bilim adamı tarafından farklı yorumlar yapılmaktadır. Kamile İmer olumsuz aktarımın tanımını ruhdilbilim açısından yaparak, edinilmiş olan dilsel yapıların öğrenilenleri olumsuz bir biçimde etkilemesi olarak belirginleşmekte olduğunu vurgulamaktadır. İmer (1990)’e göre Levandowski, olumsuz aktarım olgusunun tanımlanmasında bireyde var olan dilbilgisel yapının, sonradan öğrenilenler için bir süzgeç ortaya koyduğu ve bireyde var olan yapılarla, sonradan öğrenilenlerin bu sırada karıştığı yaklaşımını benimsemektedir.

Ergenç de, kimilerinin olumsuz aktarımı, bir dilin başka bir dile bilinçli ya da bilinçsiz bir sızması olarak algıladığını belirtmektedir. Carl Heupel'e göre olumsuz aktarım; “dilsel öğelerin ve onların kimi durumlarının başka öğeleri etkilemesi” dir. Weinreich ise olumsuz aktarım konusunda “bir dilin kendi yapısına uydurulan sözcükler de olumsuz aktarımın kapsamı içerisindedir” yorumunu yapmaktadır (Ergenç, 1998: 209).

İclal Ergenç bir makalesinde Schulte-Pelkum'un, olumlu ve olumsuz aktarım kavramlarını açıklarken, bu iki terimin farklı anlamlarda kullanıldığını ileri sürdüğünü ve konuya her şeyden önce ruhbilim alanındaki tanımları gözden geçirmekle başlamayı önerdiğini belirtmektedir (Ergenç, 1998: 208). Ergenç, öğrenmenin, “önceden öğrenilenlere bağlı olarak sonraki davranışlarda görülen değişiklik” şeklindeki fikirden hareketle Schulte-Pelkum'un yaklaşımını doğru bulmaktadır. Olumsuz aktarımın doğmasındaki en önemli etken, öğrencinin yeni bir duruma yeni bir tepki göstereceği yerde, anadilinin düzeniyle hedef dilin düzenini bir tutma eğiliminde olmasıdır. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğrenen bireyin belirli bir durum için hedef dilde vermesi gereken tepkiyi, anadilinden taklit yoluyla kullanmaya gitmesidir. Bu durum öğrencilerin, hedef dillerindeki üretimlerinde olumsuz aktarım yanlışıyla sonuçlanabilmektedir.

Şu da belirtilmelidir ki; kişinin hedef dilde yaptığı tüm yanırlar olumsuz aktarım yanlışı olarak değerlendirilememektedir. Diğer bir deyişle, kişinin yaptığı her yanlıta olumsuz aktarıma neden olan etkenlerden etkilendiğini düşünmek yanlı olur. Bir yanlşın aynı anadili konuşucuları tarafından yapılabilirliğı söz konusu ise, ona olumsuz aktarım yanlışı denebilmektedir.

Olumsuz aktarım yanırları, yanlı çözümlemesi çerçevesinde, *diller arası* ve *dil içi* olmak üzere iki temel başlık altında incelenebilmektedir. Diller arası yanırlar, anadilin diğer bir dilsel düzen ile ilişkilendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Dil içi yanırlar ise, anadilden bağımsız, öğrenilen hedef dil içerisinde yapılan çeşitli aktarımlar sonucu ortaya çıkmaktadır (Gass ve Selinker, 2008: 103).

Ergenç (1984)'e göre olumsuz aktarımın beş türü bulunmaktadır. Ergenç bunlardan üçünün diller arası, diğer ikisinin dil içi olumsuz aktarımlar olduğunu belirtmekte ve olumsuz aktarım türlerini şu şekilde sıralamaktadır (Ergenç, 1984: 44-45):

Yerine koyma

Yabancı dil öğrenen birey, öğrendiği dildeki bir ögenin karşılığını anadilinde bulamadığı durumlarda, kendi anadilinden benzer bir yapıyı ögenin yerine koymaktadır.

Abartılı Ayrışma

Abartılı ayrışmada söz konusu olan, dilsel öğelerin öğrenci tarafından çok az ya da abartılmış olarak ayrıştırılmasıdır. Öğrenci anadilinin dilsel bir ayrımını yabancı dile uygulamaktadır.

Abartılı Kural Kullanımı

Bu olumsuz aktarım türünde, yabancı dilde bir metnin bütünü içinde, kullanım sıklığından bir sapma durumu gözlenmektedir.

Aşırı Genelleme

Dil içi olumsuz aktarım türü olan aşırı genellemede öğrenciler, bir biçimi ya da kuralı o dildeki kısıtlamaları ve özellikleri gözetmeksizin, ayrıcalıksız uygulamaktadırlar. Genelleme ve aşırı genelleme hataları konuşucu dilsel edincini gerçekleştirirken oluşabileceği gibi, söylemin üst düzeylerinde de gerçekleşebilmektedir.

Aşırı Mükemmellecilik

Öğrencinin dilin bazı kurallarını, konuşma diline gereksiz olarak aktardığı durumlarda bu olumsuz aktarım türünden bahsedilebilmektedir.

Olumsuz aktarım yanlışlarının genellikle iki dil arasındaki karşıtıllıklardan kaynaklandığı söylenebilmektedir. Burada olumsuz aktarıma neden olan karşıtıllık türlerine değinmek gerekmektedir. Temelde dört karşıtıllık bulunmaktadır (Ergenç, 1998: 210):

1.Tür Karşıtıllık:

Anadilde bir öğeye karşılık hedef dilde birden çok öğe bulunmaktadır. Öğrenci bu sözcükler arasındaki ayrımı öğrenmelidir. Bu noktada karşılaştırmalı dilbilime ait olan “ayrımlaşma” kavramı da işin içerisine girmektedir. Çalışmanın uygulama aşamasında kullanılan ayrımlaşma örnekleri aşağıdaki gibidir:

Sürmek }	to drive
	to ride
Sahip olmak }	have got
	has got
Şapka }	a cap
	a hat
Para }	money
	coin
Ev }	home
	house

Çalışmak }	to work
	to study
Çocuk }	child
	infant
Var olmak }	there is
	there are
Kalkmak }	to get up
	to stand up
Aramak }	to call
	to look for
Saat }	watch
	clock
İle }	by
	with
Çok }	very
	a lot of
Almak }	to take
	to buy
-dan beri }	since
	for

Merdiven }	stairs
	ladder
Uzun }	tall
	long

2. Tür Karşıtlık:

Anadildeki birden çok ögenin, hedef dilde tek öğeye bağlanması durumudur. Karşılaştırmalı dilbilime ait diğer bir kavram olan “birleşme” kavramından bu noktada söz edilebilmektedir. Özellikle dilbilim sözcük araştırmalarının inceleme alanına giren akrabalık adları Türkçede ayrımlaşma, Hint-Avrupa dillerinde birleşme kavramlarıyla açıklanabilmektedir. Aşağıda sıralanmış olan sözcükler çalışmanın uygulama aşamasında kullanılan birleşme örnekleridir.

Teyze	{ aunt
Yenge	
Hala	
Amca	{ uncle
Dayı	
Enişte	
Anneanne	{ grandmother
Babaanne	
Büyükanne	
Çay bardağı	{ glass
Su bardağı	
Cam	

Oynamak	{ to play
Çalmak	
Mide ağrısı	{ a stomachache
Karın ağrısı	
Portakal	{ orange
Turuncu	
Kesme şeker	{ sugar
Toz şeker	
Pirinç	{ rice
Pilav	
Çizme	{ boots
Bot	
Sen	{ you
Siz	
Arkadaş	{ friend
Dost	
Fotoğraf makinesi	{ camera
Kamera	

3. Tür Karşıtlık:

Bu karşıtlık türünde her iki dildeki öğeler birbirine denktir. Her iki dilde de o kavramlar için farklı sözcükler bulunmaktadır. Örneğin;

Next to	bitişğinde
Near	yanında
On	üstünde
Over	üzerinde gibi.

Bu kavramlar Türkçede farklı sözcüklerle ifade edilseler de birbirlerinin yerine kullanılabilmektedirler. Fakat İngilizcede “next to” sözcüğü yerine “near” sözcüğünün ya da “on” sözcüğünün yerine “over” sözcüğünün kullanımı hata olarak değerlendirilmektedir.

4. Tür Karşıtlık:

Bu karşıtlık türünde ise, her iki dildeki öğeler birbirlerinden tamamen ayrı biçimde kullanılmakta, ya da o dilde karşılığı hiç bulunmamaktadır. Örneğin;

Sünnet
Kına gecesi
Namaz kılmak
Dolmuş
Tarhana

Göbek atmak gibi kavramlar İngilizcede tam karşılıklarıyla bulunmamaktadır. Bu karşıtlık türündeki sözcükler daha çok kültüre dayalı sözcükler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3 Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretimi

Gelişme sürecinde olan Türkiye’ de yabancı dil öğretiminin yaygınlaşması ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için devlet, çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Ülkemizde son yıllarda görülen değişimler, ulaşım ve haberleşme, gittikçe artan uluslararası ilişkiler yeni gereksinimlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Günümüzde,

öğretim kurumlarında uygulanan geleneksel dil öğretimi verimliliğini yitirmektedir. Bu nedenle yeni öğretim yöntemleri belirleme çabalarına girilmiştir. Yeni öğretim yöntemlerinde, dil öğretiminde “ürün” den çok “süreç” önemli hale gelmeye başlamıştır.

Türkiye’ de yabancı dil öğretiminin amacı; zaten anadilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin bir şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede Türkiye’ nin politik, askeri, bilimsel, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır.

Başkan, Türkiye’ de yabancı dil öğretiminden daha büyük bir sorunun, öğretilmiş kadarı ile yabancı dilin unutulmasını engellemek olduğunu vurgulayarak, yabancı dil ortamının yeterince besleyici olmamasından kaynaklı zaman aşımı sonucunda belli bir dil aşınması durumunun yaşandığını belirtmektedir (Başkan, 2006: 192).

Tutum, yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen kavramlardan birisidir. Türkiye’ de yabancı dil öğretimi alanındaki uygulamalar için tutum, Batı ülkelerinde geliştirilmiş olan yaklaşımlara ve yöntemlere sıkı sıkıya bağlılık olarak belirtilebilmektedir. Ancak dünya görüşü anadili Türkçe ile kalıplaşan öğrencilere, bu gibi yabancı yollar aynen uymamaktadır. Batı ülkelerinden kopya edilen izlencelerin yerine, öğrencilerin yatkınlıklarına dayanan, özgün izlencelerin geliştirilmesinin, Türkiye’ de yabancı dil öğretimi konusuna getirilecek çözüm önerilerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil bilme, çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’ de diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur.

Yabancı dil öğretimi konusunda Türkiye’ de yıllardır uğraş verilmektedir. Dönem dönem değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Fakat ortaöğretimden başlayarak, yüksek öğretimin sonuna kadar devam eden süreçte, yabancı dil hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır. Bu durumun da Türkiye’ de hedef dilin kullanım alanının olmayışının ve dolayısıyla kültür öğesinin geri planda kalmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

2.4 Dil – Düşünce – Kültür İlişkisi

Dil – düşünce - kültür üçgeninde öncelikle dil ve düşünce ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Dil – düşünce ilişkisi Platon’dan günümüze kadar pek çok düşünürün araştırma konusu olmuştur ve yapılan çalışmaların sonuçlarında birbirinden ayrılan görüş ve yargılara rastlanmaktadır.

Dil – düşünce ilişkisinde Duranti ve Goodwin (1992) , Gumpertz ve Levinson (1996) ve Niemeier ve Dirven (2000) tarafından yürütülen üç çalışma önemlidir. Son kitabında Lucy, dilin düşünceyi etkilediği üç düzeyin ayrımını yapmaktadır. Birincisi düşünceyi belli yollarla değiştiren sembolik sistemle ilgilenen *göstergesel ve bilişsel düzey*. İkincisi dillerin anlamını biçimlendiren gerçeklik düşüncesini etkileyen *yapısal ve dilsel düzey*. Üçüncüsü ise; düşünceyi etkileyen, belirli durumlarda kullanılan dil ile ilgilenen *işlevsel ve dağınık düzey*. Göstergesel ve dilsel gerçeklik önemli noktalarda birbirini etkilemektedir. Örneğin; göstergesel etkiler kültürel farklılık ve söylem düzeni ile ilgili olan bilişsel yapılarla ilintilidir (Kramsch, 2006: 240).

İnsan zihnindeki dil teması, kişiye dikkatini yönelteceği, sıraya dizeceği yeni bir dizin sunmaktadır. Kişi dil temasına odaklanarak, güç ve süreç için gerekli çeşitli önermeler kazanmaktadır (Jackendoff, 2007: 105). Bu durum sadece sesbilimsel düzeyde değil, özellikle anlam olmak üzere sesbilimin bağlı olduğu tüm alanlarda gerçekleşmektedir. Dil diğer iletim şekillerine oranla, düşünceyi dışa vururken daha açıktır. Dilsel kodlama, bilinç ve dikkat arasında yapısal bir bağ kuran sesbilimsel yapıyı içermektedir. Dilsel sözcüye dikkatini toplamak kişiye, var olan düşünceyi detaylarıyla süreçlendirme olanağı sunmaktadır. Kişi, düşüncenin direkt olarak

farkında olmasa da, dil düşünceye güç ekleyerek dolaylı farkındalık sağlamaktadır (Jackendoff, 2007: 105).

Kişi, çevresindekilerle iletişim sonucunda oluşan etkileşim yoluyla öğrendiği sözcük hazinesi ve dilbilgisinden oluşan bir içsel konuşmaya sahiptir. Algı sonucunda kişide otomatik olarak sözel imgeleme ve içsel konuşma oluşmaktadır. Zihnin yapılandırmacı işlemleriyle, içsel konuşma düşünceyi güçlendirmekte ve bir iletişim sistemi olan dil oluşmaktadır.

Dil ve düşünce ilişkisine değinen Langacker, düşüncenin en büyük bölümünün dille ilgili olduğunu kabul etmekle birlikte, düşüncenin bilinçli bir fikir uğraşı olarak incelendiğinde dilden ayrı olarak ortaya çıktığının saptandığını belirtmektedir (Aksan, 2007: 53).

E. Sapir dilin; kişinin algılama biçimini büyük ölçüde etkileyen bir etken olduğuna dair bir önermede bulunmuş, öğrencisi Whorf da bu düşünceyi açıklamıştır. Sapir – Whorf Varsayımı olarak adlandırılan bu varsayıma göre dil; sadece düşünceleri ifade etmek için kullanılan üretici bir mekanizma değildir, kendi başına düşüncelerin şekillendiricisidir (Ünalın, 2005: 9).

Diğer taraftan, Sapir – Whorf varsayımıyla değişik yollardan aynı sonuca varan Weisgerber ve arkadaşlarının görüşü de, varlıkların ve olayların tasarımı dilsel gereçlere, sözcüklere bağlamaktadır (Aksan, 2007: 54).

Dil – düşünce ilişkisi yabancı dil açısından ele alındığında, Buyssens'in görüşü önem kazanmaktadır. Knobloch (1974)'a göre, Buyssens kişinin yabancı dildeki bir deyim, anlatımı, düşüncesiyle çağrıştırdığını, bunun da araştırmacıları düşüncenin dilden ayrı, bağımsız olduğu ve zihin işlemlerinin dil sayılamayacağı yargısına götürdüğünü söylemektedir (Aksan, 2007: 55).

Hedef dili öğrenen kişiler o dilin dilbilgisel özelliklerini ve sınıflandırmalarını da öğrenmektedir. Anadili ile öğrendiği hedef dilin dilbilgisel sınıflandırmaları

arasında çok büyük farklar varsa, diğ er bir deyişle farklı bilişsel sınıflandırmalara sahipse, d üş n cenin bu anlamsal ayrımlardan etkilendiğı söylenebilmektedir. Bu alanda yapılan deneysel çalışmalar da göstermektedir ki; bir dilin dilbilgisel özellikleri o dili konuşan kişilerin biliş durumlarını etkilemektedir.

Dil ile d ş n cenin ayrılmazlığının, d ş n cenin dili, dilin düşünceyi geliştirdiğinin bilimsel bir gerçek olarak bilinmesinin yanında, dil olmadan d ş n cenin ger ekleşmeyeceğı, özellikle soyut kavramların dile bağımlılığı pek çok araştırmacı tarafından kabul görse de, dil olmadan d ş n cenin gerçekleşip ger ekleşmeyeceğı sorununun kesin çözümü, bilim ve teknikteki yeni ilerlemeleri, deneysel çalışmaların geliştirilmesini gerektirmektedir.

Dil – düşünce ilişkisi kısaca incelendikten sonra, kültür ile ilişkilendirilmesi çalışmanın içeriğı açısından önem taşımaktadır.

Dil- düşünce – kültür ilişkisi uzun yıllardır tartışılan, üzerinde araştırmalar yapılan bir konudur ve dilin, bir topluluğın düşüncesini yarattığı ve kültürel inanışlardan sorumlu olduğı varsayımına farklı disiplinler tarafından odaklanılmaktadır. Dil – düşünce ve kültür ilişkisi ilk olarak 19. yy başlarında Alman filozoflar Johann Herder ile Wilhelm von Humboldt tarafından açıklanmış, daha sonra Amerikalı antropologlar Franz Boas, Edward Sapir ve Sapir'in  ğrencisi Benjamin Lee Whorf tarafından *Dilsel Gerçeklik* veya Sapir- Whorf varsayımı adıyla alan yazına geçmiştir (Kramsch, 2004: 238).

Humboldt'a göre dil; d ş n cenin gerçekleşmesi için bir koşuldur ve dil ancak toplulukla gelişmektedir. Bağı olduğı topluluğın kültürünün özelliklerine göre ve bu özelliklerle şekillenmektedir. Diline bakıldığında toplumun özellikleri ortaya çıktığı gibi, dünya görüşlerini de dilde incelemek olanaklıdır. Toplumların ayrı dünya görüşleri, sözcüklerinin anlamında gözlenebilmektedir (Akarsu, 1998: 45). Bir sözcük, kavramının sadece bir göstergesi olduğundan, ayrı bireyler tarafından aynı şekilde tasarlanmamaktadır, her birinde ayrılan noktalar bulunmaktadır. Toplumların farklı karakter  zelliğindendir ki; kişi yabancı bir dilin dünya görüşü

içerisine tamamen girememektedir; çünkü anadilinin düşünme sistemi onu etkilemektedir.

Sözcükler, kullanımlarının bilişsel bir yapı oluşturduğu sembolik özelliklere sahiptir. İnsanlar dili kullanırken içinde bulundukları topluluğun kültürünü de paylaşmaktadırlar. Sapir- Whorf varsayımında ön plana çıktığı gibi, kişide sözcüksel farklılıklara paralel olarak bilişsel farklılıklar da bulunmaktadır. Whorf'un dil ve düşünce ilişkisi üzerine olan iki önermesi bu ilişkiyi açıklar niteliktedir. Bu önermenin ilki; farklı dilsel toplulukların gerçeği farklı yollardan algıladığını ve değerlendirdiğini belirtmektedir. İkincisi bir toplulukta konuşulan dilin, o dili konuşan topluluktaki kişilerin bilişsel yapılarını şekillendirmesine yardımcı olduğu yönündedir (Kramsch, 2006: 238).

Kişî çevresindeki durumları, olayları anadili çerçevesinde incelemektedir. Bu konuda Sapir – Whorf varsayımı *Dilsel Belirleyicilik* ve *Dilsel Gerçeklik* olmak üzere iki önemli ilkeye sahiptir. Dilsel Belirleyicilik ilkesi dilin, dilin belli başlı dilsel olmayan süreçlerini belirlemesine karşılık gelmektedir, dil öğrenimi kişinin düşünme şeklini değiştirmektedir. Dilsel gerçeklik ise; farklı dilleri konuşan kişilerde belirlenen bilişsel süreçlerin de farklı olduğu durumudur. Whorf kişilerin doğayı, içinde yaşadıkları toplulukla dili şifrelemek ve düzenlemek için yapılan bir anlaşma dâhilinde kavramlara ayırdığını ve organize ettiğini belirtmektedir. Bu ayrımда kişiler sınıflandırmayı bilinçli ve farkında olarak yapmamaktadırlar (Caroll, 2008: 396). Yine Dilsel Gerçeklik ilkesine göre, bir dilde bulunan ayırıcı özellikler diğer dillerde bulunmayabilmektedir ya da farklı şekilde adlandırılabilir.

Dildeki sözcüksel ayrımlar, dilsel belirleyicilik ve dilsel gerçeklik konularında verilebilecek güzel örneklerdendir. Bazı diller bir alanda fazla ayrıma giderken, bazı diller o alanda daha az sözcük içerebilmektedir. Ayrımın fazla olduğu alanlar genellikle kültürel açıdan önemli kavramlardır.

Sözcüksel ayrım örnekleri üzerine diller üzerinde yaygın bir incelemenin yapıldığı önemli sözcük gruplarından birisi akrabalık adlarıdır. Çalışmanın III.

Bölümü olan uygulama aşamasında, öğrencilerin uygulama yapılacak ölçme aracında yer alan metinde inceleyecekleri akrabalık adları, dili konuşan ulusun dünya görüşü ve o dilin anlatım yolu bakımından ilgi çekici öğelerden birisidir. Türkçe akrabalık adları bakımından zengin bir dildir. Türkçede baba ile annenin kardeşlerine teyze, hala ve amca, dayı gibi ayrı kavramlar kullanılması Türkçenin akrabalık adlarında ayrıntı içeren, çeşitli akrabalık bağlarını ayrı kavramlar haline getiren bir dil olduğunu göstermektedir. İngilizce ve Almanca gibi Hint – Avrupa dillerinin çoğunda anne ile babanın bütün erkek kardeşleri için bir kavram, kız kardeşleri için de bir kavram kullanılmaktadır (Aksan, 1978: 97).

Whorf'un Amerikan Hopi Kızılderilileri ile yaptığı araştırmada; Amerikan Hopi Kızılderili dillerinin konuşmacılarının Avrupa dillerinin konuşmacılarından tamamen daha farklı bir konumda dünyayı anlama eğilimi gösterdiğini bulmuştur (Steinberg, 1993: 164).

Her kültürün düşünme biçimini, o kültürün asırlar boyunca süren oluşum süreci belirlemektedir. Dolayısıyla diller, sözcükler açısından değil; temelde bu oluşum süreçleri açısından ve bu nedenle de düşünme biçimleri açısından farklıdır. Dil, aynı dilsel topluluğa ait bireylerin kullandıkları bir iletişim aracıdır. Topluluğa aittir ve aynı dilsel topluluk üyeleri arasında oluşmuş bir uzlaşma sonucu varlığını sürdürmektedir. Tarihin bir ürünü olarak içinde onu konuşanların deneyimlerini barındırmaktadır. Hatta insanlar dillerinden dolayı değil; deneyimlerinden dolayı farklıdır sonucuna varılabilmektedir (Steinberg, 1993: 165). Deneyimler dili biçimlendirmektedir. Herhangi bir olay deneyim sonucu ortaya çıkarsa, aynı zamanda bir olgu da ortaya çıkmaktadır. Bu noktada şu da eklenmelidir ki; bir toplumda dilin şekillenmesinde bireysel deneyimler değil, toplumsal deneyimler önemlidir.

Dilden dile çarpıcı sözcük farklılıkları bulunmaktadır. Daha çok Eskimo olarak adlandırılan “Inuit” dilleri kar sözcüğünü içeren çok sayıda sözcüğe sahiptir. Dilsel belirleyicilik kavramını açıklamak için yapılan çalışmalardan birisi de renk kavramlarının farklı dillerdeki etkilerinin incelenmesidir. Bazı diller renk bildiren

çok az sayıda sözcük içermektedir. Örneğin; Yeni Gine'nin Dali dili renk bildiren sadece iki türde sözcük içermektedir; açık renkler ve koyu renkler. Eğer dil, düşüncenin, doğanın algılanma biçimi ve düşüncenin temeli ise, bu dilin konuşmacılarından böylesine kısıtlı renk terimleri listesinden belirli bir terimle ifade edilmeyen renkleri ayırırken zorluk yaşamaları beklenmektedir. Heider, Mc Daniel, Kay' in araştırmaları bu durumun farklılığını ortaya koymaktadır. Sadece iki, üç ya da dört adet renk terimini içeren dillerin konuşmacıları, sekizden fazla temel renk terimini içeren diğer diller gibi mevcut dizilerin birçok renk grubu arasından ayırım yapabilmektedir. İnsanlar farklılıkları görebilmekte fakat iyi bir gerekçe yoksa isim verme eğiliminde bulunmamaktadırlar (Steinberg, 1993: 165).

Söz varlığının düşünce süreçlerini etkileyip etkilemediğine dair çalışmaların yapıldığı diğer bir alan da rakamlardır. Dillerin rakamları isimlendirme sistemlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin; İngilizcede 11 ve 12 rakamları söylenirken, 1 ve 2 rakamları kullanılmamaktadır, karşılıkları “eleven” ve “twelve” şeklindedir. Türk öğrenciler 11 ve 12 rakamlarını İngilizcede kullanacakları durumlarda, kendi dillerindeki isimlendirme sistemini hedef dile aktararak 11 rakamını “ten one” , 12 rakamını “ten two” şeklinde okumaktadırlar. Asya dillerinde de durum Türkçedeki gibidir (Caroll, 2008: 405).

Whorf'un varsayımı, dilin yapısının, anadili konuşucusunun dünya görüşünü belirlediği yönündedir. Farklı diller farklı dünya görüşü oluşturmaktadır. Whorf varsayımı üzerine yapılan çalışmalar, farklı diller üzerinde o dillerin sözcüksel ve dilbilgisel özellikleri üzerinde yoğunlaşmış, dilsel olmayan bilişsel süreçlerde de farklılık olduğunu göstermiştir. Fakat diğer yandan renk terimleri üzerine yapılan çalışmalar, Whorf varsayımını güçlü şekilde destekler nitelikte değildir. Diller arasındaki dilbilgisel farklılıklar, bilişsel süreçlerde de kendini göstermektedir (Caroll, 2008: 396).

Whorf varsayımı üzerine önceki dönemlerde yapılan çalışmalar olumsuz sonuçlar verirken, son yıllarda yürütülen çalışmalar dilsel gerçekliği destekler niteliktedir.

80’li yılların sonlarında dilsel gerçeklik daha karmaşık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Kavramın uygulamalı dilbilimde tekrar canlanması, son 30 yılda ilgili pek çok alandaki gelişmeyle birlikte olmuştur. Vygotsky’ nin 1962 ve 1978 yıllarında çevrilen çalışmaları ve ruhbilimci James Wertsch (1985) ile dilbilimci James Lantolf (2000)’un Vygotsky araştırmaları, uygulamalı dilbilimde etkili olmuştur. Bu durum bilişsel gelişimin sosyo- kültürel rolünü ön plana çıkartmaktadır.

Lucy ve Wertsch (1987) Vygotsky ve Whorf’un dilsel gerçekliğe yaklaşımlarını karşılaştıran bir çalışma yürütmüşlerdir. Vygotsky ve Whorf dilin kültürel ve sosyal bir olgu ve birey ile toplum arasında öncelikli aracı olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Fakat dilbilimci Whorf, farklı dillerin konuşucularının dünya görüşlerini karşılaştırdığından, eş zamanlı bir yaklaşım geliştirirken, ruhbilimci Vygotsky çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgilendiğinden artzamanlı bir yaklaşım geliştirmektedir (Kramsch, 2006: 241) .

Lucy (1987) de, Vygotsky’nin göstergesel gerçeklikle, Whorf’un ise dilsel gerçeklikle ilgilenerek, düşüncenin kültürel bakış açısına bağlı olarak kültürel anlamda nasıl kavramlaştırıldığı üzerinde durduğunu belirtmektedir. Whorf’a göre gelişmenin yüksek düzeyinde olmasa da, tecrübenin kültüre bağlı yorumunda dil düşünceyi yönlendirmektedir. Bu durumun tersine, Vygotsky düşüncenin konuşma yardımıyla nasıl iletildiği ve çocuğun sembolik göndergenin en yüksek düzeyine nasıl ulaşabildiği ile ilgilenmektedir (Kramsch, 2006: 242).

Dilsel gerçeklik varsayımı son yıllarda dilbilgisel, sözcüksel ve anlamsal düzeyde incelenmektedir. Dilbilgisel düzey Dan Slobin tarafından incelenmiştir ve her dilde, zihinde bulunan tam kavramın bir kısmının dile vurulduğu, her dilin düşünceyle belirlenen o ya da bu zihinsel görüntüyü seçme eğilimine sahip olduğunu belirtmektedir. Sapir ve Whorf’ un durağan tabiri “düşünce ve dil” yerine daha dinamik olan “konuşma için düşünme” tabirini kullanmaktadır.

Slobin, dil ve düşüncenin birbirini kapsadığının ya da dilin bireyin dünya görüşünü etkilediğinin kanıtlanamayacağını, fakat konuşmak için bireylerin, konuştukları dilin dilbilgisel sınıflandırmalarında kabul görmüş tecrübe boyutlarına katılmak zorunda olduklarının gösterilebileceğini savunmaktadır. Slobin farklı ülkelerde, 3- 11 yaşlarındaki çocukların, sözcüksüz 24 adet resimden oluşan bir dizi ile ilgili anlattıkları hikâyeleri kıyaslamış ve tüm yaş grupları için bilgi akışında farklı düzenlemelerin olduğu ve dilsel kalıbın içerdiği belli detaylara dikkat çekildiği sonucuna varmıştır (Kramsch, 2006: 244).

Dil ve kültürün birbirini karşılıklı olarak etkileyen iki kavram olduğu sonucundan hareketle, yabancı dil öğretiminde birbirini tamamlayan önemli iki kavram oldukları sonucuna varılabilmektedir. Hedef dilin, genel olarak sınıf ortamında öğrenilmekte olduğu ve öğrencinin hedef dilin kültürünü doğal ortamda tecrübe etme imkânının bulunmadığı Türkiye gibi ülkelerde, dilin kültür boyutunun öğretilmesi genellikle geri planda kalmaktadır ve bu durum hedef dilin tam olarak öğrenilmesinde sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların betimlenmesi ve giderilmesi için yapılabilecek olan uygulamalara genel olarak değinilmesi çalışmanın içeriği açısından önemlidir.

2.4.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dil- Kültür Bağlantısının Kurulması

Dil, kişinin dünyayı görme, algılama biçimini çerçevelemektedir. Kişi anadilinden sonra, başka bir kültürle çerçevelenmiş bir dili öğrenmeye başladığında, dünyayı kavramlaştırmanın farklı yolları olduğunun farkına varmaktadır (Tannen, 2006: 367).

Dil, zihne gönderdiği sözcükler aracılığıyla kişiye kavramsal sınıflandırmalar yapma ve aynı zamanda yapılan bu sınıflandırmalar arasındaki ilişkiye katılım olanağı sağlamaktadır (Jackendoff, 2007: 104). Dillerin, kültürlerine ve deneyimlerine göre farklı sınıflandırmalara sahip oldukları düşünüldüğünde, hedef dildeki kültür ve art alan bilgisi yeterli olmayan öğrencinin katılımda zorluklar yaşaması doğaldır.

Yabancı dil öğrenmenin ‘sadece o dili konuşmak değil, o dili kullanan toplumla duygu, düşünce ve ekin alışverişinde bulunmak’ olduğu düşünüldüğünde, iletişim kavramı ön plana çıkmaktadır.

Günay, iletişimin tanımını “Bir bilginin gösterge ya da göstergeler grubu yoluyla alıcıya amaçlı olarak aktarılma işidir” şeklinde yapmaktadır ve iletişimde aktarılanın, sözcükler değil, sözcüklerin çağrıştırdığı anlamlar olduğunu vurgulamaktadır (Günay, 2004: 182).

Dil ve kültür birbirine ayrılmaz bir şekilde bağlı olan iki unsurdur. Bundan dolayı, kişinin kültürlerarası iletişimi tam anlamıyla kavrayabilmesi, dildeki sözcüklerin ve ifadelerin kültürel öneminin farkında olmasıyla yakından ilişkilidir. Dil, anlamı desteklemek için kullanılmaktadır fakat anlam kültür tarafından belirlenmektedir (Hossini, 1997: 280). Sözdizimi ve sözcüklerden oluşan anlamsal sistem, dilden dile değişiklik göstermektedir.

Başkan, kültürler ve diller arasında biçim bakımından aynı olduğu halde, aralarında anlam ayrılığı bulunan sözcüklerden bahsetmekte ve “fakülte” sözcüğünü örnek göstererek şu açıklamayı yapmaktadır: “Fakülte sözcüğü Türkçede “üniversitenin, bilim dalına göre ayrılmış bir okulu” nu gösterdiği halde, özellikle Amerikan İngilizcesinde bir fakültedeki “öğretim üyeleri topluluğu” anlamına gelmektedir (Başkan, 2006: 117).” Böyle bir durumda Türk ve Amerikalı konuşucuların aynı biçimden farklı anlamlar çıkarmaları bir karışıklığa neden olacaktır.

Hedef dil kullanımında, dilsel yeterlilik çok önemlidir, fakat tek başına yeterli değildir. Çünkü hedef dilde iletişim, sadece dilbilgisi kuralları ve sözcüklerin bir araya getirilmesiyle değil, kültür ve edim gibi çeşitli öğeler ile tamamlanarak gerçekleşmektedir. İletişim yetisi, tüm dillerde yaygın olan bir kavramdır ve dillerin konuşucuları hangi durumda ne söyleyeceğini belirleyen kurallara az çok aşinadırlar. Bununla birlikte sosyal iletişimde kullanılan bazı ifadeler ve yapılar kültüre özgüdür.

Hedef dilin anadili olarak konuşulduğu bir ülkeye seyahate giden, dil yetisini çok iyi geliştirmiş bir kişi, kültür ögesi öğreniminde eksiklik varsa kültür şoku yaşamaktadır (Kecskes ve Papp, 2000: 108).

Hayattaki değişimlerin, kavramların ve nesnelerin zihinde haritalanmış şekli olan sözcüklerin gelişimi fiziksel ve sosyal çevre ile ilintilidir. Sözcük gelişimi, kişinin anlamsal ve bilişsel düzenlemelerini etkilediği ve onlardan etkilendiği için sosyalleşmede bir odak olabilmektedir. Cole (1989), Ragoff (1990) ve Bruner (1990) kültürün, kişinin bilişini şekillendiren rolünün bulunduğunu vurgulamaktadır (Tomasello, 1992: 267). Kişi, kültürel etkinliklerde küçük yaşlardan itibaren, tam bir katılımcı olarak yer aldığı anda, büyüdükçe toplumdaki rolleri farklı görerek, dili farklı algılayabilmektedir.

Vygotsky, başlangıç düzeyindeki zihinsel işlevler ile ileri düzeydeki zihinsel işlevlerin ayrımını önemli bulmaktadır. Başlangıç düzeyindeki zihinsel işlevler kişinin doğal, öğrenilmemiş yetenekleridir. Gelişim ile birlikte, büyük bir bölümü kültürün etkisiyle, bu yetenekler problem çözme ve düşünme gibi ileri düzeyde zihinsel işlevlere dönüşmektedir. Kültür, bu zihinsel işlevlerle dili mümkün kılmaktadır. İşaretler ve dil öğrenmeyi mümkün kılan ise, sosyal süreçlerdir (Mirhassani, 2003: 96). Kişi, hedef dile, en başta kültür olmak üzere tüm öğeleriyle ne kadar maruz kalırsa, başka bir deyişle, hedef dilde ne kadar sosyalleşirse kişinin öğrenim ve kullanım başarısının o derece artacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenme yaşına kadar olan süreçte kültürünü, anadili ile şekillendirmiş olan öğrencilerin, hedef dilin kültürünü tanımada ve kültüre bağlı sözcükleri anlamlandırmada zorluklar yaşamaları doğaldır. Öğrenciler, hedef dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve bu sayede sorun yaşadıkları durumlarda, kendi ana dillerinden aktarıma yönelmektedirler (Johnson ve Johnson, 1998: 358). Kültürel olumsuz aktarımları önlemenin, tıpkı dilbilgisel ve sözcüksel aktarımda olduğu gibi, hedef dil öğretilirken ana dil ve hedef dil kültürlerinin benzeşen ve ayrılan yönlerinin vurgulanmasıyla mümkün olacağına inanılmaktadır.

Farklı dilsel ve kültürel art alana sahip olan bireylerin, farklı düşündükleri gerçeği günlük yaşantıya çeviride zorluklar yaşanması ve iletişim kopukluğu gibi sorunlarla yansımaktadır. Kişi, hedef dilde öğrendiği sözcükleri tam anlamıyla öğrenerek içselleştiremez ve kültür hazinesine ekleyemez ise, kısa sürede unutmaktadır. Öğretilecek sözcükler kişinin ilgi ve merakıyla ilişkilendirilmelidir. Bununla birlikte hedef dilden seçilip alınacak dil birimlerinin, kişinin yaşantısı ile ilişkili bir biçimde, bir bütün meydana getirmesine dikkat edilmelidir.

Öğrenmelerin kalıcı olması ve öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri içselleştirmesi için örneklerin günlük hayattan verilmesi etkili bir yöntemdir. Fakat hedef dilin kültürüne ait bir kavram, öğrencilerin günlük hayatında bulunmuyorsa, öğrenciler tarafından zor öğrenilmektedir. Öğrencilerin hedef dili günlük hayatlarında kullanma imkânı bulmaları, öğrenmelerinin kalıcı olmasında son derece önemlidir. Fakat Türkiye’deki gibi hedef dili sadece sınıf ortamında öğrenen kişilerin, öğrendiklerini gerçekçi olarak çevrelerinde, günlük hayatlarında gözlemlene ve pekiştirme olanağı çok fazla bulunmadığından, öğrenmelerinin kalıcılığı nispeten kısa sürmektedir.

Bu bağlamda, özellikle iletişimci yaklaşım başta olmak üzere, yabancı dil öğretim yöntemlerinin, hedef dilde iletişimi önceleyen ve hedef dilin farklı durumlarda kullanımına olanak sağlayan etkinliklerine yer verilmesinin, başarıyı arttırmak için bir yol olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde kullanılacak olan metinlerin amaca göre, hedef dilin kültürünü tanıtan, gazete, dergi gibi gerçek metinlerden seçilmesi öğrencilere hedef dilin kültürü hakkında fikir vermesi açısından önemlidir.

Hedef dili öğrenirken kazandığı değişik düşünce şekli, konuşma biçimi ve becerileri kişinin, gerçek yaşamdaki bilgisini, dilsel becerisini, sadece yeni kültürü değil, kendi milli kültürünü ve kimliğini daha iyi kavrama becerisini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır.

Çalışmanın II. bölümünü oluşturan kuramsal çerçevede, ruhdilbilim, yabancı dil öğretimi, aktarım olgusu ve dil- düşünce- kültür kavramlarının birbiriyle olan ilişkileri incelenmeye çalışılmış ve yapılan değerlendirme sonucunda, yabancı dil öğretiminde yöntem seçiminin önemli olduğu görüşünün vurgulanması gerektiği düşünülmüştür.

Başkan, herhangi bir dilin genel düzeni içerisinde, ses, sözcük, tümce ve anlam alt düzenleri olarak sıralanabilen dört bölükten bahsetmektedir (Başkan, 2006: 92). Yöntem seçiminde, kişilerin bu bölüklere olan yatkınlıklarının kişiden kişiye değişiklik gösterebileceği göz önüne alındığında, yabancı dil öğretiminin daha iyi sonuç vereceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde amaç; öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmak olduğu için, geliştirilecek olan yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/ işlevsel (dilbilgisi kuralları/ kavramlar + yapılar ve kullanım/ tutarlı söylemde işlevler) , süreç/ görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımların hepsini içeren bir karma yaklaşımın etkili olacağı düşünülmektedir.

Kuramsal çerçevenin sonucu olarak; yeni öğretim yöntemleriyle, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiği göz önüne alınarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilmektedir. Sözcük öğrenmenin ve hedef dilin kültürünü kavramanın, kısacası bir yabancı dil öğrenmenin oluşturmacı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu süreçte hedef dilde sözcük, dilbilgisel yapı, ses birimleri, içerik ve kültür gibi pek çok öğenin birbiriyle bağlantılı olarak gelişeceği unutulmamalıdır.

BÖLÜM III

3. İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜKSEL AKTARIMLARI

Çalışmanın uygulama aşamasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 100 Türk öğrenciden oluşan çalışma grubunun anadilden hedef dile, hedef dilden anadile olmak üzere iki yönlü sözcüksel aktarımları incelenmektedir. Uygulamanın sonucunda gözlemler, nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı bölümde değerlendirilmektedir. Nicel gözlemlere ulaşmada kullanılan 7 bölümden oluşan ölçme aracı, öğrencilerin daha çok hedef dili tanıma yeteneklerine yer verilmektedir. Öğrenciler verilen sözcük ve resimler arasından uygun olanı seçerek tanıma/ anlama etkinliğini gerçekleştirmektedirler. Nitel gözlemlere ulaşılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin anlatma, hedef dildeki ifadeleri, resimlerle ilişkilendirerek yorumlama yetenekleri incelenmektedir.

Ankara- Demokrasi İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 50 kız, 50 erkek öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşan çalışma grubuna Ek-2'deki yönerge ve Ek-3'teki ölçme aracı dağıtılarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Ölçme aracının kapak sayfasında öğrencilere, veriler değerlendirilirken korelasyon istatistiğinde kullanılacak sorular yöneltilmiş ve elde edilen demografik bilgiler Ek- 4'te yer alan Demografik Bilgiler isimli tabloda sunulmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında Excel programında listelenerek, yapılan analizler sonucunda çalışma için gerekli istatistiksel değerlere ulaşılmıştır.

Öğrencilerin anadili Türkçe ile hedef dili İngilizce arasında karşılık sorunu bulunan sözcüklerdeki aktarımlarının bir kısmını belirlemek amacıyla verilerin istatistik çözümlemelerinde frekans (f) , yüzde (%) ve aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçme aracının B, E, F ve G bölümlerinde, öğrencilerin anadil ve hedef dilde sözcük bilgileri ve İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri ile karne notları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon istatistiği ile çözümlenmiştir. Ölçme aracının yine B, E, F ve G bölümlerinde değişken olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi kullanıldığında, öğrencilerin aktarımlarında cinsiyet ve sınıf düzeyinin değişken değeri taşıyıp taşımadığı bağımsız örneklem için t-testi ile çözümlenmiştir.

3.1 Nicel Gözlemler

3.1.1 Metin İçerisindeki Sözcüklerin Karşılıklarını Bulma

Ek- 3'teki ölçme aracının ilk bölümü olan A bölümünde öğrencilere, anadilde birden fazla karşılığı bulunan *uncle*, *aunt* ve *grandmother* akrabalık adlarını içeren, öğrencilerin hedef dil bilgi düzeylerine uygun bir metin sunulurken, bu sözcüklerin anadillerindeki karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Sözcükler *uncle1*, *aunt1*, *uncle2*, *grandmother1*, *uncle3*, *uncle4*, *uncle5*, *aunt2*, *grandmother2* ve *aunt3* şeklinde numaralandırılarak kodlanmıştır ve bu sözcüklere yapılan aktarımlar genel olarak Tablo-1'e göre değerlendirilmiştir. Tablo-1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin metin içerisinde verilen ipuçlarını genel anlamda olumlu değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Tablo 1. Metinde Altı Çizilmiş Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Bulma

A) Metinde altı çizilmiş sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bulma		Öğrenci Sayısı (n=100)	%n
uncle1	Yanıt Vermeyen	16	16,0
	amca	69	69,0
	baba	1	1,0
	dayı	16	16,0
	enişte	7	7,0
aunt1	Yanıt Vermeyen	18	18,0
	abla	2	2,0
	hala	38	38,0
	teyze	41	41,0
	yenge	5	5,0
uncle2	Yanıt Vermeyen	22	22,0
	amca	41	41,0
	baba	3	3,0
	dayı	33	33,0
	enişte	9	9,0
grandmother1	Yanıt Vermeyen	16	16,0
	anneanne	27	27,0
	baba	1	1,0
	babaanne	21	21,0
	büyükanne	38	38,0
uncle3	Yanıt Vermeyen	23	23,0
	amca	23	23,0
	dayı	42	42,0
	enişte	16	16,0
	teyze	1	1,0
uncle4	Yanıt Vermeyen	25	25,0
	amca	49	49,0
	baba	2	2,0
	dayı	19	19,0
	dayı/amca	1	1,0
	enişte	6	6,0
	hala	4	4,0
uncle5	Yanıt Vermeyen	31	31,0
	abla	1	1,0
	amca	26	26,0
	babaanne	1	1,0
	büyükbaba	1	1,0
	dayı	33	33,0
	enişte	8	8,0
	hala	2	2,0
	teyze	2	2,0
	yenge	1	1,0

aunt2	Yanıt Vermeyen	23	23,0
	abla	1	1,0
	amca	1	1,0
	anneanne	2	2,0
	dayı	1	1,0
	hala	25	25,0
	teyze	47	47,0
	yenge	4	4,0
grandmother2	Yanıt Vermeyen	19	19,0
	anneanne	32	32,0
	babaanne	14	14,0
	büyükanne	32	32,0
	büyükbaba	2	2,0
	dayı	1	1,0
	hala	1	1,0
	teyze	1	1,0
aunt3	Yanıt Vermeyen	30	30,0
	amca	1	1,0
	dayı	3	3,0
	enişte	2	2,0
	hala	31	31,0
	teyze	25	25,0
	yenge	12	12,0

Uncle1 (Amca)

Tablo-1'e göre öğrenciler *uncle1* sözcüğünün karşılığı olarak % 69'luk bir oranla *amca* aktarımında başarılıdırlar. 16 öğrenci sözcüğün karşılığını *dayı*, 7 öğrenci *enişte* olarak vermiştir.

Çizelge-1 *uncle1* Sözcüğü İçin Karşılıklar

uncle1		Kişi sayısı	%
		16	16,0
	amca	62	62,0
	amca/dayı	3	3,0
	amca/dayı/enişte	1	1,0
	baba	1	1,0
	dayı	9	9,0
	dayı/amca	2	2,0
	enişte	5	5,0
	enişte/amca/dayı	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *uncle1* sözcüğü için birden fazla karşılıkları Çizelge- 1’de görüldüğü gibi % 3’ü *amca/ dayı* şeklindedir.

Tablo 2.1 *uncle 1* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle1	amca	n	33	36	69
		%n	47,8%	52,2%	100,0%
	baba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	7	9	16
		%n	43,8%	56,3%	100,0%
	enişte	n	2	5	7
		%n	28,6%	71,4%	100,0%
	Toplam	n	43	50	93
		%n	46,2%	53,8%	100,0%

Uncle1 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin aktarımları incelendiğinde, sözcüğün karşılığı olarak 36 kız, 33 erkek öğrencinin *amca* karşılığını yazdığı görülmektedir. Sözcüğe, *dayı* karşılığını veren 16 öğrencinin, 9’u kız, 7’si erkektir (bkz. Tablo- 2.1).

Tablo 3.1 *uncle 1* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle1	amca	n	35	34	69
		%n	51,5%	48,5%	100,0%
	baba	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	6	10	16
		%n	37,5%	62,5%	100,0%
	enişte	n	1	6	7
		%n	14,3%	85,7%	100,0%
	Toplam	n	42	50	92
		%n	45,7%	54,3%	100,0%

Uncle1 sözcüğü için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aktarımları incelendiğinde, sözcüğün karşılığı olarak *amca* sözcüğünü yazan 69 öğrencinin 35'i 7. sınıf, 34'ü 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Sözcüğe 6'sı 7. sınıf, 10'u 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 16 öğrenci, *dayı* karşılığını vermiştir (bkz. Tablo- 3.1).

Uncle1 sözcüğü için yazılan karşılıkların cinsiyete göre dağılım değerlerine bakıldığında, doğru karşılık olan *amca* karşılığında, kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler, sınıfa bağlı olarak ise olumsuz yönde değişmektedir. 7. sınıf öğrencileri, 8. sınıf öğrencilerine oranla *amca* aktarımında daha başarılıdır. Bu değişiklik, bu bölüm için istisnai bir durumdur.

Aunt1 (Hala)

aunt1 sözcüğü için en yüksek yüzdeli aktarım, Tablo- 1'de görüldüğü gibi % 41'lik oranla *teyze* sözcüğüdür. Aktarım yapılması beklenen sözcüğün % 38'lik oranla ikinci sırada yer alması, bu sözcük için metinde yer alan ipucunun öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığının düşünülmesine neden olmaktadır.

Çizelge 2 *aunt 1* Sözcüğü İçin Karşılıklar

aunt1		Kişi sayısı	%
		18	18,0
	abla	2	2,0
	enişte	1	1,0
	hala	33	33,0
	hala/teyze	2	2,0
	teyze	36	36,0
	teyze/hala	3	3,0
	yenge	5	5,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *aunt1* sözcüğü için birden fazla karşılıkları, Çizelge 2'de görüldüğü gibi % 3'ü *teyze/ hala* şeklindedir.

Tablo 2.2 *aunt1* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt1	abla	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	16	22	38
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	teyze	n	22	19	41
		%n	53,7%	46,3%	100,0%
	yenge	n	1	4	5
		%n	20,0%	80,0%	100,0%
	Toplam	n	40	46	86
		%n	46,5%	53,5%	100,0%

Aunt1 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin aktarımları incelendiğinde sözcüğün karşılığı olarak *teyze* karşılığını yazan 41 öğrencinin, 22'sinin erkek, 19'unun kız olduğu görülmektedir. Bunun yanında 22 kız, 16 erkek öğrenci sözcük için *hala* karşılığını yazmıştır (bkz. Tablo- 2.2).

Tablo 3.2 *aunt 1* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt1	abla	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	18	20	38
		%n	47,4%	52,6%	100,0%
	teyze	n	14	27	41
		%n	34,1%	65,9%	100,0%
	yenge	n	2	3	5
		%n	40,0%	60,0%	100,0%
	Toplam	n	35	51	86
		%n	40,7%	59,3%	100,0%

Aunt1 sözcüğü için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aktarımları Tablo- 3.2'de incelendiğinde, sözcüğün karşılığı olarak 14'ü 7. sınıf, 27'si 8. sınıf olmak üzere toplam 41 öğrencinin *teyze* karşılığını yazdığı görülmektedir. *Aunt1* sözcüğünü *hala* olarak aktaran 38 öğrencinin 18'i 7. sınıf, 20'si ise 8. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin *aunt1* sözcüğü aktarımlarında, cinsiyete göre dağılım değerlerine bakıldığında, doğru olan *hala* karşılığını yazmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Sınıfa göre dağılım değerleri incelendiğinde, olumlu bir artış olduğu söylenebilmektedir.

Uncle2 (Amca)

Öğrencilerin *uncle2* sözcüğü için Tablo- 1’de gözlenen % 41 oranındaki *amca* aktarımları doğru kabul edilmektedir. Bunun yanında % 32’lik bir oranda *dayı*, % 9’luk oranda *enişte* aktarımı gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 3 *uncle2* Sözcüğü İçin Karşılıklar

uncle2		Kişi sayısı	%
		22	22,0
	amca	35	35,0
	amca/dayı	3	3,0
	amca/dayı/enişte	1	1,0
	baba	3	3,0
	dayı	26	26,0
	dayı/amca	2	2,0
	enişte	8	8,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *uncle2* sözcüğü için birden fazla karşılıkları Çizelge 3’te görüldüğü gibi % 3’ü *amca/ dayı* şeklindedir.

Tablo 2.3 *uncle2* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle2	amca	n	20	21	41
		%n	48,8%	51,2%	100,0%
	baba	n	1	2	3
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
	dayı	n	16	17	33
		%n	48,5%	51,5%	100,0%
	enişte	n	4	5	9
		%n	44,4%	55,6%	100,0%
	Toplam	n	41	45	86
		%n	47,7%	52,3%	100,0%

Uncle2 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin kullanmış oldukları karşılıklar Tablo- 2.3'te incelendiğinde sözcüğün karşılığını *amca* olarak veren 41 öğrencinin 21'inin kız, 20'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bunun yanında 16 erkek, 17 kız öğrenci *uncle2* sözcüğünün Türkçe karşılığını *dayı* olarak vermiştir.

Tablo 3.3 *uncle2* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle2	amca	n	12	29	41
		%n	29,3%	70,7%	100,0%
	Baba	n	2	1	3
		%n	66,7%	33,3%	100,0%
	Dayı	n	20	12	32
		%n	62,5%	37,5%	100,0%
	Enişte	n	3	6	9
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
	Toplam	n	37	48	85
		%n	43,5%	56,5%	100,0%

Uncle2 sözcüğü için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin aktarımları Tablo- 3.3'te görüldüğü gibi, *amca* karşılığını veren öğrencilerin 29'u 8. sınıf ve 12'si 7. sınıf öğrencisi; *dayı* karşılığını veren öğrencilerin 20'si 7. sınıf, 12'si 8. sınıf öğrencisi şeklindedir.

Uncle2 sözcüğüne yazılan karşılıklar, cinsiyete ve sınıf değerlerine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla; 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Grandmother1 (Babaanne)

Tablo- 1 incelendiğinde *grandmother1* sözcüğüne % 38'lik bir oranla *büyükanne* aktarımının yapıldığı görülmektedir. Bu sözcük öğrencilerin % 27'si tarafından *anneanne*, % 21'i tarafından *babaanne* olarak aktarılmıştır.

Çizelge 4 *grandmother1* Sözcüğü İçin Karşılıklar

grandmother1		
	Kişi sayısı	%
	16	16,0
anneanne	26	26,0
baba	1	1,0
babaane	1	1,0
babaane/anneanne	1	1,0
babaanne	17	17,0
büyükanne	36	36,0
büyükanne/babaanne	2	2,0
Toplam	100	100,0

Grandmother1 sözcüğü için öğrencilerin birden fazla karşılıkları Çizelge 4’te görüldüğü gibi % 2’lik oranla *büyükanne/ babaanne* şeklindedir.

Tablo 2.4 *grandmother1* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
grandmother1	anneanne	n	15	12	27
		%n	55,6%	44,4%	100,0%
	Baba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Babaanne	n	10	11	21
		%n	47,6%	52,4%	100,0%
	Büyükanne	n	14	24	38
		%n	36,8%	63,2%	100,0%
	Toplam	n	40	47	87
		%n	46,0%	54,0%	100,0%

Grandmother1 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin karşılıkları Tablo- 2. 4’te incelendiğinde, 24 kız ve 14 erkek öğrencinin sözcüğün karşılığını *büyükanne* olarak verdiği görülmektedir. Bunun yanında 12 kız, 15 erkek öğrenci sözcüğün karşılığını *anneanne* olarak vermiştir.

Tablo 3.4 *grandmother1* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
grandmother1	anneanne	n	14	13	27
		%n	51,9%	48,1%	100,0%
	Baba	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Babaanne	n	8	13	21
		%n	38,1%	61,9%	100,0%
	Büyükanne	n	14	24	38
		%n	36,8%	63,2%	100,0%
	Toplam	n	36	51	87
		%n	41,4%	58,6%	100,0%

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin *grandmother1* sözcüğü için kullanmış oldukları Türkçe karşılıklar Tablo- 3.4'te incelendiğinde, sözcüğe *büyükanne* aktarımını yapan 38 öğrencinin 14'ünün 7. sınıf, 24'ünün ise 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında 14 7. sınıf, 13 8. sınıf öğrencisi sözcüğün karşılığını *anneanne* olarak verirken, 8'i 7. sınıf, 13'ü 8. sınıf olmak üzere toplam 21 öğrenci *babaanne* olarak vermektedir.

Grandmother1 sözcüğü için yazılan karşılıklar cinsiyete göre değerlendirildiğinde, *babaanne* doğru karşılığını yazmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla; sınıfa göre değerlendirildiğinde 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Uncle3 (Dayı)

uncle3 sözcüğünün karşılığı, Tablo- 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 42'si tarafından *dayı* olarak doğru verilmiştir.

Çizelge 5 *uncle3* Sözcüğü İçin Karşılıklar

uncle3

		Kişi sayısı	%
		23	23,0
	amca	19	19,0
	amca/dayı	2	2,0
	amca/dayı/enişte	1	1,0
	dayı	38	38,0
	dayı/amca	1	1,0
	enişte	15	15,0
	teyze	1	1,0
	Toplam	100	100,0

uncle3 sözcüğü için öğrencilerin birden fazla karşılıkları Çizelge 5’te görüldüğü gibi, % 2 oranında *amca/ dayı* şeklindedir.

Tablo 2.5 *uncle3* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle3	amca	n	11	12	23
		%n	47,8%	52,2%	100,0%
	dayı	n	18	24	42
		%n	42,9%	57,1%	100,0%
	enişte	n	11	5	16
		%n	68,8%	31,3%	100,0%
	teyze	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	40	42	82
		%n	48,8%	51,2%	100,0%

Uncle3 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin kullanmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, 24 kız ve 18 erkek öğrencinin aktarımı *dayı* olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Bunun yanında *uncle3* sözcüğünün karşılığını *amca* yazan toplam 23 öğrencinin 11’i erkek, 12’si kızdır (bkz. Tablo- 2.5).

Tablo 3.5 *uncle3* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle3	amca	n	7	16	23
		%n	27,3%	72,7%	100,0%
	Dayı	n	18	24	42
		%n	41,5%	58,5%	100,0%
	Enişte	n	12	4	16
		%n	75,0%	25,0%	100,0%
	Teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	36	44	80
		%n	45,0%	55,0%	100,0%

Uncle3 sözcüğü için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıkları, Tablo- 3.5'te incelendiğinde, sözcüğe *dayı* karşılığını yazan 42 öğrencinin 18'inin 7. sınıf, 24'ünün 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Uncle3 sözcüğüne karşılık olarak yazılan sözcüklerin sınıfa göre değerlendirmesi yapıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Doğruluk değeri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Uncle4 (Amca)

Uncle4 sözcüğüne, Tablo- 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 49'u tarafından *amca* doğru karşılığı yazılmıştır.

Çizelge 6 *uncle4* Sözcüğü için Karşılıklar

uncle4

		Kişi sayısı	%
		25	25,0
	amca	45	45,0
	amca/dayı	2	2,0
	amca/dayı/enişte	1	1,0
	baba	2	2,0
	dayı	15	15,0
	dayı/amca	1	1,0
	enişte	5	5,0
	hala	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Çizelge 6’da öğrencilerin *uncle4* sözcüğü için birden fazla karşılıkları incelendiğinde, sözcüğün karşılığı olarak öğrencilerin % 2’sinin *amca/ dayı* karşılığını yazdığı görülmektedir.

Tablo- 2.6 *uncle4* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle4	amca	n	26	23	49
		%n	53,1%	46,9%	100,0%
	baba	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	8	11	19
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	enişte	n	1	5	6
		%n	16,7%	83,3%	100,0%
	hala	n	2	2	4
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	Toplam	n	38	42	80
		%n	47,5%	52,5%	100,0%

Uncle4 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin karşılıkları Tablo- 2.6’da incelendiğinde, 23 kız, 26 erkek öğrencinin karşılığı *amca* olarak verdiği görülmektedir.

Tablo 3.6 *uncle4* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle4	amca	n	23	26	49
		%n	46,9%	53,1%	100,0%
	baba	n	2	0	2
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	8	11	19
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	enişte	n	1	5	6
		%n	16,7%	83,3%	100,0%
	hala	n	0	4	4
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	34	46	80
		%n	42,5%	57,5%	100,0%

Uncle4 sözcüğü için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıkları incelendiğinde, *amca* karşılığı yazan 49 öğrencinin 23'ünün 7. sınıf, 26'sının 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir (bkz. Tablo- 3.6).

Uncle4 sözcüğü için yazılmış karşılıklar incelendiğinde, bu bölümün diğer sözcüklerinde sık rastlanmayan bir durum olarak, erkek öğrencilerin doğru karşılık yazmada kız öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Bu sözcük için doğruluk değerleri sınıfa bağlı olarak olumlu yönde değişmektedir.

Uncle5 (Dayı)

Uncle5 sözcüğü için, Tablo-1'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 33'ü tarafından *dayı* karşılığı kullanılmıştır.

Çizelge 7 *uncle5* Sözcüğü İçin Karşılıklar

uncle5

		Kişi sayısı	%
		31	31,0
	abla	1	1,0
	amca	22	22,0
	amca/dayı	1	1,0
	amca/dayı/enişte	2	2,0
	babaanne	1	1,0
	büyükbaba	1	1,0
	dayı	29	29,0
	dayı/amca	1	1,0
	enişte	6	6,0
	hala	2	2,0
	teyze	2	2,0
	yenge	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Uncle5 sözcüğü için öğrencilerin birden fazla karşılıkları Çizelge 7’de incelendiğinde, öğrencilerin % 2’sinin *amca/ dayı/ enişte* karşılığını yazdıkları gözlenmektedir.

Tablo- 2.7 *uncle5* Sözcüğüne Kız ve Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle5	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	11	15	26
		%n	42,3%	57,7%	100,0%
	babaanne	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	büyükbaba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	13	20	33
		%n	39,4%	60,6%	100,0%
	enişte	n	7	1	8
		%n	87,5%	12,5%	100,0%
	hala	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	teyze	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	yenge	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	36	39	75
		%n	48,0%	52,0%	100,0%

Uncle5 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin kullanmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, *dayı* doğru karşılığını yazan 33 öğrencinin 13'ünün erkek 20'sinin kız olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7 *uncle5* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle5	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	8	18	26
		%n	30,8%	69,2%	100,0%
	babaanne	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	büyükbaba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	13	20	33
		%n	39,4%	60,6%	100,0%
	enişte	n	6	2	8
		%n	75,0%	25,0%	100,0%
	hala	n	2	0	2
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	teyze	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	yenge	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	32	43	75
		%n	42,7%	57,3%	100,0%

Uncle5 sözcüğü için 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin kullanmış oldukları karşılıklar yukarıdaki tabloda incelendiğinde, *dayı* karşılığını kullanan 33 öğrencinin 13'ünün 7. sınıf, 20'sinin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin *uncle5* sözcüğü için kullandıkları karşılıklar, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelendiğinde, değerin sınıfa bağlı olarak olumlu yönde değiştiği, cinsiyete bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Aunt2 (Teyze)

Aunt2 sözcüğüne öğrenci karşılıkları Tablo- 1’de incelendiğinde, sözcüğün karşılığı olarak % 47’lik bir oranla *teyze* karşılığı doğru kabul edilmektedir.

Çizelge 8 *aunt 2* Sözcüğü İçin Karşılıklar

aunt2		Kişi sayısı	%
		23	23,0
	abla	1	1,0
	amca	1	1,0
	anneanne	2	2,0
	dayı	1	1,0
	hala	21	21,0
	hala/teyze	2	2,0
	teyze	43	43,0
	teyze/hala	2	2,0
	yenge	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Aunt2 sözcüğü için öğrencilerin birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede görüldüğü gibi % 2’lik oranla *hala/ teyze* ve yine % 2’lik oranla *teyze/ hala* şeklindedir.

Tablo 2.8 *aunt 2* Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt2	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	anneanne	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	11	14	25
		%n	44,0%	56,0%	100,0%
	teyze	n	22	25	47
		%n	46,8%	53,2%	100,0%
	yenge	n	2	2	4
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	Toplam	n	37	44	81
		%n	45,7%	54,3%	100,0%

Aunt2 sözcüğü için kız ve erkek öğrencilerin kullanmış oldukları karşılıklara bakıldığında, *teyze* doğru karşılığını yazan 47 öğrencinin 22'sinin erkek, 25'inin kız olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3.8 *aunt 2* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt2	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	anneanne	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	9	16	25
		%n	36,0%	64,0%	100,0%
	teyze	n	20	27	47
		%n	42,6%	57,4%	100,0%
	yenge	n	4	0	4
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	34	47	81
		%n	42,0%	58,0%	100,0%

Aunt2 sözcüğüne 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıkları, Tablo- 3.8'de incelendiğinde, sözcüğe *teyze* karşılığını yazan 47 öğrencinin 20'sinin 7. sınıf, 27'sinin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Sözcüğe *hala* karşılığını yazan 25 öğrencinin 9'u 7. sınıf, 16'sı 8. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin *aunt2* sözcüğü için kullandıkları karşılıklar değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Bu sözcük için doğruluk değerleri, sınıfa bağlı olarak olumlu yönde değişmektedir.

Grandmother2 (Anneanne)

Öğrencilerin *grandmother2* sözcüğüne karşılıkları incelendiğinde, *büyükanne* ve *anneanne* karşılıkları % 32'lik oranla birbirine eşittir. Sözcüğe % 14'lük oranla *babaanne* karşılığı da bulunmaktadır.

Çizelge 9 grandmother 2 Sözcüğü İçin Karşılıklar

grandmother2		Kişi sayısı	%
		19	19,0
	anneanne	31	31,0
	babaane/anneanne	1	1,0
	babaanne	12	12,0
	büyükanne	31	31,0
	büyükanne/babaanne	1	1,0
	büyükbaba	2	2,0
	dayı	1	1,0
	hala	1	1,0
	teyze	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *grandmother2* sözcüğü için birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, karşılıkların % 1’lik oranla *babaanne/ anneanne*, % 1’lik oranla *büyükanne/ babaanne* şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.9 grandmother2 Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
grandmother2	anneanne	n	18	14	32
		%n	56,3%	43,8%	100,0%
	Babaanne	n	8	6	14
		%n	57,1%	42,9%	100,0%
	Büyükanne	n	10	22	32
		%n	31,3%	68,8%	100,0%
	Büyükbaba	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Dayı	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Hala	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	39	44	83
		%n	47,0%	53,0%	100,0%

Grandmother2 sözcüğü için erkek ve kız öğrenci karşılıkları incelendiğinde, *büyükanne* karşılığını kullanan 32 öğrencinin 18’inin erkek, 14’ünün kız olduğu

görülmektedir. Sözcüğe *anneanne* karşılığını yazan 32 öğrencinin 18'i erkek, 14'ü kızdır (bkz. Tablo- 2.9).

Tablo 3.9 *grandmother2* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
grandmother2	anneanne	n	16	16	32
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	babaanne	n	8	6	14
		%n	57,1%	42,9%	100,0%
	büyükanne	n	8	24	32
		%n	25,0%	75,0%	100,0%
	büyükbaba	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	34	49	83
		%n	41,0%	59,0%	100,0%

Grandmother2 sözcüğüne 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıkları Tablo- 3.9'da incelendiğinde, sözcüğe *büyükanne* karşılığının yazan 32 öğrencinin 8'inin 7. sınıf, 24'ünün 8 sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Karşılığı *anneanne* olarak veren 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 16 olarak birbirine eşittir.

Öğrencilerin *grandmother2* sözcüğüne kullandıkları karşılıklar incelendiğinde, sınıfın bu sözcük için değişken niteliği taşımadığı görülmektedir. Doğruluk değeri cinsiyete göre incelendiğinde, yine çok sık rastlanmayan bir durum olan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Aunt3 (Teyze)

Aunt3 sözcüğüne öğrencilerin karşılıkları Tablo- 1'de incelendiğinde, öğrencilerin % 31'lik bir oranla *hala* karşılığıyla başarısız oldukları görülmektedir. Karşılığı *teyze* olarak doğru kullanan öğrencilerin oranı % 25'tir. *Aunt3* sözcüğüne

hiçbir aktarımda bulunmayan öğrencilerin % 30'luk bir oranla, doğru karşılığı yazan öğrenci oranından yüksek olması dikkat çekicidir.

Çizelge 10 aunt3 Sözcüğü İçin Karşılıklar

aunt3		Kişi sayısı	%
		30	30,0
	amca/dayı/enişte	1	1,0
	dayı	2	2,0
	enişte	1	1,0
	hala	29	29,0
	hala/teyze	1	1,0
	teyze	23	23,0
	teyze/hala	1	1,0
	yenge	12	12,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *aunt3* sözcüğü için birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, karşılıkların % 1'lik oranla *hala/ teyze* ve % 1'lik oranla *teyze/ hala* şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 10 aunt 3 Sözcüğüne Kız Erkek Öğrenci Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt3	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	1	2	3
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
	enişte	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	16	15	31
		%n	51,6%	48,4%	100,0%
	teyze	n	8	17	25
		%n	32,0%	68,0%	100,0%
	yenge	n	8	4	12
		%n	66,7%	33,3%	100,0%
	Toplam	n	33	41	74
		%n	44,6%	55,4%	100,0%

Aunt3 sözcüğüne kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları karşılıklar incelendiğinde, aktarımı *hala* şeklinde gerçekleştiren 31 öğrencinin 16'sının erkek, 15'inin kız, *teyze* şeklinde gerçekleştiren 25 öğrencinin 8'inin erkek, 17'sinin ise kız olduğu görülmektedir (bkz. Tablo- 2.10).

Tablo 3.10 *aunt 3* Sözcüğüne 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılıkları

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt3	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	0	3	3
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	enişte	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	16	15	31
		%n	51,6%	48,4%	100,0%
	teyze	n	9	16	25
		%n	36,0%	64,0%	100,0%
	yenge	n	5	7	12
		%n	41,7%	58,3%	100,0%
	Toplam	n	31	43	74
		%n	41,9%	58,1%	100,0%

Aunt3 sözcüğüne 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıkları Tablo- 3.10’da incelendiğinde, *hala* karşılığını yazan 31 öğrencinin 16’sının 7. sınıf, 15’inin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında, *teyze* doğru karşılığını kullanan 25 öğrencinin, 9’u 7. sınıf, 16’sı 8. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin bu bölümün son sözcüğü olan *aunt3* sözcüğüne kullandıkları karşılıklar incelendiğinde, doğruluk değerinin sınıfa bağlı olarak olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu sözcük için cinsiyete göre yapılan bir değerlendirmeye, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

3.1.2 Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme

Ek- 3’te yer alan ölçme aracının B bölümünü oluşturan dilbilgisine ilişkin bilgileri bölümünde öğrencilere, İngilizce ve Türkçenin dilbilgisel açıdan farklı görünümsergileyen çeşitli konuları içeren ve içerisinde boşluklar bulunan 19 tümce ve sözcük verilerek, öğrencilerden tümcelerdeki boşlukları kutu içerisindeki uygun sözcükle tamamlamaları istenmiştir.

Öğrencilerin yanıtlarından elde edilmiş sonuçlar Tablo- 4’te gösterilmiştir.

Tablo- 4 B Bölümü Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme

B) Dilbilgisine İlişkin Bilgi		Yanlış	Doğru	Vermeyen
.....(<i>There are</i>)..... cars in the car park now.	n	21	75	4
	%n	21,0	75,0	4,0
.....(<i>There is</i>)..... a bus in the street now.	n	23	73	4
	%n	23,0	73,0	4,0
My sister(<i>has got</i>).....a nice doll.	n	42	56	2
	%n	42,0	56,0	2,0
They(<i>have got</i>)..... a comfortable car.	n	43	55	2
	%n	43,0	55,0	2,0
I have been a student.....(<i>since</i>)..... 1998.	n	21	77	2
	%n	21,0	77,0	2,0
Jack has been in London(<i>for</i>)..... ten years.	n	22	75	3
	%n	22,0	75,0	3,0
Tom usually goes to school.....(<i>by</i>)..... taxi.	n	26	71	3
	%n	26,0	71,0	3,0
I like studying(<i>with</i>)..... my friends.	n	26	70	4
	%n	26,0	70,0	4,0
Mary's skirt is(<i>more expensive</i>)..... than Julie's.	n	24	72	4
	%n	24,0	72,0	4,0
My mother is(<i>shorter</i>)..... than my father.	n	43	53	4
	%n	43,0	53,0	4,0
My Maths mark isn't ...(<i>better</i>).....than my English mark.	n	35	59	6
	%n	35,0	59,0	6,0
An elephant is(<i>bigger</i>)..... than a lion.	n	32	64	4
	%n	32,0	64,0	4,0
I.....(<i>ate</i>)..... İskender kebab yesterday.	n	64	34	2
	%n	64,0	34,0	2,0
My brother(<i>helped</i>)..... my father last night.	n	35	63	2
	%n	35,0	63,0	2,0
.....(<i>Men</i>)..... are playing basketball.	n	63	33	4
	%n	63,0	33,0	4,0
.....(<i>Students</i>)..... are running in the garden now.	n	30	65	5
	%n	30,0	65,0	5,0
Yumiko(<i>is</i>)..... from Japan.	n	5	92	3
	%n	5,0	92,0	3,0
I(<i>am</i>)..... a beautiful girl.	n	2	95	3
	%n	2,0	95,0	3,0
We(<i>are</i>)..... successful students	n	1	96	3
	%n	1,0	96,0	3,0

There is – There are

Öğrenciler *there is* ve *there are* seçenekleri ile boşlukları doldurdıkları ilk iki tümceden ilkinde, yani *there are* sözcüğünün seçiminde daha başarılı olmuşlardır. Bu sözcüğü tümceye doğru yerleştiren öğrenci sayısı 75 iken, *there is* sözcüğünü 73 öğrenci tümceye doğru yerleştirebilmiştir. Yanlış tamamlama yapan öğrenci sayısı *there are* sözcüğünde 21 iken, *there is* sözcüğünde 23'tür.

Have got – Has got

Öğrencilerin 56'sı *has got* sözcüğünü, 55'i *have got* sözcüğünü tümceye doğru yerleştirmiştir. *Has got* sözcüğünü tümceye yanlış yerleştiren öğrenci sayısı 42 iken, *have got* sözcüğünü yanlış yerleştiren öğrenci sayısı 43'tür.

Since – for

Bu bölümde *since* sözcüğünü tümceye doğru yerleştiren öğrenci sayısı 77 iken, yanlış yerleştiren öğrenci sayısı 21'dir. *For* sözcüğü için yanıtı doğru kabul edilen öğrenci sayısı 75 iken, yanıtı yanlış olan öğrenci sayısı 22'dir.

By – with

By ve *with* sözcüklerinin seçiminde *by* sözcüğünü 71 öğrenci, *with* sözcüğünü 70 öğrenci tümceye doğru yerleştirirken, öğrencilerin her iki sözcük için yanlış oranları 26 öğrenciyle birbirine eşittir.

More expensive – expensiver ---- more short – shorter

Gooder – better --- Bigger – more big

Ate – eated --- helped – helpt

Mans – men --- students – a student sözcüklerinin tümcelere yerleştirilmesi İngilizcede çeşitli kuralların öğrenciler tarafından bilinerek doğru uygulanmasına bağlıdır.

Tümceleri *more expensive* ya da *expensiver* seçeneklerinden birisi ile tamamlamaları beklenen öğrencilerden 72 öğrenci tümceyi *more expensive* seçeneğiyle tamamlarken, 24 öğrenci *expensiver* seçeneğiyle tamamlamıştır.

Başka bir tümce için *more short – shorter* seçeneklerden birisini seçmek durumunda olan öğrencilerden 53'ü *shorter* seçeneğiyle başarılı olurken, 43'ü *more short* seçeneği ile başarısız olmuştur.

Öğrencilerden diğer bir tümceyi *gooder – better* seçeneklerden birisi ile tamamlamaları istenmiş, 59 öğrenci tümceyi *better* seçeneği ile tamamlayıp başarılı olurken, 35 öğrenci *gooder* seçeneğiyle başarısız olmuştur.

Benzer bir tümcede 64 öğrenci *bigger* seçeneği ile başarılı olurken, 32 öğrenci *more big* seçeneğiyle başarısız kabul edilmiştir.

Öğrencilerin *ate – eated* seçeneklerinin tercihinde olumsuz aktarımları 64 kişi ile diğer sözcüklere oranla daha belirgin gözükmetedir. 64 öğrencinin seçimi başarısız kabul edilirken, 34 öğrenci *ate* seçimiyle başarılıdır. Öğrencilerden 63'ü başka bir tümce için *helped – helpt* seçeneklerinden *helped* seçeneğiyle başarılı olmuştur.

Dilbilgisi bölümünde öğrencilerin olumsuz aktarımlarının belirgin olduğu diğer bir sözcük ise *mans* seçeneğidir. 63 öğrenci *mans* seçeneğiyle olumsuz aktarım yaparken, 33 öğrenci *men* seçimiyle başarılıdır.

Students – a student seçenekleri arasında seçim yapan öğrencilerin 65'i *students* seçeneğiyle başarılı olurken, 30 öğrenci başarısız olmuştur.

Dilbilgisi bölümünün son seçenekleri olan, İngilizcede copula (koşaç) olarak geçen *am – is – are* sözcüklerinin yerleştirilmesinde, *is* seçeneğiyle 92, *am* seçeneğiyle 95 öğrenci başarılı olurken, *are* sözcüğünü doğru tümceye yerleştiren öğrenci sayısı 96'dır.

Öğrencilerin dilbilgisi bölümü ile ilgili yanıtları değerlendirilirken, verilen tümcedeki boşlukları doğru sözcük ile tamamlayan öğrencilere 1, yanlış tamamlayan

öğrencilere 0 puan verilmiş ve öğrenciler bu bölümden toplam 0 ile 19 arasında değişen puanlar almışlardır.

Öğrencilerin karne notu ile İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon istatistiği ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo- 5’te gösterilmiştir.

Tablo- 5 Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı

Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı	Karne notu	Sözcük bilgisi	İngilizce karşılık bilgisi	Türkçe karşılık bilgisi	Dilbilgisine ilişkin bilgi
Karne notu	1.000				
Sözcük bilgisi	0.282(**)	1.000			
İngilizce karşılık bilgisi	0.636(**)	0.205(*)	1.000		
Türkçe karşılık bilgisi	0.706(**)	0.133	0.657(**)	1.000	
Dilbilgisine ilişkin bilgisi	0.630(**)	0.231(*)	0.611(**)	0.614(**)	1.000

(*)p<0.05

(**)p<0.01

Korelasyon katsayısı -1.00 ile 1.00 arasında değerler alır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması orta; 0.30- 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu yorumu yapılabilir. Hesaplanan korelasyon katsayısı,

- Korelasyon katsayısı sıfırdan küçük bir değer ise iki değişken arasındaki ilişki negatif (zıt) yönlüdür. X değişkenine ait değerlerin artması durumunda Y değişkenine ait değerlerin düşmesi eğiliminde olduğunu gösterir.
- Korelasyon katsayısı sıfıra eşit bir değer ise iki değişken arasındaki ilişki nötrdür. Yani hiçbir ilişki yoktur.
- Korelasyon katsayısı sıfırdan büyük bir değer ise iki değişken arasındaki ilişki pozitif yönlüdür. İki değişken birlikte değişirler.

Öğrencilerin karne notları ile İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgi puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Bir başka deyişle karne notları yüksek olan ve başarıları dolayısıyla olumlu aktarım gerçekleştiren öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgi puanları da yüksektir.

Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t- testi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo- 6’da gösterilmiştir.

Tablo- 6 Kız ve Erkek Öğrencilerinin Dilbilgisine İlişkin Bilgi, Sözcük Bilgisi, İngilizce Türkçe Karşılık Bilgileri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Dilbilgisine ilişkin Bilgisi	Kız	50	12,92	4,06	0,392	0,696
	Erkek	50	12,64	2,99		
Sözcük Bilgisi	Kız	50	7,20	2,70	-0,689	0,492
	Erkek	50	7,56	2,52		
İngilizce karşılık bilgisi	Kız	50	5,50	3,07	0,069	0,945
	Erkek	50	5,46	2,74		
Türkçe karşılık bilgisi	Kız	50	9,40	3,45	1,564	0,121
	Erkek	50	8,38	3,06		

Tablodaki sonuçlara göre kız öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri ile erkek öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer bilgi düzeylerine sahiptirler. Diğer bir deyişle, aktarım açısından cinsiyet bir değişken değeri taşımamaktadır.

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t- testi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo- 7’de gösterilmiştir.

Tablo- 7 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Dilbilgisine İlişkin Bilgi, Sözcük Bilgisi, İngilizce Türkçe Karşılık Bilgileri

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Dilbilgisine ilişkin Bilgileri (19 puan üzerinden)	7	48	13,02	3,99	0,649	0,518
	8	52	12,56	3,13		
Sözcük Bilgisi (12 puan üzerinden)	7	48	7,17	2,60	-0,785	0,434
	8	52	7,58	2,62		
İngilizce karşılık bilgisi (12 puan üzerinden)	7	48	5,38	3,19	-0,347	0,730
	8	52	5,58	2,62		
Türkçe karşılık bilgisi (16 puan üzerinden)	7	48	8,71	3,67	-0,530	0,598

Tablodaki sonuçlara göre 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri ile 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında,

aktarım bağlamında değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer bilgi düzeylerine sahip oldukları söylenebilmektedir.

3.1.3 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılığını İşaretleme

Ölçme aracının C bölümünü oluşturan bölümde, öğrencilerden verilen İngilizce sözcüklerin Türkçedeki karşılığını/ karşılıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda bu bölüm için elde edilen bulgular genel olarak Tablo-8 üzerinden değerlendirilmektedir.

Tablo- 8 Bölüm C Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıkları

C) İngilizce sözcüklerin Türkçe Karşılıkları		Öğrenci Sayısı (n=100)	%n
aunt	Yanıt vermeyen	5	5,0
	Teyze	81	81,0
	Abla	34	34,0
	Yenge	40	40,0
	Hala	46	46,0
uncle	Yanıt vermeyen	3	3,0
	Enişte	46	46,0
	Amca	83	83,0
	Dayı	73	73,0
grandmother	Yanıt vermeyen	2	2,0
	Anneanne	69	69,0
	Büyükanne	77	77,0
	Teyze	3	3,0
	Babaanne	55	55,0
sugar	Yanıt vermeyen	3	3,0
	Tozşeker	70	70,0
	Lolipop	34	34,0
	Kesme şeker	50	50,0
	Tatlı	23	23,0
glass	Yanıt vermeyen	5	5,0
	Cam	33	33,0
	Çay bardağı	36	36,0
	Su bardağı	41	41,0
	Gözlük	22	22,0
a stomachache	Yanıt vermeyen	2	2,0
	Sırt ağrısı	2	2,0
	Bel ağrısı	4	4,0
	Mide ağrısı	56	56,0
	Karın ağrısı	89	89,0

Aunt

Öğrencilerin *aunt* sözcüğüne karşılıkları Tablo-8’de görüldüğü gibi, en yüksek oran olan % 81’lik bir oranla *teyze* sözcüğüdür.

Tablo- 9. 1 *aunt* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Aunt	Abla	n	17	17	25	9	34
		%n	50,0%	50,0%	73,5%	26,5%	100,0%
	Hala	n	26	20	16	30	46
		%n	56,5%	43,5%	34,8%	65,2%	100,0%
	Teyze	n	40	41	37	44	81
		%n	49,4%	50,6%	45,7%	54,3%	100,0%
	Yenge	n	20	20	28	12	40
		%n	50,0%	50,0%	70,0%	30,0%	100,0%
	Toplam	n	103	98	106	95	201
		%n	51,2%	48,8%	52,7%	47,3%	100,0%

Karşılığı *teyze* olarak kullanan 81 öğrencinin cinsiyete ve sınıfa göre ayrımı, Tablo- 9.1’de incelendiğinde, 40’ını erkek, 41’ini kız öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Sınıfa göre ayırmda ise, 37 7. sınıf, 44 8. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Karşılığı 2. yüksek oranla *hala* olarak veren % 46’lık oranı oluşturan öğrencilerin, 26’sı erkek, 20’si kız öğrencidir. 46 öğrencinin sınıfa göre ayrımı ise, 16 7. sınıf, 30 8. sınıf öğrencisi şeklindedir.

Çizelge 11 *aunt* Sözcüğü İçin Karşılıklar

aunt		Kişi sayısı	%
		5	5,0
	Teyze	11	11,0
	Teyze/abla	1	1,0
	Teyze/Abula/Yenge/Hala	1	1,0
	Teyze/Abula/Hala	1	1,0
	Teyze/Yenge	4	4,0
	Teyze/Abula/Yenge	30	30,0
	Teyze/Hala	33	33,0
	Abula	1	1,0
	Yenge	2	2,0
	Yenge/Hala	3	3,0
	Hala	8	8,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin birden fazla karşılıkları, Çizelge 11’de incelendiğinde %33’lük bir oranla *teyze/hala*, %30’luk bir oranla *teyze/ abla/ yenge* şeklinde olduğu görülmektedir.

Uncle

Öğrencilerin *uncle* sözcüğüne işaretledikleri karşılıklar incelendiğinde, en yüksek oranın % 83 ile *amca* sözcüğünde olduğu görülmektedir (bkz. Tablo- 8).

Tablo- 9. 2 *uncle* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
uncle	Amca	n	41	42	41	42	83
		%n	49,4%	50,6%	49,4%	50,6%	100,0%
	Dayı	n	36	37	39	34	73
		%n	49,3%	50,7%	53,4%	46,6%	100,0%
	Enişte	n	25	21	31	15	46
		%n	54,3%	45,7%	67,4%	32,6%	100,0%
	Toplam	n	102	100	111	91	202
		%n	50,5%	49,5%	55,0%	45,0%	100,0%

% 83’lük oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, cinsiyete göre dağılım: 41’i erkek, 42’si kız öğrenci, sınıfa göre dağılım: 41’i 7. sınıf, 42’si 8. sınıf öğrencisi şeklindedir. Sözcüğün karşılığı olarak öğrenciler %73’lük bir oranla *dayı* seçeneğini de işaretlemişlerdir. Bu oranın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 36’sının erkek, 37’sinin kız öğrenci olduğu; sınıfa göre dağılımı incelendiğinde 39’unun 7. sınıf 36’sının 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler % 46’lık bir oranla *enişte* seçeneğini de işaretlemişlerdir.

Çizelge 12 *uncle* Sözcüğü İçin Karşılıklar

uncle		Kişi sayısı	%
		3	3,0
	Enişte	5	5,0
	Enişte/Amca	2	2,0
	Enişte/Amca/Dayı	36	36,0
	Enişte/Dayı	3	3,0
	Amca	17	17,0
	Amca/Dayı	28	28,0
	Dayı	6	6,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin birden fazla karşılıkları incelendiğinde, %36'lık bir oranla *enişte/ amca/ dayı*, % 28'lik bir oranla *amca/ dayı* ve %2'lik bir oranla *enişte/ amca* şeklinde olduğu görülmektedir (bkz. Çizelge 12).

Grandmother

Öğrencilerin *grandmother* sözcüğü için işaretlemiş oldukları seçenekler Tablo- 8'de incelendiğinde, en yüksek oranın % 77'lik oranla *büyükanne* sözcüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo- 9. 3 *grandmother* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
grandmother	Anneanne	n	36	33	33	36	69
		%n	52,0%	48,0%	48,0%	52,0%	100,0%
	Babaanne	n	25	30	29	26	55
		%n	45,0%	55,0%	53,0%	47%	100,0%
	Büyükanne	n	38	39	36	41	77
		%n	49,4%	50,6%	46,8%	53,2%	100,0%
	Teyze	n	2	1	1	2	3
		%n	66,7%	33,3%	33,3%	66,7%	100,0%
	Toplam	n	103	90	93	100	193
		%n	53,4%	46,6%	48,2%	51,8%	100,0%

% 77'lik oranın cinsiyete göre dağılımı Tablo- 9. 3'de incelendiğinde, oranın 38'ini erkek 39'unu kız öğrencinin oluşturduğu ve sınıfa göre ayırım incelendiğinde 36'sını 7. Sınıf, 41'ini 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Karşılığı ikinci yüksek oran olan % 69 oranla *anneanne* olarak işaretleyen öğrencilerin, 36'sı erkek, 33'ü kızdır. Sınıfa göre dağılımda ise % 69'luk oranın 33'ünü 7. sınıf, 36'sını 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çizelge 13 *grandmother* Sözcüğü İçin Karşılıklar

<i>grandmother</i>		Kişi sayısı	%
		2	2,0
	Anneanne	9	9,0
	Anneanne/Büyükanne	19	19,0
	Anneanne/Büyükanne/Babaanne	35	35,0
	Anneanne/Teyze/Babaanne	1	1,0
	annaanne/babaanne	5	5,0
	Büyükanne	13	13,0
	Büyükanne/Babaanne	10	10,0
	Teyze	2	2,0
	Babaanne	4	4,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *grandmother* sözcüğü için işaretledikleri birden fazla karşılıklar yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, karşılıkların % 35'inin *anneanne/ büyükanne/ babaanne*, % 19'unun *anneanne/ büyükanne*, % 10'unun *büyükanne/ babaanne* ve % 5'inin *anneanne/ babaanne* şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Sugar

Öğrencilerin bu bölümde yer alan diğer bir sözcük olan *sugar* sözcüğüne karşılıkları incelendiğinde, en yüksek oranın % 70'lik bir oranla *toz şeker* sözcüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo- 9. 4 *sugar* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Sugar	Kesme şeker	n	24	26	22	28	50
		%n	48,0%	52,0%	44,0%	56,0%	100,0%
	Lolipop	n	19	15	22	12	34
		%n	55,9%	44,1%	64,7%	35,3%	100,0%
	Tatlı	n	11	12	15	8	23
		%n	48,0%	52,0%	65,0%	35,0%	100,0%
	Tozşeker	n	35	35	27	43	70
		%n	50,0%	50,0%	38,6%	61,4%	100,0%
	Toplam	n	90	88	87	91	178
		%n	50,6%	49,4%	48,9%	51,1%	100,0%

% 70'lik oranın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, oranın % 35'lik oranla erkek ve kız öğrenciler arasındaki eşit dağılımı dikkat çekmektedir. Sınıfa

göre dağılım incelendiğinde ise, oranın % 27'sini 7. sınıf, % 43'ünü 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. *Kesme şeker* karşılığını kullanan 50 öğrencinin cinsiyete göre dağılımı: 24 erkek, 26 kız şeklindedir. Sınıfa göre dağılımın: 22'si 7. sınıf, 28'i 8. sınıf öğrencisidir. % 34'lük bir oranla *lollipop* seçeneğini de işaretleyen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı: 19'u erkek, 15'i kız, sınıfa göre dağılımı: 22'si 7. sınıf, 12'si 8. sınıf öğrencisi şeklindedir (bkz. Tablo- 9.4).

Çizelge 14 *sugar* Sözcüğü İçin Karşılıklar

sugar		Kişi sayısı	%
		3	3,0
	Toz şeker	19	19,0
	Toz şeker/Lolipop/Kesme şeker	13	13,0
	Toz şeker/Lolipop/Kesme şeker/Tatlı	2	2,0
	Toz şeker/Lolipop/Tatlı	2	2,0
	Toz şeker/Kesme şeker	31	31,0
	Toz şeker/Kesme şeker/Tatlı	1	1,0
	Toz şeker/Tatlı	2	2,0
	Lolipop	9	9,0
	Lolipop/Kesme şeker	2	2,0
	Lolipop/Kesme şeker/Tatlı	1	1,0
	Lolipop/Tatlı	5	5,0
	Tatlı	10	10,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *sugar* sözcüğü için birden fazla karşılıkları Çizelge 14'te incelendiğinde, karşılıkların % 31'lik oranla *toz şeker/ kesme şeker*, %13' lük oranla *toz şeker/ lolipop/ kesme şeker* şeklinde olduğu gözlenmektedir.

Glass

Öğrencilerin *glass* sözcüğüne kullandıkları karşılıklar Tablo-8'de incelendiğinde, en yüksek oranın % 45 olarak *cam* sözcüğüne ait olduğu görülmektedir.

Tablo- 9.5 *glass* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Glass	Cam	n	26	19	23	22	45
		%n	57,8%	42,2%	51,1%	48,9%	100,0%
	Çay bardağı	n	16	20	18	18	36
		%n	44,4%	55,6%	50,0%	50,0%	100,0%
	Gözlük	n	16	18	17	17	34
		%n	47,1%	52,9%	50,0%	50,0%	100,0%
	Su bardağı	n	18	25	22	21	43
		%n	41,9%	58,1%	51,2%	48,8%	100,0%
	Toplam	n	76	82	80	78	158
		%n	48,1%	51,9%	50,6%	49,4%	100,0%

Cam sözcüğüne ait %45’lik karşılığın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo-9.5’de incelendiğinde, cinsiyete göre dağılımın: 26 erkek, 19 kız, sınıfa göre dağılımın: 23 7. sınıf, 22 8. sınıf öğrencisi şeklinde olduğu görülmektedir. Oranın yüksek olduğu ikinci sözcük; %43’lük oranla *su bardağı* sözcüğüdür. Bu oranın cinsiyete göre dağılımının %18’ini erkek, %25’ini kız öğrenci, sınıfa göre dağılımının % 22’sini 7. sınıf, % 21’ini 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler, *glass* sözcüğü için % 36’lık bir oranla *çay bardağı* karşılığını da kullanmışlardır. Bu karşılığı kullanan öğrencilerin 16’sı erkek, 20’si kızdır. Sınıfa göre dağılım incelendiğinde, *çay bardağı* karşılığını işaretleyen 7. ve 8. sınıf öğrenci sayısının 18 kişiyle birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Çizelge 15 *glass* Sözcüğü İçin Karşılıklar

glass		Kişi sayısı	%
		5	5,0
	Cam	19	19,0
	Cam/Çay bardağı/Su bardağı	7	7,0
	Cam/Çay bardağı/Su bardağı/Gözlük	2	2,0
	Cam/Çay bardağı/Gözlük	1	1,0
	Cam/Su bardağı	4	4,0
	Cam/Gözlük	12	12,0
	Çay bardağı	6	6,0
	Çay bardağı/Su bardağı	17	17,0
	Çay bardağı/Su bardağı/Gözlük	3	3,0
	Su bardağı	8	8,0
	Su bardağı/Gözlük	2	2,0
	Gözlük	14	14,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *glass* sözcüğü için birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, karşılığın %17’lik oranla *çay bardağı/ su bardağı*, % 12’lik oranla *cam/ gözlük* şeklinde olduğu görülmektedir.

A stomachache

Öğrencilerin *a stomachache* sözcüğüne işaretlemiş oldukları karşılıklar Tablo- 8’de incelendiğinde, % 89’luk oranla en çok *karın ağrısı* sözcüğünün işaretlenmiş olduğu görülmektedir.

Tablo- 9. 6 *a stomachache* Sözcüğünün Türkçe Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

C Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
a stomachache	Bel ağrısı	n	3	1	1	3	4
		%n	75,0%	25,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	Karın ağrısı	n	41	48	45	44	89
		%n	46,1%	53,9%	50,6%	49,4%	100,0%
	Mide ağrısı	n	34	22	26	30	56
		%n	60,7%	39,3%	46,4%	53,6%	100,0%
	Sırt ağrısı	n	1	1	0	2	2
		%n	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	79	72	72	79	151
		%n	52,3%	47,7%	47,7%	52,3%	100,0%

Bu oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo- 9.6’da incelendiğinde cinsiyete göre dağılımın: 41’inin erkek, 48’inin kız öğrenci; sınıfa göre dağılımın: 45’inin 7. sınıf, 44’ünün 8. sınıf öğrencisi şeklinde olduğu görülmektedir. % 56’lık oranla *mide ağrısı* seçeneğini işaretleyen öğrencilerin, 34’ü erkek, 22’si kızdır. %56’lık oranın sınıfa göre dağılımı ise: 26’sı 7. sınıf, 30’u 8. sınıf öğrencisi şeklindedir.

Çizelge 16 a stomachache Sözcüğü İçin Karşılıklar
a stomachache

	Kişi sayısı	%
	2	2,0
Sırt ağrısı/Bel ağrısı	1	1,0
Sırt ağrısı/Karın ağrısı	1	1,0
Bel ağrısı	2	2,0
Bel ağrısı/Karın ağrısı	1	1,0
Mide ağrısı	6	6,0
Mide ağrısı/Karın ağrısı	50	50,0
Karın ağrısı	37	37,0
Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *a stomachache* sözcüğüne birden fazla karşılıkları Çizelge 16’da incelendiğinde, % 50’lik oranla *mide ağrısı/ karın ağrısı* seçeneklerinin işaretlendiği görülmektedir.

3.1.4 Verilen Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılığını İşaretleme

Ölçme aracının, karşılaştırmalı dilbilimin ayrımlaşma örneklerini içeren D Bölümünde öğrencilerden, verilen Türkçe sözcüklerin İngilizcedeki karşılığını/ karşılıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Öğrencilerin anadillerinde tek sözcükle karşılanan, hedef dilde birden fazla sözcükle tanımlanan sözcükleri hedef dile aktarımları genel olarak Tablo- 10’da incelenebilmektedir.

Tablo- 10 Bölüm D Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıkları

D) Türkçe sözcüklerin İngilizce Karşılıkları		Öğrenci Sayısı (n=100) %n	
çocuk	Yanıt vermeyen	2	2,0
	People	10	10,0
	Baby	33	33,0
	infant	2	2,0
	Child	87	87,0
para	Yanıt vermeyen	3	3,0
	Money	78	78,0
	Coin	3	3,0
	Paper	39	39,0
	wallet	5	5,0
merdiven	Yanıt vermeyen	9	9,0
	Road	21	21,0
	Station	19	19,0
	Stairs	34	34,0
	Ladder	51	51,0
parmak	Yanıt vermeyen	4	4,0
	Toe	12	12,0
	Finger	64	64,0
	Leg	30	30,0
	Foot	30	30,0
ile	Yanıt vermeyen	6	6,0
	Together	12	12,0
	By	47	47,0
	Other	26	26,0
	With	40	40,0
aramak	Yanıt vermeyen	8	8,0
	to see	23	23,0
	to run	24	24,0
	to call	35	35,0
	to look for	59	59,0

Çocuk

Öğrencilerin kendi anadillerinde tek karşılığı bulunan *çocuk* sözcüğünü hedef dile aktarımları incelendiğinde, % 87'lik oranla en fazla *child* sözcüğünün işaretlendiği gözlenmektedir.

Tablo- 11.1 *çocuk* Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre

D Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Çocuk	Baby	n	16	17	19	14	33
		%n	48,5%	51,5%	57,6%	42,4%	100,0%
	Child	n	44	43	44	43	87
		%n	50,6%	49,4%	50,6%	49,4%	100,0%
	infant	n	1	1	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	People	n	5	5	2	8	10
		%n	50,0%	50,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	Toplam	n	66	66	66	66	132
		%n	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%

Bu oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo- 11. 1'de incelendiğinde, cinsiyete göre dağılımın: 44 erkek, 43 kız öğrenci; sınıfa göre dağılımın 44 7. sınıf, 43 8. sınıf öğrencisi şeklinde olduğu görülmektedir. İkinci yüksek oranla 16 erkek, 17 kız öğrenci *baby* sözcüğünü işaretlemişlerdir. *Baby* sözcüğünü işaretleyen 33 öğrencinin 19'u 7. sınıf, 14'ü 8. sınıf öğrencisidir. 10 öğrenci *people* sözcüğünü de işaretlerken, sadece 2 öğrenci *çocuk* sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı olan *infant* sözcüğünü işaretlemiştir.

Çizelge 17 *çocuk* Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

çocuk		Kişi sayısı	%
		2	2,0
	People	4	4,0
	People/Baby	1	1,0
	People/Baby/Child	1	1,0
	People/Infant	1	1,0
	People/Child	3	3,0
	Baby	5	5,0
	Baby/Child	26	26,0
	Infant/Child	1	1,0
	Child	56	56,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *çocuk* sözcüğünün karşılığı olarak birden fazla karşılıkları incelendiğinde %26'lık oranla *baby/ child* ve sadece % 1'lik oranla *infant/ child* seçeneklerinin işaretlendiği gözlenmektedir (bkz. Çizelge 17).

Para

Öğrencilerin *para* sözcüğüne karşılıkları Tablo- 10'da incelendiğinde, % 78'lik oranla *money* sözcüğünün en çok işaretlenen sözcük olduğu görülmektedir.

Tablo- 11.2 *para* Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

D Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Para	Coin	n	1	2	2	1	3
		%n	33,3%	66,7%	66,7%	33,3%	100,0%
	Money	n	40	38	34	44	78
		%n	51,3%	48,7%	43,6%	56,4%	100,0%
	Paper	n	17	22	20	19	39
		%n	43,6%	56,4%	51,3%	48,7%	100,0%
	Wallet	n	2	3	3	2	5
		%n	40,0%	60,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	Toplam	n	60	65	59	66	125
		%n	48,0%	52,0%	47,2%	52,8%	100,0%

Bu oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı yukarıdaki tabloda incelendiğinde, cinsiyete göre dağılımın: 40 erkek, 38 kız öğrenci; sınıfa göre dağılımın: 34 7. sınıf, 44 8. sınıf öğrencisi şeklinde olduğu görülmektedir. İkinci yüksek oranla 17 erkek, 22 kız öğrenci *para* sözcüğünün karşılığı olarak *paper* sözcüğünü işaretlemişlerdir. *Paper* sözcüğünü işaretleyen 39 öğrencinin 20'si 7. sınıf, 19'u 8. sınıf öğrencisidir. İşaretlemeleri beklenen *coin* sözcüğünü işaretleyen öğrenci sayısı ise 3'tür.

Çizelge 18 *para* Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

para		Kişi sayısı	%
		3	3,0
	Money	55	55,0
	Money/Coin/Wallet	2	2,0
	Money/Paper	20	20,0
	Money/Paper/Wallet	1	1,0
	Coin/Wallet	1	1,0
	Paper	17	17,0
	Paper/Wallet	1	1,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *para* sözcüğüne ilişkin birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, % 20’lik oranla *money/ paper*, % 2’lik oranla *money/ coin/ wallet* şeklinde olduğu görülmektedir.

Merdiven

Öğrencilerin *merdiven* sözcüğüne ilişkin karşılıkları incelendiğinde, en yüksek oran olan % 51’lik oranla *ladder* sözcüğünün işaretlendiği görülmektedir (bkz. Tablo- 10).

Tablo- 11.3 *merdiven* Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

D Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Merdiven	Ladder	n	25	26	20	31	51
		%n	49,0%	51,0%	39,2%	60,8%	100,0%
	Road	n	8	13	9	12	21
		%n	38,0%	62,0%	43,0%	57,0%	100,0%
	Stairs	n	16	18	23	11	34
		%n	47,0%	53,0%	68,0%	32,0%	100,0%
	Station	n	9	10	10	9	19
		%n	47,0%	53,0%	53,0%	47,0%	100,0%
	Toplam	n	54	69	61	62	123
		%n	43,9%	56,1%	49,6%	50,4%	100,0%

% 51’lik oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo- 11. 3’te incelendiğinde, karşılığın cinsiyete göre dağılımının: 25 erkek, 26 kız öğrenci; sınıfa göre dağılımının: 20 7. sınıf, 31 8. sınıf öğrencisi şeklinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 19 *merdiven* Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

		merdiven	
		Kişi sayısı	%
		9	9,0
	Road	4	4,0
	Road/Station	1	1,0
	Road/Stairs	3	3,0
	Road/Stairs/Ladder	2	2,0
	Road/Ladder	11	11,0
	Station	10	10,0
	Station/Stairs	2	2,0
	Station/Stairs/Ladder	1	1,0
	Station/Ladder	5	5,0
	Stairs	20	20,0
	Stairs/Ladder	6	6,0
	Ladder	26	26,0
	Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *merdiven* sözcüğüne ilişkin kullandıkları birden fazla karşılıklar Çizelge 19’da incelendiğinde, karşılıkların % 11’lik oranla *road/ ladder* şeklinde olduğu görülmektedir.

Parmak

Öğrencilerin parmak sözcüğü için kullandıkları karşılıklara bakıldığında, en yüksek oranın, % 64’lük oranla *finger* seçeneğinde olduğu gözlenmektedir (bkz. Tablo- 10).

Tablo- 11.4 *parmak* Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Ayrımı

D Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
Parmak	Finger	n	32	32	27	37	64
		%n	50,0%	50,0%	42,2%	57,8%	100,0%
	Foot	n	16	14	13	17	30
		%n	53,3%	46,7%	43,3%	56,7%	100,0%
	Leg	n	15	15	18	12	30
		%n	50,0%	50,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	Toe	n	6	6	8	4	12
		%n	50,0%	50,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Toplam	n	68	64	69	63	132
		%n	51,5%	48,5%	52,3%	47,7%	100,0%

Bu oranın cinsiyete ve sınıfa göre dağılımı Tablo- 11. 4’te incelendiğinde, cinsiyete göre dağılımın: 32 erkek 32 kız olarak birbirine eşit olduğu görülmektedir. Sınıfa göre dağılımda ise, 64 öğrencinin 27 sinin 7. sınıf, 37 sinin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Çizelge 20 *parmak* Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

parmak		Kişi sayısı	%
		4	4,0
	Toe	5	5,0
	Toe/Finger/Leg	1	1,0
	Toe/Finger/Leg/Foot	1	1,0
	Toe/Leg	3	3,0
	Toe/Leg/Foot	1	1,0
	Toe/Foot	1	1,0
	Finger	37	37,0
	Finger/Leg	6	6,0
	Finger/Leg/Foot	1	1,0
	Finger/Foot	18	18,0
	Leg	14	14,0
	Leg/Foot	3	3,0
	Foot	5	5,0
	Toplam	100	100,0

Parmak sözcüğüne öğrencilerin birden fazla karşılıkları yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, en yüksek oranla (%18) *finger/ foot* seçeneklerinin işaretlendiği gözlenmektedir.

İle

Öğrencilerin *ile* sözcüğü için işaretlemiş oldukları seçenekler Tablo- 10'da incelendiğinde, en yüksek oranın *by* seçeneğinde olduğu gözlenmektedir.

Tablo- 11.5 *ile* Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

D Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
İle	By	n	23	24	24	23	47
		%n	48,9%	51,1%	51,1%	48,9%	100,0%
	Other	n	14	12	14	12	26
		%n	53,8%	46,2%	53,8%	46,2%	100,0%
	Together	n	7	5	7	5	12
		%n	58,3%	41,7%	58,3%	41,7%	100,0%
	With	n	18	22	20	20	40
		%n	45,0%	55,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Toplam	n	63	63	66	60	126
		%n	50,0%	50,0%	52,4%	47,6%	100,0%

% 47'lik oranın sınıfa ve cinsiyete göre ayırımına bakıldığında, 47 öğrencinin 23'ü erkek, 24'ü kız; 24'ü 7. sınıf, 23'ü 8. sınıf öğrencisidir (bkz. Tablo- 11. 5).

Çizelge 21 ile Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

ile

	Kişi sayısı	%
	6	6,0
Together	6	6,0
Together/By	1	1,0
Together/Other	3	3,0
Together/With	2	2,0
By	30	30,0
By/Other	2	2,0
By/Other/With	2	2,0
By/With	12	12,0
Other	12	12,0
Other/With	7	7,0
With	17	17,0
Toplam	100	100,0

Öğrencilerin ile sözcüğü için kullandıkları birden fazla karşılıklar yukarıdaki çizelgede incelendiği gibi, % 12’lik oranla *by/ with* şeklindedir.

Aramak

Öğrencilerin aramak sözcüğü için hedef dilde işaretlemiş oldukları seçenekler incelendiğinde, en çok işaretlenen sözcüğün % 59’luk oranla *to look for* sözcüğü olduğu görülmektedir (bkz. Tablo- 10).

Tablo- 11.6 aramak Sözcüğünün İngilizce Karşılığının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

D Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
aramak	to call	n	20	15	9	26	35
		%n	57,1%	42,9%	25,7%	74,3%	100,0%
	to look for	n	27	32	28	31	59
		%n	45,8%	54,2%	47,5%	52,5%	100,0%
	to run	n	14	10	13	11	24
		%n	58,3%	41,7%	54,2%	45,8%	100,0%
	to see	n	11	12	16	7	23
		%n	47,8%	52,2%	69,6%	30,4%	100,0%
	Toplam	n	72	69	66	75	141
		%n	51,1%	48,9%	46,8%	53,2%	100,0%

Aramak sözcüğüne karşılık olarak işaretlenen *to look for* sözcüğü oranının cinsiyete ve sınıfa göre ayrımı Tablo- 11. 6'da incelendiğinde, 59 öğrencinin 27'sinin erkek, 32'sinin kız olduğu; 28'inin 7. sınıf, 31'inin 8. sınıf olduğu görülmektedir.

Çizelge 22 *aramak* Sözcüğüne İlişkin Karşılıklar

aramak		
	Kişi sayısı	%
	8	8,0
to see	5	5,0
to see/to run	2	2,0
to see/to run/to call	1	1,0
to see/to run/to look for	1	1,0
to see/to call	3	3,0
to see/to look for	11	11,0
to run	9	9,0
to run/to call	6	6,0
to run/to look for	5	5,0
to call	7	7,0
to call/to look for	18	18,0
to look for	24	24,0
Toplam	100	100,0

Aramak sözcüğüne karşılık işaretlenen birden fazla seçenek, yukarıdaki çizelgede incelendiğinde, sözcüğün doğru karşılıkları olan *to call* ve *to look for* seçeneklerinin işaretlenme oranı % 18'dir.

3.1.5 Resimler İle Sözcükleri Eşleştirme

Ölçme aracının E Bölümünü oluşturan bu bölümde, öğrencilere 12 resim ve kutuların içerisinde 12 sözcük verilerek, öğrencilerden resme uygun olan sözcüğü kutu içerisinden seçerek resimlerin altına yazmaları istenmiştir. Bu bölümdeki sözcükler, öğrencilerin hedef dildeki ayrımlarında sorun yaşadıkları sözcüklerdir.

Uygulama sonucunda bu bölüm için elde edilen nicel bulgular Tablo- 12'de incelenebilmektedir.

Tablo- 12 Bölüm E) Resimler İle Sözcükleri Eşleştirme

E) Resimler ile sözcükleri eşleştirme (Sözcük Bilgisi)		Öğrenci Sayısı	%
long	Yanlış	20	20,0
	Doğru	79	79,0
	Yanıt Vermeyen	1	1,0
tall	Yanlış	20	20,0
	Doğru	79	79,0
	Toplam	99	99,0
	Yanıt Vermeyen	1	1,0
very	Yanlış	44	44,0
	Doğru	53	53,0
	Toplam	97	97,0
	Yanıt Vermeyen	3	3,0
a lot of	Yanlış	44	44,0
	Doğru	54	54,0
	Toplam	98	98,0
	Yanıt Vermeyen	2	2,0
over	Yanlış	50	50,0
	Doğru	48	48,0
	Toplam	98	98,0
	Yanıt Vermeyen	2	2,0
up	Yanlış	49	49,0
	Doğru	49	49,0
	Toplam	98	98,0
	Yanıt Vermeyen	2	2,0
under	Yanlış	16	16,0
	Doğru	84	84,0
down	Yanlış	17	17,0
	Doğru	83	83,0
buy	Yanlış	38	38,0
	Doğru	59	59,0
	Toplam	97	97,0
	Yanıt Vermeyen	3	3,0
take	Yanlış	39	39,0
	Doğru	58	58,0
	Toplam	97	97,0
	Yanıt Vermeyen	3	3,0
study	Yanlış	50	50,0
	Doğru	46	46,0
	Toplam	96	96,0
	Yanıt Vermeyen	4	4,0
work	Yanlış	51	51,0
	Doğru	46	46,0
	Toplam	97	97,0
	Yanıt Vermeyen	3	3,0

Öğrencilerin eşleştirmeleri Tablo- 12’de incelendiğinde, ilk kutuda yer alan *tall* ve *long* sözcüklerini doğru resimlerle eşleştiren öğrenci sayısının 79 ve her iki sözcük için yanlış eşleştirme yapan öğrenci sayısının 20 olarak birbirine eşit olduğu görülmektedir.

İkinci kutuda yer alan *very* ve *a lot of* sözcüklerinden, *very* sözcüğünü doğru resimle eşleştiren öğrenci sayısı 53 iken, *a lot of* sözcüğünü doğru resimle eşleştiren öğrenci sayısı 54’tür. Sözcükleri yanlış resimlerle eşleştiren öğrenci sayısı 44 olarak birbirine eşittir.

Üçüncü kutuda *over* ve *up* sözcükleri yer almaktadır. *Over* sözcüğünü 48 öğrenci doğru resimle eşleştirirken, 50 öğrencinin eşleştirmesi yanlıştır. *Up* sözcüğü için doğru ve yanlış eşleştirme yapan öğrenci sayısı 49 olarak birbirine eşittir.

Dördüncü kutuda yer alan *down* ve *under* sözcükleri için öğrencilerin eşleştirmeleri Tablo- 12’de incelendiğinde, *down* sözcüğünü doğru resimle eşleştiren öğrenci sayısının 83; yanlış resimle eşleştiren öğrenci sayısının 17 olduğu görülmektedir. *Down* sözcüğüyle aynı kutuda yer alan *under* sözcüğünü doğru resimle eşleştiren öğrenci sayısı 84; yanlış resimle eşleştiren öğrenci sayısı 16’dır.

Beşinci kutuda yer alan *buy* ve *take* sözcüklerinden *buy* sözcüğünü doğru resimle eşleştiren öğrenci sayısı 59 iken, 38 öğrencinin eşleştirmesi yanlıştır. *Take* sözcüğü için 58 öğrencinin yanıtı doğru kabul edilirken, 39 öğrencinin yanıtı yanlış kabul edilmektedir.

Son kutuda yer alan *work* ve *study* sözcüklerini doğru resimlerle eşleştiren öğrenci sayısı 46 olarak birbirine eşittir. *Study* sözcüğünü yanlış resimle eşleştiren öğrenci sayısı 50 iken, *work* sözcüğünü yanlış resimle eşleştiren öğrenci sayısı 51’dir.

Öğrencilerin sözcük bilgilerini ölçmek için 12 resmin karşılığı olan İngilizce sözcükleri eşleştirmeleri istenmiştir. Her bir resmin doğru bir sözcük ile

tanımlanması durumunda 1 puan, yanlış tanımlanması durumunda 0 puan olmak üzere 12 resim için öğrencilerin yanıtları puanlanmıştır.

Öğrencilerin karne notu ile sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon istatistiği ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 Bölümünde yer alan Tablo- 5'te gösterilmiştir.

Elde edilen bulgular Tablo- 5'te incelendiğinde, karne notu ile öğrencilerin sözcük bilgileri arasında pozitif yönlü ilişkiler gözlenmektedir. Öğrencilerin karne notu ile sözcük bilgileri arasında 0.282 olan orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$).

Cinsiyete göre öğrencilerin sözcük bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t- testi ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 Bölümünde yer alan Tablo- 6'da gösterilmiştir.

Tablo- 6'daki sonuçlara göre kız öğrencilerin sözcük bilgileri ile erkek öğrencilerin sözcük bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer bilgi düzeylerine sahiptirler.

Sınıf türüne göre öğrencilerin sözcük bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t- testi ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 Bölümünde yer alan Tablo- 7'de gösterilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre 7. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgileri ile 8. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer bilgi düzeylerine sahiptirler.

3.1.6 Verilen Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Yazma

Ölçme aracının diğer bölümlerinde anlama ve tanıma etkinliklerini gerçekleştiren öğrenciler için bu bölüm, daha çok üretim niteliğindedir. Öğrencilerden anadil ile hedef dil arasında karşılık sorunu bulunan bazı sözcükleri anadillerinden hedef dile aktarmaları istenmektedir. Bu bölüm için elde edilen nicel bulgular Tablo- 13 üzerinden değerlendirilmektedir.

Tablo 13 F Bölümüne ilişkin frekans dağılımları

Ev/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	3	3,0
1 karşılık doğru	45	45,0
2 karşılık doğru	48	48,0
Yanıt Vermeyen	4	4,0
Toplam	100	100,0

Sürmek/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	23	23,0
1 karşılık doğru	42	42,0
2 karşılık doğru	17	17,0
Yanıt Vermeyen	18	18,0
Toplam	100	100,0

Saat/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	19	19,0
1 karşılık doğru	67	67,0
2 karşılık doğru	7	7,0
Yanıt Vermeyen	7	7,0
Toplam	100	100,0

Kalkmak/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	11	11,0
1 karşılık doğru	38	38,0
2 karşılık doğru	12	12,0
Yanıt Vermeyen	39	39,0
Toplam	100	100,0

Çalışmak/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	5	5,0
1 karşılık doğru	42	42,0
2 karşılık doğru	25	25,0
Yanıt Vermeyen	28	28,0
Toplam	100	100,0

Şapka/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	6	6,0
1 karşılık doğru	54	54,0
2 karşılık doğru	21	21,0
Yanıt Vermeyen	19	19,0
Toplam	100	100,0

Ev sözcüğünün hedef dildeki karşılığı olarak tek doğru sözcük yazan öğrenci sayısı 45 iken, bu sözcük için iki doğru sözcük yazan öğrenci sayısı 48'dir. Bu sözcük için karşılıkları yanlış kabul edilen öğrenci sayısı 3 iken, hiç karşılık yazmayan öğrenci sayısı 4'tür.

Sürmek sözcüğü için tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 42'dir. 17 öğrenci bu sözcük için iki doğru karşılık yazarken, karşılığı yanlış kabul edilen öğrenci sayısı 23'tür.

Saat sözcüğü için tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 67'dir. Bu sözcük için iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısı ile hiçbir karşılık yazmayan öğrenci sayısı 7 olarak birbirine eşittir. Yazmış olduğu karşılıkları yanlış kabul edilen öğrenci sayısı ise 19'dur.

Kalkmak sözcüğü için hedef dilden doğru iki karşılık yazan öğrenci sayısı 12 iken, tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 38'dir. Karşılığı yanlış kabul edilen öğrenci sayısı 11'dir.

Çalışmak sözcüğü için tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 42 iken, iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 25'dir. 5 öğrencinin yazmış olduğu karşılık yanlış kabul edilmektedir.

3.1.7 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Yazma

Ölçme aracının son bölümü olan G bölümünü oluşturan bu bölümde öğrencilerden, anadil ile hedef dil arasında karşılık sorunu bulunan sekiz adet İngilizce sözcüğe kendi anadillerinden aktarım yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin G bölümüne ilişkin frekans dağılımları Tablo- 14'te incelenebilmektedir.

Tablo 14 G Bölümü frekans dağılımları

a stomachache/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	2	2,0
1 karşılık doğru	38	38,0
2 karşılık doğru	54	54,0
Yanıt Vermeyen	6	6,0
Toplam	100	100,0

to play/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	17	17,0
1 karşılık doğru	54	54,0
2 karşılık doğru	23	23,0
Yanıt Vermeyen	6	6,0
Toplam	100	100,0

rice/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	41	41,0
1 karşılık doğru	12	12,0
2 karşılık doğru	14	14,0
Yanıt Vermeyen	33	33,0
Toplam	100	100,0

orange/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	1	1,0
1 karşılık doğru	49	49,0
2 karşılık doğru	47	47,0
Yanıt Vermeyen	3	3,0
Toplam	100	100,0

you/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	4	4,0
1 karşılık doğru	55	55,0
2 karşılık doğru	34	34,0
Yanıt Vermeyen	7	7,0
Toplam	100	100,0

friend/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	13	13,0
1 karşılık doğru	53	53,0
2 karşılık doğru	23	23,0
Yanıt Vermeyen	11	11,0
Toplam	100	100,0

boots/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	5	5,0
1 karşılık doğru	64	64,0
2 karşılık doğru	21	21,0
Yanıt Vermeyen	10	10,0
Toplam	100	100,0

camera/.....

	Frekans	%
Karşılık yanlış	1	1,0
1 karşılık doğru	62	62,0
2 karşılık doğru	35	35,0
Yanıt Vermeyen	2	2,0
Toplam	100	100,0

Öğrencilerin *a stomachache* sözcüğüne kullandıkları karşılıklar incelendiğinde, iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısının 54; tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısının ise 38 olduğu görülmektedir.

To play sözcüğü için tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 54 iken, iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 23'tür. 17 öğrencinin yazmış olduğu karşılık yanlış kabul edilmiştir.

Öğrencilerin *rice* sözcüğü için yazdıkları karşılıklar incelendiğinde, iki karşılık doğru yazan öğrenci sayısının 14; tek karşılık doğru yazan öğrenci sayısının 12 olduğu görülmektedir. Bu sözcük için 41 öğrencinin yazmış olduğu karşılık yanlış kabul edilmiştir.

Orange sözcüğü için iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 47 iken, tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 49'dur. Karşılığı yanlış kabul edilen öğrenci sayısının 1 olduğu görülmektedir.

You sözcüğüne iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 34 iken, tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısı 55'tir.

Öğrencilerin *friend* sözcüğüne karşılıklarına bakıldığında, iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısının 23; tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısının 53; karşılığı yanlış olan öğrenci sayısının 13 olduğu görülmektedir.

Boots sözcüğü için öğrencilerin 64'ü bir doğru karşılık yazarken, 21 öğrenci iki doğru karşılık yazmıştır. Bu sözcük için 10 öğrenci hiçbir karşılık yazmazken, 5 öğrencinin yazmış olduğu karşılık yanlış kabul edilmiştir.

Öğrencilerin *camera* sözcüğüne karşılıkları incelendiğinde, sözcüğe tek doğru karşılık yazan öğrenci sayısının 62; iki doğru karşılık yazan öğrenci sayısının 35 olduğu görülmektedir.

Karne notu ile öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon istatistiği ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 bölümünde yer alan Tablo- 5'de gösterilmiştir.

İngilizce verilen sözcüklerin Türkçe karşılıklarından iki tanesini doğru yazan öğrencilere 2; bir tanesini doğru yazan öğrencilere 1 ve yanlış yazan öğrencilere 0 puan olmak üzere toplam 8 sözcük değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu bölümden öğrencilerin puanları 0 ile 16 arasında değişkenlik göstermektedir.

Öğrencilerin karne notları ve Türkçe karşılık bilgisi puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Bir başka deyişle karne notu yüksek olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgisi puanları da yüksektir. Yapılan analizler sonucunda; 0.706 şeklinde belirlenen en yüksek ilişki: İngilizce verilen

sözcüklerin Türkçe karşılıklarının yazıldığı bu bölüm ile karne notları arasında bulunmuştur($p<0.05$). Bu sonuçtan hareketle; öğrencilerin alanı daha geniş olan anadilde sözcük karşılığı yazmada, hedef dile oranla daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.

Cinsiyete göre öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t-testi ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 bölümünde yer alan Tablo- 6'da gösterilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre kız öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri ile erkek öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Sınıfa göre öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t-testi ile çözümlenmiş ve sonuçları çalışmanın 3.1.2 bölümünde yer alan Tablo- 7'de gösterilmiştir.

Tablo- 7'deki sonuçlara göre 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe karşılık bilgileri ile 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer bilgi düzeylerine sahiptirler.

Öğrencilerin özlük bilgileri (anne- baba öğrenim durumları) açısından hedef dildeki başarıları bağlamında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin anne öğrenim durumlarının hedef dildeki başarılarını etkilemediği sonucu bu çalışmanın bulgularıyla sınırlı olmak üzere söylenebilmektedir. Bu duruma, çalışma grubunun annelerinin % 50'den fazlasının ev hanımı olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Baba öğrenim durumunda öğrencilerin Türkçe karşılık bilgilerinde fark gözlemlendiği için sonuçlara değinilmesi çalışma açısından önemlidir.

Tablo 15: Baba Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Türkçe Karşılık Bilgisi Fark Testi

Baba öğrenim durumu		N	Ortalama	Std.sapması	F	P	Anlamlı Fark
İngilizce karşılık bilgisi	Okumamış	2	2,00	1,41	2,291	0,065	Yok
	İlkokul	50	5,38	3,09			
	Ortaokul	22	4,95	2,55			
	Lise	24	6,13	2,46			
	Üniversite	2	9,50	3,54			
Türkçe karşılık bilgisi	Okumamış	2	2,00	2,83	6,429	0,000*	* Okumamış ile ilkokul, ortaokul, lise, üniversite
	İlkokul	50	8,50	3,07			
	Ortaokul	22	8,50	3,05			
	Lise	24	10,08	2,75			
	Üniversite	2	15,50	0,71			

*p<0.05

Öğrencilerin baba öğrenim durumu ile Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı fark testi ile çözümlenmiş ve sonuçları Tablo- 15’de gösterilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre baba öğrenim düzeyi okumamış olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri ile baba öğrenim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

3.1.8 Niceliksel Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda elde edilen niceliksel bulgular ışığında, öğrencilerin bağlamsal ipuçlarını değerlendirdikleri ilk bölüm sözcüklerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Bunun yanında, sözcüklerin anlamlarının bağlama göre belirlendiği bu bölüm sözcüklerinin doğruluk değerlerinin, sınıfa bağlı olarak olumlu yönde değişiklik gösterdiği gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, 8. sınıf öğrencileri bağlamsal ipuçlarını değerlendirmede, 7. sınıf öğrencilerine oranla daha başarılıdır. Sadece *uncle1* sözcüğü bu durumun dışında tutulmaktadır.

Fakat bu çalışmanın genelinde yapılan istatistiksel analiz sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyinin, aktarım açısından değişken niteliği taşımadığı ortaya çıkmıştır.

Bu konunun, farklı bir çalışma grubuyla başka bir çalışmada tekrar incelenmesi, bir öneri olarak sunulmaktadır.

Çalışmada, korelasyon istatistiği ile çözümlenen ilişkiler arasında, en yüksek ilişki, 0.706 olan değerle, öğrencilerin karne notları ile İngilizce verilen sözcüklerin Türkçe karşılıkları arasında bulunmuştur. Sözcük bilgisinin daha geniş olduğu anadilden, daha sınırlı olduğu hedef dile aktarımın bu sonucu doğal kabul edilmektedir. Karne notları ile Türkçe verilen sözcüklerin İngilizce karşılıklarının doğru bilinmesi arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

3. 2 Nitel Gözlemler

3.2.1 Metin İçerisindeki Sözcüklerin Türkçe Karşılığını Bulma

Sözcüğün metin içerisinde olmasının, anlamı bildirmek için doğru sözcüğün seçiminde etkili olduğu konusu, çalışmanın 2.1 Ruhdibilim Alanı ve Amacı bölümünde açıklanmıştır. Bu bölümde öğrenciler, Türkçe karşılıklarını yazacakları sözcükleri bir metin içerisinde inceleyerek, hangi sözcüğe aktarım yapacakları konusunda, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma yoluyla metindeki bağlamsal ipuçlarından yararlanmaktadırlar.

Bölüm 3.1.1 de yer alan Tablo- 1’de karşılıklar incelendiğinde, öğrencilerin metinde verilen ipuçlarını genel olarak başarılı değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin metinde verilen ipuçlarını en başarılı şekilde değerlendirdikleri sözcük “uncle” sözcüğüdür. *Uncle1* *uncle2* ve *uncle4* sözcüklerine *amca*, *uncle3* ve *uncle5* sözcüklerine *dayı* aktarımı doğru kabul edilmektedir. Bunun yanında *aunt1* sözcüğü için beklenen cevabın dışında *hala* aktarımında, *aunt3* sözcüğü için *teyze* aktarımında bulunmuşlardır. Bu durum da; *aunt1* ve *aunt3* sözcükleri için metin içerisinde yer alan ipuçlarının öğrenciler tarafından açıkça görülemediğini düşündürmektedir.

Grandmother1 ve *grandmother2* sözcüklerine öğrencilerin *büyükanne* aktarımı yapma eğilimleri, kendi anadillerinde büyükanne sözcüğünü zaman zaman

hem anneanne hem de babaanne sözcükleri yerine kullanmalarından dolayı, yüksektir.

Bölüm 3.1.1 de yer alan, öğrencilerin sözcükler için birden fazla karşılıkları her bir sözcük için düzenlenmiş olan çizelgelerde incelendiğinde, bazı öğrencilerin sözcüklerin karşılığı belirlenmiş ve numaralandırılmış olmasına bakmaksızın, sözcüğe anadilindeki tüm karşılıklarını aktarma eğiliminde olduğu görülmektedir.

3.2.2 Verilen Sözcüklerden Uygun Olanı Seçme

Öğrencilerin, dilbilgisine ilişkin bilgilerinin incelendiği bu bölümün Tablo-4'teki sonuçları, verilen sözcüklerin anadildeki kullanımında ayırım bulunmayan, ayırımın sadece hedef dile özgü olduğu kuralların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığı konusunda genel bir fikir vermektedir.

Bu bölüm, nitel olarak değerlendirilirken iki alt bölümde ele alınmıştır. Değerlendirmede ilk bölüm, kuralda daha çok sözcüksel ayırımın yapıldığı *there is- there are, have got- has got, since- for ve by- with* seçeneklerinin kullanım ayırımını içermektedir. Türk öğrenciler kendi anadillerinde bu tür ayırımların bulunmamasından dolayı, seçenekleri birbirinin yerine kullanma eğilimindedirler. İlgeçlerin, Türkçede İngilizcedeki kadar anlamsal ayrıma sahip olmadığı düşünüldüğünde; öğrencilerin özellikle *by* ve *with* ilgeçlerinin ayırımında sorun yaşamasının doğal olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirmenin II. Bölümünü, daha fazla kural bilgisi ve kullanımı gerektiren seçimlerin yapılacağı *more expensive- expensiver, more short- shorter, gooder- better, bigger- more big, ate- eated, helped- helpt, mans- men, students- a student ve am- is- are* seçenekleri oluşturmaktadır.

More expensive- expensiver

Öğrencilerin *more expensive* ve *expensiver* seçeneklerini tümcelere yerleştirirken gösterdikleri başarıları İngilizcede kullanılan kuralı uygulamalarına bağlıdır. Öğrencilerden tümcedeki boşluğu *more expensive* veya *expensiver* seçeneklerinden birisini seçerek tamamlamaları beklenmektedir. Tümceyi *more expensive* seçeneği ile doğru olarak tamamlayan öğrenciler, İngilizcede birden fazla heceden oluşan sıfatlarla kıyaslama tümceleri üretirken *more* sözcüğü ekleme kuralını bildiklerini göstermektedirler. Tümceyi *expensiver* seçeneği ile dolduran öğrenciler, İngilizcede kıyaslama tümceleri üretirken sıfata -er eki ekleme kuralını aşırı genelleyerek dil içi olumsuz aktarımını gerçekleştirmişlerdir.

More short- shorter

Benzer bir tümce için öğrencilerden *more short- shorter* seçeneklerinden birisini seçmeleri istenmiş, tümceyi *shorter* seçeneği ile doğru tamamlayan öğrenciler, bir heceden oluşan sıfatlarla kıyaslama tümcesi üretirken sıfata –er eki ekleme kuralını uygulayarak başarılı olmuşlardır. Fakat *more short* seçeneğini tercih eden öğrenciler, birden fazla heceden oluşan sıfatlara uygulanan kuralı tek heceli sıfata uygulayarak olumsuz aktarım yapmışlardır. Bu durum *more big* ve *bigger* seçenekleri için de aynıdır.

Gooder- better

Öğrencilerden *gooder- better* seçeneklerinden birisini tercih etmeleri istendiğinde, bazı öğrenciler *better* sözcüğünü seçerek düzensiz sıfatların kıyaslama tümcelerinde kullanım şeklini bildiklerini göstermişlerdir. Bunun yanında bazı öğrenciler, düzenli- düzensiz sıfat ayrımı yapmadan, karşılaştırma sıfatına –er eki getirme kuralını aşırı genelleyerek dil içi olumsuz aktarımında bulunmuşlardır.

Ate- eated

Öğrencilerin dil içi olumsuz aktarımları, İngilizcede eylemi geçmiş zamanda çekimleme kuralını uygulayacakları *ate- eated* seçeneklerinde, bu bölümün diğer sözcüklerine oranla daha belirgindir. Öğrenciler, eylemleri geçmiş zamanda çekimlerken, eylemin düzenli- düzensiz olma ayrımını göz önüne almadan, düzenli eylemlere uygulanan –ed eki getirme kuralını tüm eylemlere uygulama eğilimindedirler. Bu durum da, aşırı genelleme dil içi olumsuz aktarımına bir örnek teşkil etmektedir.

Helped- helpt

Eylemi, geçmiş zamanda çekimleme kuralını uygulayacakları, *helped* ve *helpt* seçeneklerinin tercihinde öğrenciler, eyleme –ed eki getirme eğilimleri fazla olduğu için *helped* seçiminde daha başarılıdır. Bunu yanında *help* eylemini düzensiz eylemler sınıflamasına dahil eden ve eylemi geçmiş zamanda çekimlerken düzensiz eylemlere uygulanan kuralı aşırı genelleme eğiliminde olan öğrenciler de bulunmaktadır.

Mans- men

Dilbilgisi bölümünde öğrencilerin aşırı genelleme olumsuz aktarımının belirgin olarak gözlemlendiği diğer bir sözcük ise *mans* sözcüğüdür. Öğrenciler, tekil bir ismi çoğul yaparken uygulanan –s eki getirme kuralını, düzensiz isme uygulayarak olumsuz aktarımda bulunma eğilimindedirler. Bunun yanında *man* sözcüğünün, çoğul yapma kuralı uygulamasında düzensiz isimler sınıflamasında yer aldığını bilen ve tümceyi doğru bir şekilde *men* seçeneği ile tamamlayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Students- a student

Öğrencilerin *students- a student* seçenekleri arasındaki seçimlerinin tümcedeki koşaca (am- is- are) göre gerçekleşmesi gerekmektedir. *Students* seçimini yapan öğrenciler, tümcedeki *are* koşacının çoğul isimle kullanıldığı kuralını bilmektedir. *A student* seçeneğini tercih eden öğrencilerin tümcedeki koşaca dikkat etmedikleri düşünülmektedir.

Am- is- are

Dilbilgisi bölümünün son sözcükleri olan, İngilizcede copula (koşac) olarak geçen *am- is- are* sözcüklerinin yerleştirilmesinde öğrencilerin başarı oranları diğer sözcüklere oranla daha yüksektir. Bu durumun da koşacın, İngilizce dilbilgisi yapılarının temeli ve öğrencilere öğretilen ilk dilbilgisi konularından olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

3.2.3 Verilen İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılığını İşaretleme

Öğrencilerden verilen İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılığını işaretlemeleri istenen bu bölüm, hedef dil ile anadil arasında karşılık sorunu bulunan İngilizce sözcüklerden oluşmaktadır. Sözcükler bir bağlam içerisinde değil, bağımsız olarak sunulmaktadır. Bu bölümde, öğrencilerin kendi anadilindeki karşılıklarını aktaracakları sözcükler, karşılaştırmalı dilbilime ait bir kavram olan birleşme kavramına örnek teşkil eder niteliktedir.

Öğrencilerin C bölümündeki sözcükler için işaretledikleri karşılıklar, genel olarak çalışmanın 3.1.3 bölümünde yer alan Tablo- 8'de incelenebilmektedir. Sözcükler için birden fazla karşılıklar ise, yine aynı bölümde yer alan her sözcük için ayrı ayrı oluşturulmuş çizelgeler incelenerek değerlendirilmektedir.

Bu bölümün ilk sözcüğü olan, *aunt* sözcüğü ele alındığında, öğrencilerin *aunt* sözcüğüne öncelikle *teyze* aktarımı yapma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Öğrenciler anadilin dilsel bir ayrımını hedef dile uygulayarak, abartılı ayrımlaşma olumsuz aktarımını *abla* sözcüğünü de işaretleyerek gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin *aunt* sözcüğüne karşılık olarak seçtikleri birden fazla sözcük, Çizelge 11’de incelendiğinde, aktarımı sadece *aunt* sözcüğünün anadili karşılıkları olan *teyze/ hala/ yenge* sözcüklerine değil de, seçeneklerde verilen tüm sözcüklere yapma eğilimde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin *uncle* sözcüğüne aktarımları incelendiğinde, sözcüğün sık kullanım karşılığının *amca* ve *dayı* sözcüğü olduğunu bildikleri ve aktarımı kendi anadillerindeki gibi tek bir sözcük olarak en yüksek oranla *amca* sözcüğüne gerçekleştirdikleri görülmektedir. *Uncle* sözcüğü için öğrencilerin birden fazla karşılıkları incelendiğinde, en yüksek oranla anadillerindeki karşılığı olan *amca/ dayı/ enişte* sözcüklerini tercih ettikleri görülmektedir (bkz. Çizelge- 12).

Grandmother sözcüğü ele alındığında, öğrencilerin aktarımı, kendi anadillerinde hem babaanne hem anneanne sözcükleri yerine kullandıkları için *büyükanne* sözcüğüne gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sözcük için işaretlenen birden fazla karşılık, Çizelge- 13’te incelendiğinde, öğrencilerin hedef dildeki *grandmother* sözcüğünün, anadilde *babaanne, anneanne* ve *büyükanne* sözcüklerini karşıladığını bildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin *sugar* sözcüğüne aktarımları incelendiğinde, sözcüğe *toz şeker* aktarımı yapma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, deneyimlerin ve kültürün kişinin sözcük seçimi ve kullanımını etkilediği göz önüne alındığında, öğrencilerin günlük hayatta en çok kullandıkları şeker türünü karşılayan *toz şeker* sözcüğünü aktarmalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkçede *toz şeker* ve *kesme şeker* dışındaki şeker türlerini karşılayan *candy* gibi bir sözcük bulunmadığı için, öğrencilerin *sugar* sözcüğünün karşılığı olarak abartılı ayrımlaşma ile *lolipop* seçeneğini de işaretledikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, *sugar* sözcüğü için işaretlemiş oldukları karşılıklarını, en yüksek aktarım oranıyla sözcüğün ana dildeki karşılığı olan *toz şeker* ve *kesme şeker* sözcükleri ile gerçekleştirdikleri gözlenmektedir (bkz. Çizelge- 14).

Glass sözcüğü için işaretlenen karşılıklar incelendiğinde, öncelikli olarak aktarımın *cam* sözcüğüyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu sözcük için birden fazla karşılıkları Çizelge 15'te incelendiğinde, öğrencilerin bu sözcüğün diğer karşılıkları olan *çay bardağı* ve *su bardağı* seçeneklerini de işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin *gözlük* seçeneğini de işaretlemelerinde, kendi anadillerinde gözlük sözcüğünün tekil kullanımını hedef dile aktarmalarının veya hedef dilde gözlük sözcüğünün çoğul kullanımını göz ardı etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin bu bölümün son sözcüğü olan *a stomachache* sözcüğüne aktarımlarında, genel eğilimi, *karın ağrısı* sözcüğüyle aktarma şeklindedir. Bu sözcük için birden fazla karşılıklar incelendiğinde, öğrencilerin, *karın ağrısı* ve *mide ağrısı* sözcüklerinin, *a stomachache* sözcüğünü kendi anadillerinde karşılayan sözcükler olduğunu genel olarak bildikleri görülmektedir (bkz. Çizelge- 16).

3.2.4 Verilen Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını İşaretleme

Anadil ile hedef dil arasında karşılık sorunu bulunan sözcüklerden oluşan bu bölümde öğrencilerden, bir bağlam içerisine yerleştirilmeden, bağımsız olarak verilen Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılığını/ karşılıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin hedef dile aktaracakları bu sözcükler, karşılaştırmalı dilbilime ait bir kavram olan ayırma kavramına örnek teşkil eder niteliktedir.

Öğrencilerin D bölümündeki sözcükleri hedef dile aktarımları, çalışmanın 3.1.4 bölümünde yer alan Tablo- 9'da incelenebilmektedir. Sözcükler için birden fazla karşılıklar ise, yine aynı bölümde yer alan, her sözcük için ayrı ayrı oluşturulmuş çizelgeler incelenerek değerlendirilmektedir.

Çizelgelerin genel olarak değerlendirilmesinde, öğrencilerin hedef dildeki sözcüğün ayırma özelliğini göz önüne almadan, anadildeki gibi, aktarımı tek sözcüğe yapma eğilimlerinin yüksek olduğu gözle çarpılmaktadır.

Bu bölümün ilk sözcüğü olan *çocuk* sözcüğü ele alındığında, öğrencilerin *child* sözcüğünü kullanmayı yeğledikleri görülmektedir. Öğrencilerin *çocuk* sözcüğünün İngilizcedeki diğer karşılığı olan *infant* sözcüğünü öğrenmemiş oldukları düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi anadillerinin işleyişini hedef dile aktararak, *baby* sözcüğünü de işaretleme eğilimleri göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin *para* sözcüğü için işaretlemiş oldukları karşılıklar incelendiğinde, aktarımın yüksek oranla *money* sözcüğüne gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin, *para* sözcüğü için birden fazla karşılıkları Çizelge 18’de incelendiğinde, sözcüğün hedef dildeki karşılıkları olan *money* ve *coin* karşılıkları arasına, *wallet* (cüzdan) sözcüğünü de alma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Merdiven sözcüğü için işaretlenen karşılıklar incelendiğinde, sözcüğü *ladder* sözcüğüne aktarma eğilimlerinin yüksek, fakat *ladder* ve *stairs* seçeneklerini bir arada işaretleme eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir (bkz. Çizelge- 19) . Kendi anadillerinde *ladder* ve *stairs* sözcüklerinin anlam ayrımı bulunmakla birlikte, Türkçenin merdiven çeşitlerini ayrı sözcüklerle isimlendirme gereksinimi duymamasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin, bu bölümün dördüncü sözcüğü olan *parmak* sözcüğü için işaretledikleri seçenekler incelendiğinde, en yüksek eğilimin *finger* sözcüğünde olduğu görülmektedir. Bu eğilimde, öğrencilerin kendi anadillerinin düşünce yapısıyla düşündüklerinde, *parmak* sözcüğünün zihinlerinde genel olarak el parmaklarını canlandırmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Türkçe, ayak parmaklarını isimlendirmek için farklı bir sözcük kullanmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin İngilizcede *finger* ve *toe* olarak ayrı ayrı isimlendirilen göndermeleri, *parmak* sözcüğünde birleştirmede başarısız olmalarında etkilidir.

İle sözcüğü için hedef dil karşılıkları incelendiğinde, öğrencilerin sözcüğü *by* sözcüğüne aktarma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. *İle* sözcüğü için *by* ve *with* karşılıklarının anlam ayrımını anadillerinde çok fazla tecrübe

etmediklerinden dolayı, öğrencilerin iki karşılığı da işaretleme eğilimleri düşüktür (bkz. Çizelge- 22).

Öğrencilerin, bu bölümün son sözcüğü olan *aramak* sözcüğü için işaretledikleri seçenekler incelendiğinde, karşılık işaretlemede yüksek eğilimin *to look for* sözcüğüne olduğu görülmektedir. Bu sözcük için işaretlenen birden fazla karşılık Çizelge- 22’de incelendiğinde, sözcüğün doğru karşılıkları olarak *to call* ve *to look for* sözcüklerine aktarma eğilimlerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.5 Resimler ile Sözcükleri Eşleştirme

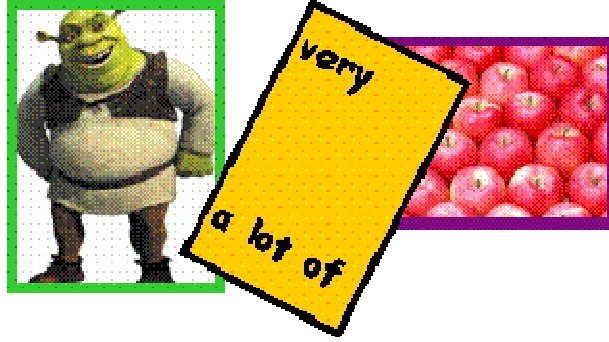
Bu bölümde öğrencilerin anadillerinde çok fazla anlam ayrımı bulunmayan sözcükleri, hedef dildeki anlam ayrımına varmadaki başarıları incelenmektedir. Öğrencilere kutu içerisinde 12 sözcük ve sözcüklerin anlamını belirginleştiren 12 resim sunulurken, öğrencilerden doğru eşleştirmeleri yapmaları beklenmektedir.

Tall- long



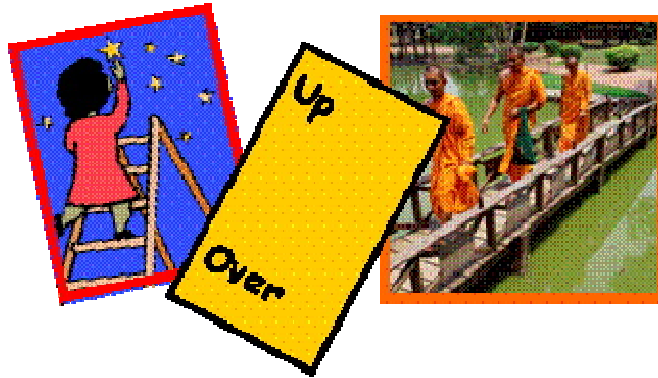
Öğrenciler kendi anadillerinde anlam ayrımı hiç bulunmayan *tall* ve *long* sözcüklerini incelediklerinde, öğrencilerin hedef dildeki *tall* sözcüğünün canlı varlıkları betimlerken kullanılan uzun, *long* sözcüğünün ise cansız nesneleri betimlerken kullanılan uzun anlamında kullanılması durumunu göz önüne almadan, bu sözcükleri birbirleri yerine kullanma eğilimi gösterdikleri gözlenmektedir.

Very- a lot of



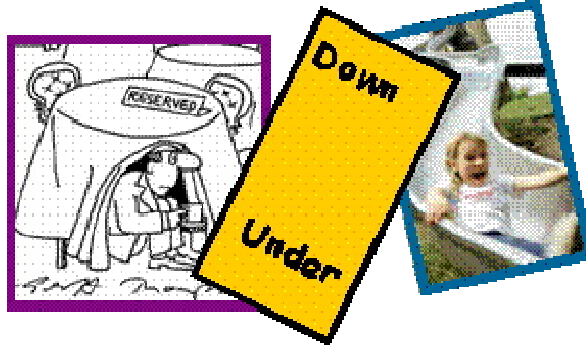
Öğrenciler *very* ve *a lot of* sözcüklerinin miktar bildiren sözcükler olduğunu düşünerek, kendi anadillerinden her ikisine de “çok” aktarımını yapmakta ve hedef dilde *very* sözcüğünün “çok”, *a lot of* sözcüğünün ise “çok sayıda” anlamına geldiğini göz ardı etmektedirler.

Up- over



Öğrencilerin, hedef dilde yanlış yaptıkları yaygın konulardan birisi olan ilgeç kullanımının irdelendiği bu eşleştirme etkinliğinde, öğrencilerin resimleri doğru sözcikle tanımlamada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin uzamsal bilgilerini kendi anadillerinde yeterince geliştirememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Down- under



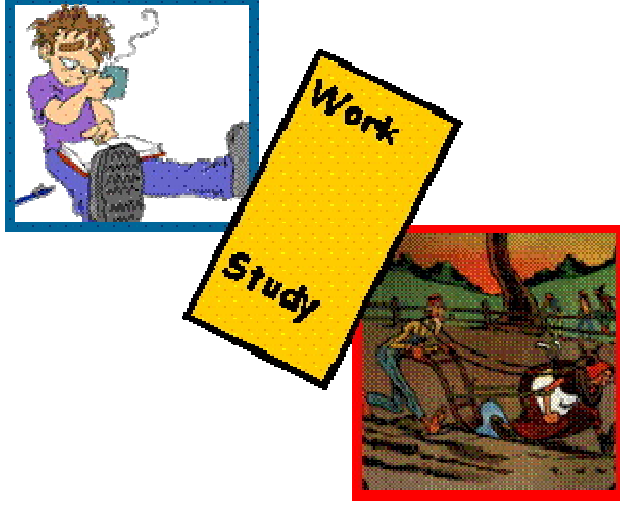
Uzamsal bilgi gerektiren diğerk bir eşleştirme etkinliğinde, öğrencilerin *under* sözcüğünde gösterdikleri başarı, bu bölüm için seçilen diğerk ilgeçlere oranla daha fazladır. Öğrencilerin bu sözcük için verilen resmi doğru tanımlamalarında, resimdeki masa nesnesinin *under* ilgecinin öğretiminde sıklıkla kullanılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşımla tekrarın ve görselliğin yabancı dilde sözcük öğretiminde önemli bir yere sahip olduğuna inanılmaktadır.

Take- buy



İngilizcede *to buy* (satın almak) ile *to take* (bir yerden bir şey almak) eylemleri arasında kullanım farkı bulunmaktadır. Anadillerinde böyle bir ayırım ayrı eylemlerle vurgulanmadığı için öğrenciler, *take* ve *buy* sözcüklerine “almak” aktarımını yaparak, “satın almak” için ayrı bir eylem kullanmamaktadırlar.

Work- study



İngilizcede *to work* (bir işte çalışmak) ile *to study* (ders çalışmak) eylemleri ayrı eylemler olarak yer almaktadır. Öğrencilerin, hedef dilde var olan bu ayrımı, göz önüne almadan, bu eylemleri “çalışmak” karşılığıyla kullanmayı yeğledikleri görülmektedir.

3.2.6 Verilen Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarını Yazma

Ölçme aracının genel olarak çoktan seçmeli, tanıma ve anlama etkinliklerinden sonra, bu bölümde öğrencilerin daha çok üretimlerine yönelik bir etkinliğe yer verilmektedir. Öğrencilerden verilen sözcüklerin İngilizce karşılığı/ karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu bölüm için yazmış oldukları karşılıklara ilişkin frekans dağılımları çalışmanın 3.1.6 bölümünde yer alan Tablo-12’de incelenebilmektedir.

Tablo- 12 genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin verilen sözcükler için tek doğru karşılık yazmada daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Bu durumun, öğrencilerin ya sözcüğün iki karşılığı olduğunu bilmedikleri ya da sözcüğün karşılığını kendi anadillerindeki gibi düşündükleri için; ikinci bir karşılık arama gereksinimi duymadıkları şeklinde iki nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu bölümdeki sözcükler öğrencilerin anadilinde tek sözcükle karşılanmaktadır. Anadilin kişinin hedef dildeki üretimlerini etkilediği düşünüldüğünde, nedenin sözü edilen ikinci neden olduğu görüşü hâkim olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hedef dildeki sözcük bilgisinin aktarımı gerçekleştirmek için kısıtlı kalması da bir neden olarak düşünülebilmektedir.

Öğrencilerin, *ev* sözcüğüne yazmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, öğrenciler bu sözcük için iki doğru karşılık yazmada başarılıdır.

Öğrenciler *sürmek* eylemine tek bir doğru karşılık yazmada daha başarılıdır. Kendi anadillerinde araba sürmek ve bisiklet sürmek eylemleri için ayrı sözcükler kullanılmadığı için öğrenciler, *to drive* eylemini *to ride* eylemine oranla daha fazla kullanma eğilimindedirler. Ayrıca öğrenciler kendi anadillerinde bulunan bir kavram olan araba kullanmak kavramını hedef dile aktararak, sözcüğün karşılığı olarak *to use* eylemini de yazma eğilimindedirler.

Saat sözcüğü için yazmış oldukları hedef dil karşılıkları incelendiğinde, öğrencilerin tek doğru karşılık yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler *saat* sözcüğünün hedef dildeki karşılıkları olan *a watch* ve *a clock* sözcüklerinin kullanım sıklığından bir sapma olarak, hedef dilde bir saatlik zaman dilimini belirtmek için kullanılan *hour* sözcüğüne de aktarım yapma eğilimindedirler.

Öğrencilerin *kalkmak* eylemine yazmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, öğrenciler *to get up* eylemiyle, tek doğru karşılık yazmada başarılıdır. Öğrencilerin bu eylem için karşılık yazmama eğilimleri de göze çarpmaktadır.

Çalışmak eylemi için yazılmış karşılıklar incelendiğinde, yine tek doğru karşılık yazmada daha başarılı oldukları görülmektedir. *Çalışmak* sözcüğünün İngilizce karşılıklarının ölçme aracının, resimlerle sözcükleri eşleştirme bölümünde yer alması öğrencilerin ölçme aracı içerisinde de aktarım yapmalarına olanak sağlamaktadır. Fakat bu sözcük için elde edilen sonuç, öğrencilerin hedef dili

kullanırken bilinç ve dikkat düzeyini yüksek tutma konusunda çok da başarılı olamadıklarının düşünülmesine neden olmaktadır.

Bu bölümün son sözcüğü olan *şapka* sözcüğüne yazılmış olan karşılıklar incelendiğinde, öğrencilerin *hat* karşılığıyla tek doğru karşılık yazmada daha başarılı oldukları görülmektedir.

3.2.7 Verilen Sözcüklerin Türkçe Karşılığını Yazma

Öğrencilerin hedef dilde üretimlerinin incelendiği diğer bir bölüm ise, ölçme aracının son bölümünü oluşturan G bölümüdür. Bu bölümde yer alan sözcükler, karşılaştırmalı dilbilimin birleşme kavramına örnek teşkil eder niteliktedir.

Bu bölümde öğrencilerden verilen İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin G bölümündeki sözcükler için yazmış oldukları karşılıklara ilişkin frekans dağılımları, çalışmanın 3.1.7 bölümünde yer alan Tablo- 16’da incelenebilmektedir. Bu bölüm sözcükleri için yazılan karşılıklar genel olarak incelendiğinde, öğrenciler tek doğru karşılık yazmada daha başarılıdırlar. Fakat *a stomachache* ve *rice* sözcükleri bu durumun dışında tutulmaktadır.

Bu bölümün ilk sözcüğü olan *a stomachache* sözcüğüne aktarımlar incelendiğinde, öğrencilerin iki doğru karşılık yazmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durumda, *a stomachache* sözcüğü öğretilirken kullanılan öğretim tekniğinde, yaparak yaşayarak öğrenmenin diğer sözcüklere oranla daha fazla ön planda olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

To play sözcüğü ele alındığında, öğrencilerin tek doğru sözcük yazmada başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sözcüğe *çalmak* karşılığını yazma karşısında; *oynamak* karşılığını yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin *rice* sözcüğü için yazmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, sözcüğe; karşılığı olan *pilav* ve *pirinç* sözcüklerinin dışında, sesbirimsel çağrışımla *ride* sözcüğü algısıyla *sürmek* aktarımı yapma eğilimlerinin yüksekliği göze çarpmaktadır.

Orange sözcüğü için yazılmış olan karşılıklar incelendiğinde, öğrencilerin *portakal* sözcüğüyle tek karşılık doğru yazmada başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin *you* sözcüğüne yazmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, sözcüğe *sen* karşılığını yazmada başarılı oldukları görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin hedef dili üretirken *you* sözcüğünün *sen* karşılığını sınıf ortamında daha sık kullanmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Friend sözcüğü için yazılan karşılıklar ele alındığında, öğrencilerin tek doğru karşılık yazmada başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin *friend* sözcüğünün karşılığı olarak, kendi anadillerinde diğerine oranla daha sık kullandıkları sözcük, *arkadaş* sözcüğüdür.

Öğrencilerin *boots* sözcüğü için yazmış oldukları karşılıklar incelendiğinde, tek karşılık yazmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin *bot* karşılığını başarılı şekilde yazmalarında, bu sözcüğün Türkçede kullanılan karşılığıyla olan sesbirim benzerliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tür bir aktarımı da olumlu aktarım olarak değerlendirmek yanlış olmaz.

Bu bölümün son sözcüğü olan *camera* sözcüğüne yazılan karşılıklara bakılarak, öğrencilerin kendi anadillerindeki sesbirim benzerliğinden faydalananarak sözcüğe *kamera* karşılığını yazma eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin sözcüğün diğer karşılığı olan *fotoğraf makinesi* karşılığını yazmamalarının, kendi deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin, anne öğrenim durumları ve Türkçe karşılık bilgileri arasında yapılan istatistiksel değerlendirmede, anlamlı bir fark bulunamamış olmasının

yanında; mevcut durum incelendiğinde annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgisinde diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

Öğrencilerin, özlük bilgileri açısından hedef dildeki başarıları bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgisinde diğer öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba meslek durumları ile Türkçe karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, istatistiksel değerlendirmede bir fark bulunamamış olmasının yanında, babası memur olan öğrencilerin Türkçe karşılık bilgisinde diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları gözlenmektedir.

3.3 Nicel ve Nitel Sonuçların Değerlendirilmesi

a) Sözcüklerin anlamları, içerisinde bulundukları bağlam tarafından belirlenmektedir ve farklılık göstermektedir. Öğrencilerin genel anlamda, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkaracakları durumlarda, bağlamsal ipuçlarını başarılı bir şekilde değerlendirdikleri gözlenmiştir. Bu durumun gerçekleşmesinde, örneklem grubunun ilkokulun 4. ve 5. sınıflarından itibaren, yabancı dilde, okuma ve sözlük kullanmadan sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma etkinliklerini sıklıkla uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

b) Öğrencilerden *aunt* sözcüğüne, bağlamdan bağımsız olarak karşılık işaretlemeleri istendiğinde, öncelikle *teyze* sözcüğünü işaretleme eğilimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yine aynı şekilde, bağımsız olarak *uncle* sözcüğüyle karşılaştıklarında *amca* karşılığını kullanma eğilimleri olduğu gözlenmiştir.

c) Öğrencilerin, Türkçe ve İngilizcenin dilbilgisel açıdan farklı görünümsergileyen konularında, kural kullanırken olumsuz aktarım yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile sınırlı olmak üzere öğrencilerin, olumsuz

aktarım türlerinden en fazla aşırı genelleme dil içi olumsuz aktarımını yaptıkları söylenebilmektedir.

d) Aşırı genelleme olumsuz aktarımının en belirgin olduğu durumlara, geçmiş zamanda düzensiz eylemlere – ed eki getirme, karşılaştırma tümceleri üretirken kısa sıfatlara more sözcüğünü ekleme ve düzensiz ismi çoğul yaparken – s eki getirme gibi yanlışlar örnek olarak gösterilebilmektedir.

e) Türkçe ve İngilizcede dilbilgisel açıdan farklı görünümsergileyen konularda, en başarılı kullandıkları kuralın: koşaç kullanımı olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme aracının, B Bölümde yer alan diğer kullanımlara oranla öğrencilerin, koşaç kullanımındaki başarıları dikkat çekicidir. Koşacın, yabancı dilde öğretilen ilk ve temel konulardan olmasının bu durumu sağladığına inanılmaktadır.

f) Öğrencilerin hedef dilbilgisine ilişkin bilgileri ile karne notları arasında pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, karne notu yüksek olan öğrencilerin, hedef dilbilgisine ilişkin puanları da yüksektir. Öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilin dilbilgisine ilişkin bilgileri ile başarıları arasında doğru orantının gözlenmesi; dilbilgisel kuralların iyi kavratılmasının başarıyı arttırmak için gerekli olduğu düşüncesini desteklemektedir. Öğrencilerin hedef dilbilgisi yetkinliklerinin arttırılması dil içi olumsuz aktarımların azalmasını sağlayacaktır.

g) Uygulama sonucunda ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise; öğrencilerin karne notları ile verilen İngilizce sözcüklere Türkçe karşılıklar yazdıkları bölüm ile ilgilidir. Öğrencilerin karne notları ile Türkçe karşılık bilgileri arasında yüksek bir ilişkinin ortaya çıkmasıyla, yabancı dilde sözcük dağarcığının geliştirilmesinin başarıyı arttıracığı düşüncesi tekrar vurgulanmaktadır. Ayrıca elde edilen bu sonuç ışığında, öğrencilerin anadillerinde sözcüksel ve dilbilgisel yetkinliklerinin hedef dil başarısını arttıran bir nitelik taşıdığı söylenebilmektedir.

h) Öğrencilerin, anne- baba öğrenim durumu, baba meslek ve İngilizce-Türkçe karşılık bilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sadece baba öğrenim

durumu okumamış olanlar ile ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne öğrenim durumunun yabancı dilde başarıyı etkileyen bir etken olduğu, bu çalışmanın bulgularıyla sınırlı olmak üzere söylenememektedir. Bu durumun, uygulamada kullanılacak verilerin, %50'den fazlasını ev hanımlarının oluşturması, dolayısıyla; anne meslek verilerinde çeşitliliğin olmaması gibi bir durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Her dilin kendine özgü bir yapısı ve işleyişi olduğu tüm araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Bu yapı ve işleyiş bir dil ailesinden başka bir dil ailesine göre farklılıklar göstermektedir. Bu doğal farklılıkları dikkate almadan yeni bir dil öğrenmeye kalkışan kişiler, bu yeni dilde kendi anadillerinin mantığını arayıp bulma gibi bir eylemin içine girmektedirler. Anadilden hedef dile ya da aynı şekilde hedef dilden anadile bire bir karşılık arama yanılgısına düşmektedirler. Diğer bir deyişle, aktarım yanlışı yapmaktadırlar. Örneğin çalışmanın uygulama aşamasında incelenmiş olan İngilizcede *grandmother*, *glass*, *play*, *rice* gibi tek sözcükle karşılanan, fakat Türkçede birden fazla sözcük karşılığı olan sözcüklerin, Türkçede tek karşılığını arama şeklinde yapılan yanlış sık rastlanan bir aktarım yanlışıdır. Bu durumda dil kullanıcılarının hedef dili doğru kullanmadıkları ve hedef dilde bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan bağımsız sözcük dizisi olan tümceyi yerli yerinde üretilmedikleri gözlenmektedir. Bu konu da; yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın bulguları aktarımın olumlu ve olumsuz iki türü açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin olumlu aktarımdan çok olumsuz aktarım gerçekleştirdikleri söylenebilmektedir. Olumlu aktarım daha çok, iki dil arasında sesbirim benzerliğinin olduğu durumlarda gözlenmektedir. Uygulama sonucunda yapılan istatistiksel değerlendirmede cinsiyet ve sınıf düzeyinin aktarım bağlamında değişken değeri taşımadığı ortaya çıkmıştır. Ancak bazı durumlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu ve öğrencilerin başarılarının sınıf düzeyine göre olumlu bir değişim gösterdiği örneklerle karşılaşılmış olduğundan dolayı cinsiyetin ve sınıf düzeyinin aktarım bağlamında değişken değeri taşıyıp taşımadığı farklı bir çalışmada incelenmek üzere önerilmektedir.

Kişinin, hedef dil öğrenirken geçirdiği aktarım süreci ruhdilbilim açısından incelendiğinde; kimi gerekli sözcüklerden yoksun olmasından, kimi hedef dilin

yapısal ve biçimbirimsel kontrolüne tam olarak sahip olmamasından gibi pek çok farklı nedenden kaynaklanan, bir kuralın aşırı genellenmesi ya da bir sözcüğün anlamının yanlış bir şekilde genişletilmesi gibi yanlışlar yaptıkları gözlenmiştir.

Çalışmada veri tabanına dönük olarak ortaya çıkan çarpıcı bir sonuç olarak; öğrencilerin aşırı genelleme olumsuz aktarımlarının, karşılaştırma tümcesi üretirken birden fazla heceden oluşan sıfatlara -er eki; geçmiş zaman tümcesi üretirken düzensiz eylemlere -ed eki ve çoğul yapımında düzensiz isimlere -s eki ekleme kurallarında belirgin olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin hedef dildeki dilbilgisel bilgilerini kullanarak uyguladıkları kurallar konusunda bu şekilde yanlışlara düşmeleri hedef dil başarılarını etkilemektedir. Öğrencilerin karne notları ile hedef dilbilgisine ilişkin bilgileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin gözlenmesi, dil içi olumsuz aktarım yanlışlarının belirlenerek, öğretim sürecinde dikkat çekilecek konular arasına alınmasının öğrencilerin hedef dil başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesini desteklemektedir.

Veri tabanı incelendiğinde niceliksel anlamda en belirgin değer; öğrencilerin karne notları ile Türkçe karşılık bilgileri arasındadır. Bu sonuç, öğrencilerin anadillerindeki dilbilgisel ve sözcüksel yetkinliklerinin hedef dil başarısını arttıran nitelik taşıdığı düşüncesine koşuttur.

İngilizce ve Türkçede, aralarında karşılık sorunu bulunan sözcüklerin öğretilirken öğrenciler için belirgin hale getirilmesinin, öğrencilerin yanlışlarını azaltacağına inanılmaktadır. Öğrencinin hedef dilde, gerek kural kullanımındaki gerekse kavram geliştirmesindeki farkındalığı arttırılmalıdır. Karşılık sorunu bulunan sözcüklerin öğretiminde ve iki dil arasında farklı dilbilgisel görünümleri olan konuların işlenmesinde, kendi anadilleriyle yapılacak olan karşılaştırmaların, öğrencilerin hedef dildeki başarılarını arttıracığına inanılmaktadır.

Öğrencilere, her iki dilde ortak kullanılan sözcükleri (cognates) veya öyle görünen sözcükleri fark etmeleri öğretilmelidir.

Dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin, kültürel bir boyutu bulunmaktadır. Dolayısıyla, kişinin dile hâkimiyeti arttıkça, o dili konuşan topluluğun kültürüne olan hâkimiyeti de artacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde, yabancı dil öğretilirken dikkate alınması gereken öğelerin başında, kültür gelmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin, dilbilgisi kurallarını ve çeşitli sözcükleri öğrenme demek olmadığı burada bir kez daha vurgulanmalıdır. Dil, kişinin zihninde anlamsal, yapısal, sosyal ve kültürel öğeleriyle bir bütün olarak oluşmakta ve dil kullanımını zaman zaman bu öğelerin hepsi etkilemektedir. Dil, kültür ve düşünce ilişkisinin dil öğretimine yansıtılması, ruhdilbilim çalışmalarının dil öğretimine yansıyan örnekleri arasındadır ve öğrencinin kendisini huzurlu hissedebileceği öğrenim ortamının sağlanması, öğrencide öğrenme isteğinin artırılması ve öğrencinin yanlış yapma korkusundan arındırılması gibi örnekler de bunların arasına eklenebilmektedir.

Dilin yapısı gereği, her sözcük beraberinde kullanıldığı diğer sözcükler ile bir bağlam yaratmaktadır ve bu bağlam, çerçevesine özel bir anlam vermektedir. Sözcüklerin anlamları, içerisinde geçtikleri bağlam tarafından belirlenmektedir ve farklılık göstermektedir. Öğrencilerin yabancı dilde söz varlıklarının geliştirilmesi isteniyorsa, atasözü, şarkı sözü, ya da tekerleme gibi, hem kültür ögesini de içinde barındıran kısa bağlamlar içerisinde ezberlemeleri özendirilmelidir.

Öğrencilerin, sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinin, yabancı dilde iletişim kurmayı özendirmekle, kısmen de olsa sağlanabileceğine inanılmaktadır. Öğrenci farklı durumlarda kendisini ifade edebilmek için, yeni sözcükler öğrenmek isteyecektir. İletişimsel ve gerçekçi dil kullanımı, yabancı dil kullanımı kısıtlı olan (Türkiye örneğinde olduğu gibi) çevrelerde, öğrenciye dili kullanması için doğal bir ortam yaratacaktır. Bu sayede, yabancı dilin, işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sözcüğün; içeriğin ve yabancı dilde yeterliliğin, giderek önemsenen bir ögesi olduğu düşünüldüğünde, özellikle iletişimci yaklaşım sonrası geliştirilen, sözcüksel

ve içeriğe dayalı gibi yaklaşımlarla hazırlanan ders etkinliklerine sıklıkla yer verilmesinin, yabancı dil öğretiminde başarıyı arttıracığına inanılmaktadır.

Sonuç olarak; öğrencilerin yabancı dilde, anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun, farklı kaynaklardan tekrar edilen ve doğru girdiye ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998) *Wilhelm von Humboldt' da Dil- Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi

Aksan, D. (1978) *Anlambilim ve Türk Anlambilimi*. Ankara: Erol Ofset Matbaacılık

_____ . (2006) *Anlambilim. Anlambilimin Konuları ve Türkçe Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi

_____ . (2007) *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)* Ankara: Türk Hava Kurumu Basımevi İşletmeciliği

Başkan, Ö. (1978) “Dilde Çeviri İşlemi”, *Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı*. Ankara: TDK

_____ . (2006) *Yabancı Dil Öğretimi - İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual

Bear, J. (1998) “Anadili ve Yabancı Dil Öğretimi” A. Kilimci (Yay. Haz.) *Anadilinde Çocuk Olmak içinde* (ss.308-311) İstanbul: Papirüs Yayınevi

Brown, D. (2001) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. New York: Longman

Brown, R. (1970) *Psycholinguistics*. USA: The Free Press

Büyüköztürk, Ş. (2002) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları

Cangara, R. (1979) *İngilizcede Türk Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışlar*. İstanbul: Sander Yayınları

Caroll, D. W. (2008) *Psychology of Language*. Canada: Thomson Wadsworth

Clark, E. (1995) *The Lexicon in Acquisition*. England: Cambridge University Press

Çelebi, M. D. (2006) “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 2 (285- 307)

Decarrico, J. S. (2001) “Vocabulary Learning and Teaching” M. Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde. USA: Heinle& Heinle

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

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

Demirezen, M. (1983) “Sözcük Öğretiminde Anadili- Yabancı Dil Çatışması.” *Türk Dili Dergisi*. Eylül. C47 Sayı 381

Durak, M. (2005) *Dilbilim. Terimden Anlama*. İstanbul: Multilingual Yayınları

Ergenç, İ. (1984) “Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması” *Ankara Üniversitesi Dil- Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları*, No: 345

_____. (1998) “Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım”. A. Kilimci (Yay. Haz.) *Anadilinde Çocuk Olmak* içinde (ss. 206-216) İstanbul: Papirus Yayınevi

Fasold, R. , Cornor-Linton, J. (2006) (ed) *An Introduction to Language and Linguistics*. UK: Cambridge University Press

Freeman, L. D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Fromkin, V. , Romdan, R. (1974) *An Introduction to Language*. Fourth Edition. USA: The Dryden Press

Garnham, A. (1985) *Psycholinguistics. Central Topics*. Great Britain: Cambridge University Press

Gass S. M., Selinker L. (2008) *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge

Gladstone, J. R. (1972) “Language and Culture” *Readings on English as a Second Language*. Ed. by Kenneth Craft. Cambridge

Gopnik, A. (2001) *Language Acquisition and Conceptual Development* (ed) Melisa Bowerman and Stephen C. Levinson. UK: Cambridge University Press

Gökmen, S. (2005) “2;5-4;0 Yaş Aralığındaki Çocukların Kavram Alanları Açısından Sözcüksel Edinim Düzeyleri” *Dilbilim İncelemeleri* (Yay. Haz.) İclal Ergenç, Selçuk İşsever, Seda Gökmen, Özgür Aydın. Ankara: Doğan Yayıncılık

Günay, D. (2004) *Dil ve İletişim* İstanbul: Multilingual Yayınları

Hossini Z. (1997) *Methodology: Teaching English as a Foreign Language*. Tahran: Azad University

İmer, K. (1990) *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları

Jackendoff, R. (2007) *Language, Consciousness, Culture. Essays on Mental Structure*. London: The MIT Press

James, S. L. (1990) *Normal Language Acquisition*. USA: A College-Hill Publication

Johnson, K. , Johnson, H. (1998) (ed) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. USA: Blackwell Publishers

Kecskes I. , Papp T. (2000) *Foreign Language and Mother Tongue*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Kramsch C. (2006) “Thought, Language and Culture” Davies A. , Elder C. (ed) *The Handbook of Applied Linguistics* içinde. UK: Blackwell Publishing

Lado, R. (1972) “Patterns of Difficulty in Vocabulary Teaching” *Readings on English as a Second Language*, ed. by Kenneth Craft. Cambridge

Larsen, D. , Freeman, (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. England: Oxford University Press

Lehtonen, J. , Sajavaara, K. (1989) “Aspects of Transfer in Foreign Language Speakers’ Reactions to Acceptability” Hans W. Dechert, Manfred Raupach (ed) *Transfer in Language Production* içinde. USA: Ablex Publishing Corporation

Lewis, M. (2002) *The Lexical Approach and a Way Forward*. Boston: Heinle& Heinle

Littlewood W. (2006) “Second Language Learning” Davies A. , Elder C. (ed) *The Handbook of Applied Linguistics* içinde. UK: Blackwell Publishing

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

McKay, S. L. (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press

Mirhassani, A. (2003) *Theories, Approaches & Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Tarbiat Modarres University

Murcia, C. M. (2001) "Language Teaching Approaches: An Overview" M. Celce Murcia (ed) *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde. USA: Heinle & Heinle Thomson Learning

Odlin, T. (1989) *Language Transfer. Cross- Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Prideaux, G. D. (1984) *Psycholinguistics. The Experimental Study of Language*. London: Routledge

Radford, A. , Atkinson, M., Britain, D. , Clahsen, H. ve Spencer, A. (ed) (1999) *Linguistics. An Introduction*. UK: Cambridge University Press

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press

Saeed, J. I. (2003) *Semantics*. Second Edition. UK: Blackwell Publishing

Snow, M. A. (2001) "Content-based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching" M. Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde. USA: Heinle & Heinle

Steinberg, D. D, (1993) *An Introduction to Psycholinguistics*. England: Longman

Swan, M., Smith, B. (ed) (2001) *Learner English- A Teacher' s Guide to Interference and Other Problems*. UK: Cambridge University Press

Şahin, Y. (2007) “Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 22 Yıl: 2007/1

Tannen, D. (2006) “Language and Culture” Ralph W. Fasold, Jeff Connor-Linton (ed) *An Introduction to Language and Linguistics* içinde. UK: Cambridge University Press

Taylor, J. R. (1989) *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press

Titiz, T. (1997) “Süper Türkçe” *Dil Dergisi*. Sayı: 60, Ekim 1997.

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

Tosun, C. (1998) “Anadiliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine” A. Kilimci (Yay. Haz.) *Anadilinde Çocuk Olmak* içinde (ss. 353-354) İstanbul: Papirüs Yayınevi

Tripp, E. S. (2001) “Acquisition” Alessandra Duranti (ed) *Key Terms in Language and Culture* içinde. USA: Blackwell Publishers

Ünalın Ş. (2005) *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yapım Dağıtım

Vardar, B. (2001) *Dilbilim. Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual

_____. (2002) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları

Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. London: The MIT Press

Wellmon, C. (2008) “Languages, Cultural Studies and The Futures of Foreign Language Education” *The Modern Language Journal* Volume 92 Number 2 Summer (2008) içinde. USA: Blackwell Publishing

EKLER

EK- 1 Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 4570
KONU : Araştırma İzni
Gönül SORAL

16.05/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 05.05.2009 tarih ve 58/1972 sayılı Yazısı.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilimi (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gönül SORAL'ın "Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım" konulu tez ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (6 sayıdan oluşan) anketlerin ilimiz Manak Demokrasi İlköğretim okulunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kamran DOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16.05/2009
Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER

- 1- Anket (6 sayfa)

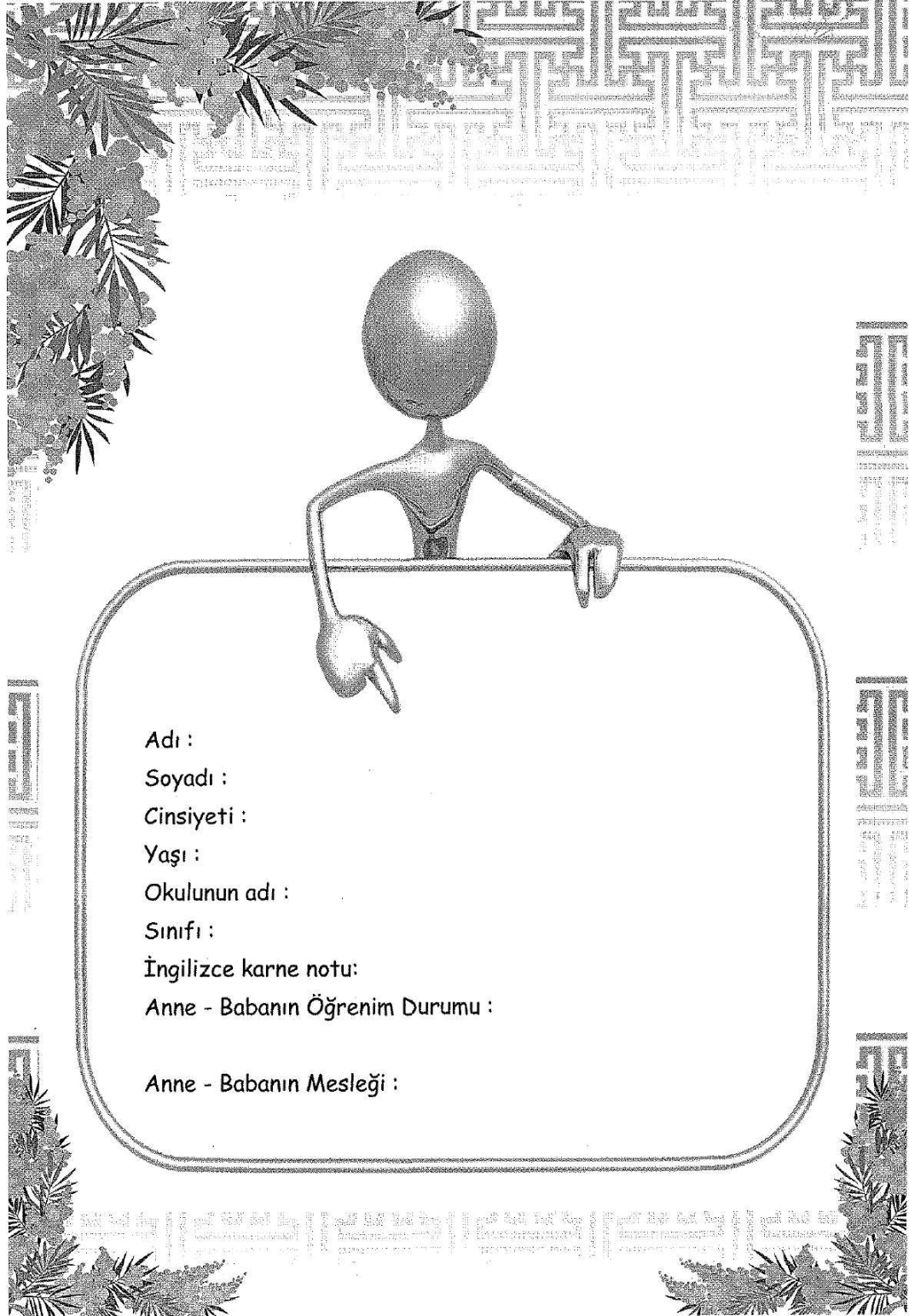
EK- 2 Yönerge

Değerli Öğrenciler,

Katılacağınız uygulama, “Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım” başlıklı yüksek lisans tezimin uygulama aşamasını oluşturmaktadır. Ölçme aracındaki etkinliklere katılımınız sonucunda elde edilecek bulgular akademik çalışma amaçlı kullanılacaktır. Süreniz kırk dakikadır. Katkılarınız için teşekkür ederim. Sevgilerimle.

Gönül SORAL
Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK- 3 Ölçme Aracı



Adı :

Soyadı :

Cinsiyeti :

Yaşı :

Okulunun adı :

Sınıfı :

İngilizce karne notu:

Anne - Babanın Öğrenim Durumu :

Anne - Babanın Mesleği :

A) Aşağıdaki metinde altı çizilmiş sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazınız.

MY BIG FAMILY

I remember, when I was a child we often went to stay with my uncle Sam. He had a
(1)
farm in the country. He loves working on a farm like my father. We used to stay there, and I
had a wonderful time. There was so much for a child to do there. There was a small river that
ran past the farm and I used to go swimming in it with my nephews Tom and John. After
swimming we were eating sandwiches which my aunt made for us. My aunt Sally didn't get

(1)
marry and lived with my uncle Sam and my grandmother Lucie.

(2) (1)
From my childhood another thing I remember was my red bicycle which my uncle
(3)
George bought for me. I rode it round and round the fields on my uncle Sam's farm. My
(4)
mother has got a sister and a brother like my father. My uncle George is an engineer.
(5)
his wife Alice works at a bank. They have a child. My niece's name is Sindy. Sindy
used to come with us to the farm at half terms, too.

What else? Oh, I remember my aunt Mary. She is a twin sister of my mother. Both
(2)
my mother and my aunt Mary look like my grandmother Tessa very much. They are all
(2)
attractive women. My aunt Mary is a successful Maths teacher. She is the person who made
me love Maths so much. There were a lot of fruit trees on the farm and I was picking the
fruits for my beautiful aunt.
(3)

Word:

- (1) uncle:
-
- (1) aunt:
-
- (2) uncle:
-
- (1) grandmother:
-

Word:

- (3) uncle:
-
- (4) uncle:
-
- (5) uncle:
-
- (2) aunt:
-
- (2) grandmother:
-
- (3) aunt:
-

B) Cümlelerdeki boşlukları verilen sözcüklerden uygun olanı seçerek doldurunuz.

There is - There are

..... cars in the car park now.
..... a bus in the street now.



have got - has got

My sister a nice doll.
They a comfortable car.



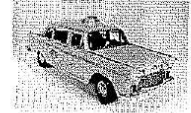
since - for

I have been a student 1998.
Jack has been in London ten years.



with - by

Tom usually goes to school taxi.
I like studying my friends.



more expensive -
expensiver
more short - shorter

Mary's skirt is than Julie's.
My mother is than my father.



gooder - better
bigger - more big

My Maths mark isn't than my English mark.
An elephant is than a lion.



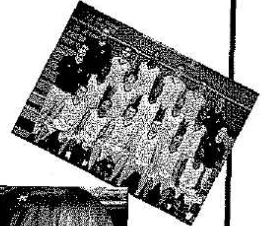
ate - eated
helped - helpt

I İskender kebab yesterday.
My brother my father last night.



mans - men
students - a student

..... are playing basketball.
..... are running in the garden now.



am - is - are

Yumiko from Japan.
I a beautiful girl.
We successful students



C) Aşağıda verilen İngilizce sözcüklerin Türkçedeki karşılığını işaretleyiniz. (Birden fazla karşılık işaretleyebilirsiniz.)



aunt

- a) teyze
- b) abla
- c) yenge
- d) hala



uncle

- a) baba
- b) enişte
- c) amca
- d) dayı



grandmother

- a) anneanne
- b) büyükanne
- c) teyze
- d) babaanne



sugar

- a) toz şeker
- b) lolipop
- c) kesme şeker
- d) tatlı



glass

- a) cam
- b) çay bardağı
- c) su bardağı
- d) gözlük



a stomachache

- a) sırt ağrısı
- b) bel ağrısı
- c) mide ağrısı
- d) karın ağrısı



D) Aşağıda verilen Türkçe sözcüklerin İngilizcedeki karşılığını işaretleyiniz. (Birden fazla karşılık işaretleyebilirsiniz.)



çocuk

- a) people
- b) baby
- c) infant
- d) child



para

- a) money
- b) coin
- c) paper
- d) wallet



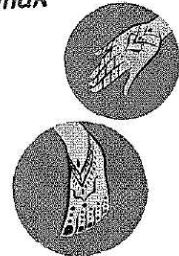
merdiven

- a) road
- b) station
- c) stairs
- d) ladder



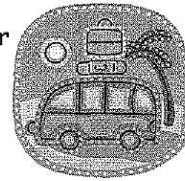
parmak

- a) toe
- b) finger
- c) leg
- d) foot



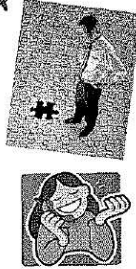
ile

- a) together
- b) by
- c) other
- d) with

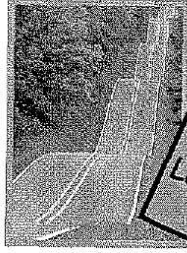


aramak

- a) to see
- b) to run
- c) to call
- d) to look for



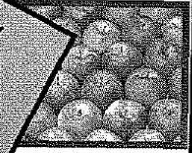
E) Aşağıdaki verilen resimlerin altına uygun sözcüğü kutudan seçerek yazınız.



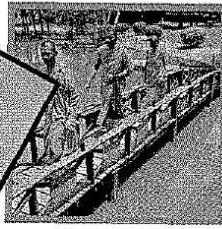
Tall
Long



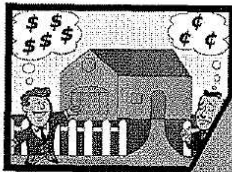
very
a lot of



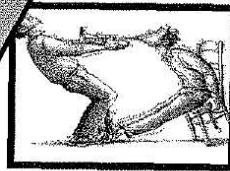
Up
Over



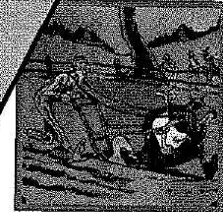
Down
Under



Take
Buy

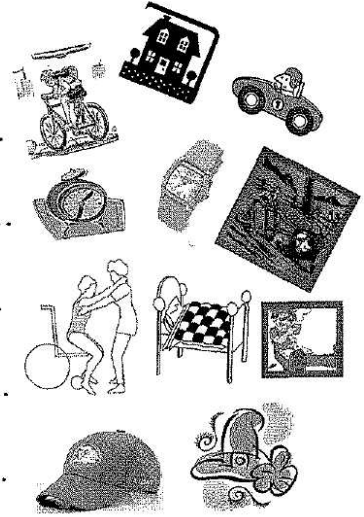


Work
Study



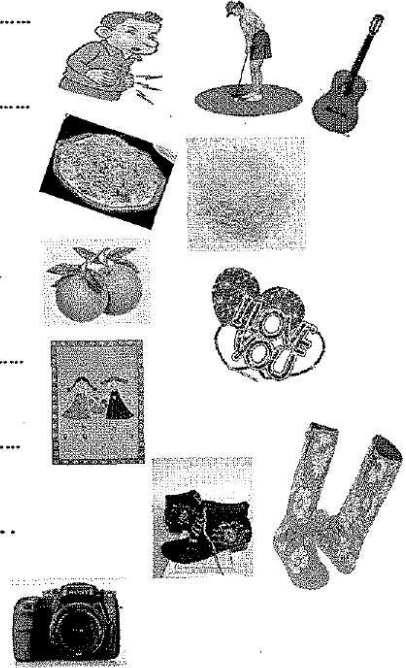
F) Aşağıda verilen sözcüklerin İngilizcedeki karşılığını yazınız. (Birden fazla karşılık yazabilirsiniz.)

-  Ev /
-  Sürmek /
-  Saat /
-  Kalkmak /
-  Çalışmak /
-  Şapka /



G) Aşağıda verilen sözcüklerin Türkçedeki karşılığını yazınız. (Birden fazla karşılık yazabilirsiniz.)

-  a stomachache /
-  to play /
-  rice /
-  orange /
-  you /
-  friend /
-  boots /
-  camera /



EK- 4 Demografik Bilgiler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	50	50,0
	Erkek	50	50,0
Yaş	12	5	5,0
	13	47	47,0
	14	40	40,0
	15	8	8,0
Sınıf	7	48	48,0
	8	52	52,0
Karne notu	1	14	14,0
	2	21	21,0
	3	35	35,0
	4	20	20,0
	5	10	10,0
Anne öğrenim	Okumamış	8	8,0
	İlkokul	59	59,0
	Ortaokul	19	19,0
	Lise	14	14,0
Baba öğrenim	Okumamış	2	2,0
	İlkokul	50	50,0
	Ortaokul	22	22,0
	Lise	24	24,0
	Üniversite	2	2,0
Anne meslek	aşçı	2	2,0
	çaycı	1	1,0
	ev hanımı	81	81,0
	garson	1	1,0
	güvenlik g.	1	1,0
	işçi	1	1,0
	kuaför	1	1,0
	sekreter	1	1,0
	serbest	2	2,0
	teknisyen	1	1,0
	temizlikçi	8	8,0

Baba meslek	araba yıkama görevlisi	1	1,0
	aşçı	2	2,0
	bankacı	1	1,0
	bekçi	1	1,0
	benzinci	1	1,0
	boyacı	1	1,0
	çiftçi	2	2,0
	dekoratör	1	1,0
	demirci	1	1,0
	döner ustası	1	1,0
	emekli	3	3,0
	esnaf	2	2,0
	garson	4	4,0
	güvenlik g.	4	4,0
	imam	1	1,0
	inşaatçı	6	6,0
	işçi	2	2,0
	ışık tek.	1	1,0
	işsiz	3	3,0
	itfaiyeci	1	1,0
	kargo görevlisi	2	2,0
	kaynakçı	2	2,0
	keresteci	1	1,0
	kuaför	1	1,0
	marangoz	1	1,0
	memur	14	14,0
	merhum	2	2,0
	mobilyacı	1	1,0
	satış elemanı	2	2,0
	serbest	24	24,0
	şoför	4	4,0
	taksi şoförü	1	1,0
	teknisyen	1	1,0
	terzi	1	1,0
	tesisatçı	2	2,0
	toptancı	1	1,0
	yemekhane görevlisi	1	1,0
	Toplam	100	100,0

EK- 5 Tablo 2. Kız ve erkek öğrencilerin metinde geçen altı çizili sözcüklerin Türkçe karşılıklarına ilişkin bilgileri

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt1	abla	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	16	22	38
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	teyze	n	22	19	41
		%n	53,7%	46,3%	100,0%
	yenge	n	1	4	5
		%n	20,0%	80,0%	100,0%
	Toplam	n	40	46	86
		%n	46,5%	53,5%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt2	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	anneanne	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	11	14	25
		%n	44,0%	56,0%	100,0%
	teyze	n	22	25	47
		%n	46,8%	53,2%	100,0%
	yenge	n	2	2	4
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	Toplam	n	37	44	81
		%n	45,7%	54,3%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
aunt3	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	1	2	3
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
	enişte	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	16	15	31
		%n	51,6%	48,4%	100,0%
	teyze	n	8	17	25
		%n	32,0%	68,0%	100,0%
	yenge	n	8	4	12
		%n	66,7%	33,3%	100,0%
Toplam		n	33	41	74
		%n	44,6%	55,4%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
grandmother1	anneanne	n	15	12	27
		%n	55,6%	44,4%	100,0%
	baba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	babaanne	n	10	11	21
		%n	47,6%	52,4%	100,0%
	büyükanne	n	14	24	38
		%n	36,8%	63,2%	100,0%
	Toplam	n	40	47	87
		%n	46,0%	54,0%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
grandmother2	anneanne	n	18	14	32
		%n	56,3%	43,8%	100,0%
	babaanne	n	8	6	14
		%n	57,1%	42,9%	100,0%
	büyükanne	n	10	22	32
		%n	31,3%	68,8%	100,0%
	büyükbaba	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	hala	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	39	44	83
		%n	47,0%	53,0%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle1	amca	n	33	36	69
		%n	47,8%	52,2%	100,0%
	baba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	7	9	16
		%n	43,8%	56,3%	100,0%
	enişte	n	2	5	7
		%n	28,6%	71,4%	100,0%
Toplam		n	43	50	93
		%n	46,2%	53,8%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle2	amca	n	20	21	41
		%n	48,8%	51,2%	100,0%
	baba	n	1	2	3
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
	dayı	n	16	17	33
		%n	48,5%	51,5%	100,0%
	enişte	n	4	5	9
		%n	44,4%	55,6%	100,0%
Toplam		n	41	45	86
		%n	47,7%	52,3%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle3	amca	n	11	12	23
		%n	47,8%	52,2%	100,0%
	dayı	n	18	24	42
		%n	42,9%	57,1%	100,0%
	enişte	n	11	5	16
		%n	68,8%	31,3%	100,0%
	teyze	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
Toplam		n	40	42	82
		%n	48,8%	51,2%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle4	amca	n	26	23	49
		%n	53,1%	46,9%	100,0%
	baba	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	8	11	19
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	enişte	n	1	5	6
		%n	16,7%	83,3%	100,0%
	hala	n	2	2	4
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
Toplam		n	38	42	80
		%n	47,5%	52,5%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
uncle5	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	11	15	26
		%n	42,3%	57,7%	100,0%
	babaanne	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	büyükbaba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	13	20	33
		%n	39,4%	60,6%	100,0%
	enişte	n	7	1	8
		%n	87,5%	12,5%	100,0%
	hala	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	teyze	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	yenge	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
Toplam		n	36	39	75
		%n	48,0%	52,0%	100,0%

EK- 6 Tablo 3. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin metinde geçen altı çizili sözcüklerin Türkçe karşılıklarına ilişkin bilgileri

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt1	abla	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	18	20	38
		%n	47,4%	52,6%	100,0%
	teyze	n	14	27	41
		%n	34,1%	65,9%	100,0%
	yenge	n	2	3	5
		%n	40,0%	60,0%	100,0%
	Toplam	n	35	51	86
		%n	40,7%	59,3%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt2	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	anneanne	n	0	2	2
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	9	16	25
		%n	36,0%	64,0%	100,0%
	teyze	n	20	27	47
		%n	42,6%	57,4%	100,0%
	yenge	n	4	0	4
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam	n	34	47	81
		%n	42,0%	58,0%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
aunt3	amca	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	0	3	3
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	enişte	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	hala	n	16	15	31
		%n	51,6%	48,4%	100,0%
	teyze	n	9	16	25
		%n	36,0%	64,0%	100,0%
Toplam	yenge	n	5	7	12
		%n	41,7%	58,3%	100,0%
		n	31	43	74
		%n	41,9%	58,1%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
grandmother1	anneanne	n	14	13	27
		%n	51,9%	48,1%	100,0%
	baba	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	babaanne	n	8	13	21
		%n	38,1%	61,9%	100,0%
	büyükann	n	14	24	38
		%n	36,8%	63,2%	100,0%
Toplam		n	36	51	87
		%n	41,4%	58,6%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
grandmother2	anneanne	n	16	16	32
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	babaanne	n	8	6	14
		%n	57,1%	42,9%	100,0%
	büyükann	n	8	24	32
		%n	25,0%	75,0%	100,0%
	büyükbab	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	dayı	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	hala	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
Toplam		n	34	49	83
		%n	41,0%	59,0%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle1	amca	n	35	33	68
		%n	51,5%	48,5%	100,0%
	baba	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	dayı	n	6	10	16
		%n	37,5%	62,5%	100,0%
	enişte	n	1	6	7
		%n	14,3%	85,7%	100,0%
Toplam		n	42	50	92
		%n	45,7%	54,3%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle2	amca	n	12	29	41
		%n	29,3%	70,7%	100,0%
	baba	n	2	1	3
		%n	66,7%	33,3%	100,0%
	dayı	n	20	12	32
		%n	62,5%	37,5%	100,0%
	enişte	n	3	6	9
		%n	33,3%	66,7%	100,0%
Toplam		n	37	48	85
		%n	43,5%	56,5%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle3	amca	n	6	16	22
		%n	27,3%	72,7%	100,0%
	dayı	n	17	24	41
		%n	41,5%	58,5%	100,0%
	enişte	n	12	4	16
		%n	75,0%	25,0%	100,0%
	teyze	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
Toplam		n	36	44	80
		%n	45,0%	55,0%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle4	amca	n	23	26	49
		%n	46,9%	53,1%	100,0%
	baba	n	2	0	2
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	8	11	19
		%n	42,1%	57,9%	100,0%
	enişte	n	1	5	6
		%n	16,7%	83,3%	100,0%
	hala	n	0	4	4
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	34	46	80
		%n	42,5%	57,5%	100,0%

A Bölümü sözcükleri			Sınıf		Toplam
			7.sınıf	8.sınıf	
uncle5	abla	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	amca	n	8	18	26
		%n	30,8%	69,2%	100,0%
	babaaune	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	büyükbaba	n	1	0	1
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	dayı	n	13	20	33
		%n	39,4%	60,6%	100,0%
	enişte	n	6	2	8
		%n	75,0%	25,0%	100,0%
	hala	n	2	0	2
		%n	100,0%	0,0%	100,0%
	teyze	n	1	1	2
		%n	50,0%	50,0%	100,0%
	yenge	n	0	1	1
		%n	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	n	32	43	75
		%n	42,7%	57,3%	100,0%

EK- 7 Tablo- 9 İngilizce Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

C Bölümü Sözcükleri			Cinsiyet		Sınıf		Toplam
			Erkek	Kız	7.sınıf	8.sınıf	
aunt	Abla	n	17	17	25	9	34
		%n	50,0%	50,0%	73,5%	26,5%	100,0%
	Hala	n	26	20	16	30	46
		%n	56,5%	43,5%	34,8%	65,2%	100,0%
	Teyze	n	40	41	37	44	81
		%n	49,4%	50,6%	45,7%	54,3%	100,0%
	Yenge	n	20	20	28	12	40
uncle		%n	50,0%	50,0%	70,0%	30,0%	100,0%
	Amca	n	103	98	106	95	201
		%n	51,2%	48,8%	52,7%	47,3%	100,0%
	Dayı	n	41	42	41	42	83
		%n	49,4%	50,6%	49,4%	50,6%	100,0%
	Enişte	n	36	37	39	34	73
		%n	49,3%	50,7%	53,4%	46,6%	100,0%
grandmother		n	25	21	31	15	46
		%n	54,3%	45,7%	67,4%	32,6%	100,0%
	Anneanne	n	102	100	111	91	202
		%n	50,5%	49,5%	55,0%	45,0%	100,0%
	Babanne	n	35	29	30	34	64
		%n	54,7%	45,3%	46,9%	53,1%	100,0%
	Büyükanne	n	28	21	26	23	49
Sugar		%n	57,1%	42,9%	53,1%	46,9%	100,0%
	Teyze	n	38	39	36	41	77
		%n	49,4%	50,6%	46,8%	53,2%	100,0%
	Toplam	n	2	1	1	2	3
		%n	66,7%	33,3%	33,3%	66,7%	100,0%
		n	103	90	93	100	193
		%n	53,4%	46,6%	48,2%	51,8%	100,0%
Glass	Kesme şeker	n	24	26	22	28	50
		%n	48,0%	52,0%	44,0%	56,0%	100,0%
	Lolipop	n	19	15	22	12	34
		%n	55,9%	44,1%	64,7%	35,3%	100,0%
	Tatlı	n	12	12	16	8	24
		%n	50,0%	50,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Tozşeker	n	35	35	27	43	70
a stomachache		%n	50,0%	50,0%	38,6%	61,4%	100,0%
	Toplam	n	90	88	87	91	178
		%n	50,6%	49,4%	48,9%	51,1%	100,0%
	Cam	n	26	19	23	22	45
		%n	57,8%	42,2%	51,1%	48,9%	100,0%
	Çay bardağı	n	16	20	18	18	36
		%n	44,4%	55,6%	50,0%	50,0%	100,0%
a stomachache	Gözlük	n	16	18	17	17	34
		%n	47,1%	52,9%	50,0%	50,0%	100,0%
	Su bardağı	n	18	25	22	21	43
		%n	41,9%	58,1%	51,2%	48,8%	100,0%
	Toplam	n	76	82	80	78	158
		%n	48,1%	51,9%	50,6%	49,4%	100,0%
	Bel ağrısı	n	3	1	1	3	4
a stomachache		%n	75,0%	25,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	Karın ağrısı	n	41	48	45	44	89
		%n	46,1%	53,9%	50,6%	49,4%	100,0%
	Mide ağrısı	n	34	22	26	30	56
		%n	60,7%	39,3%	46,4%	53,6%	100,0%
	Sırt ağrısı	n	1	1	0	2	2
		%n	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%
a stomachache	Toplam	n	79	72	72	79	151
		%n	52,3%	47,7%	47,7%	52,3%	100,0%

EK- 8 Tablo- 11 Türkçe Sözcüklerin İngilizce Karşılıklarının Cinsiyete ve Sınıfa Göre Dağılımı

Çocuk	Toplam	Baby	n	16	17	19	14	33
			%n	48,5%	51,5%	57,6%	42,4%	100,0%
		Child	n	44	43	44	43	87
			%n	50,6%	49,4%	50,6%	49,4%	100,0%
		infant	n	1	1	1	1	2
			%n	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		People	n	5	5	2	8	10
Para	Toplam		%n	50,0%	50,0%	20,0%	80,0%	100,0%
			n	66	66	66	66	132
			%n	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		Coin	n	1	2	2	1	3
			%n	33,3%	66,7%	66,7%	33,3%	100,0%
		Money	n	40	38	34	44	78
			%n	51,3%	48,7%	43,6%	56,4%	100,0%
Merdiven	Toplam	Paper	n	17	22	20	19	39
			%n	43,6%	56,4%	51,3%	48,7%	100,0%
		Wallet	n	2	3	3	2	5
			%n	40,0%	60,0%	60,0%	40,0%	100,0%
			n	60	65	59	66	125
			%n	48,0%	52,0%	47,2%	52,8%	100,0%
			%n	48,0%	52,0%	47,2%	52,8%	100,0%
Parmak	Toplam	Ladder	n	25	26	20	31	51
			%n	49,0%	51,0%	39,2%	60,8%	100,0%
		Road	n	8	13	9	12	21
			%n	38,0%	62,0%	43,0%	57,0%	100,0%
		Stairs	n	16	18	23	11	34
			%n	47,0%	53,0%	68,0%	32,0%	100,0%
		Station	n	9	10	10	9	19
İle	Toplam		%n	47,0%	53,0%	53,0%	47,0%	100,0%
			n	54	69	61	62	123
			%n	43,9%	56,1%	49,6%	50,4%	100,0%
		Finger	n	32	32	27	37	64
			%n	50,0%	50,0%	42,2%	57,8%	100,0%
		Foot	n	16	14	13	17	30
			%n	53,3%	46,7%	43,3%	56,7%	100,0%
aramak	Toplam	Leg	n	15	15	18	12	30
			%n	50,0%	50,0%	60,0%	40,0%	100,0%
		Toe	n	6	6	8	4	12
			%n	50,0%	50,0%	66,7%	33,3%	100,0%
			n	68	64	69	63	132
			%n	51,5%	48,5%	52,3%	47,7%	100,0%
			%n	51,5%	48,5%	52,3%	47,7%	100,0%
ile	Toplam	By	n	23	24	24	23	47
			%n	48,9%	51,1%	51,1%	48,9%	100,0%
		Other	n	14	12	14	12	26
			%n	53,8%	46,2%	53,8%	46,2%	100,0%
		Together	n	7	5	7	5	12
			%n	58,3%	41,7%	58,3%	41,7%	100,0%
		With	n	18	22	20	20	40
aramak	Toplam		%n	45,0%	55,0%	50,0%	50,0%	100,0%
			n	63	63	66	60	126
			%n	50,0%	50,0%	52,4%	47,6%	100,0%
		to call	n	20	15	9	26	35
			%n	57,1%	42,9%	25,7%	74,3%	100,0%
		to look for	n	27	32	28	31	59
			%n	45,8%	54,2%	47,5%	52,5%	100,0%
aramak	Toplam	to run	n	14	10	13	11	24
			%n	58,3%	41,7%	54,2%	45,8%	100,0%
		to see	n	11	12	16	7	23
			%n	47,8%	52,2%	69,6%	30,4%	100,0%
			n	72	69	66	75	141
			%n	51,1%	48,9%	46,8%	53,2%	100,0%
			%n	51,1%	48,9%	46,8%	53,2%	100,0%

ÖZET

ANADİLDEN YABANCI DİLE SÖZCÜKSEL AKTARIM

Gönül SORAL

Yüksek Lisans, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Seda GÖKMEN, 159 s.

Eylül, 2009

Bu çalışmada, Ankara- Demokrasi İlköğretim Okulu'nda, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, anadillerinden yabancı dile sözcüksel aktarımları ile ilgili bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin, hedef dili öğrenirken sorun yaşadıkları düşünülen ve karşılaştırmalı dilbilimin iki önemli kavramı olan birleşme ve ayrışma kavramlarına örnek teşkil eden bazı sözcükleri ve bunların yanında İngilizce ve Türkçede farklı dilbilgisel görünümsergileyen bazı konuları içeren, bir ölçme aracı hazırlanmış ve toplam 100 öğrenciye uygulanmıştır.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, olumsuz aktarımdan kaynaklı yanlışlar yapmış oldukları tespit edilmiştir. Bu yanlışların çoğu İngilizcede bir kuralı aşırı genelleme şeklinde yapılan olumsuz aktarımdan kaynaklanmaktadır.

Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin karne notları ile Türkçe sözcük karşılık bilgileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hedef dilde başarı ile Türkçe sözcük karşılığının doğru bilinmesi arasında gözlenen pozitif yönlü ilişki; öğrencilerin anadillerindeki dilbilgisel ve sözcüksel yetkinliklerinin hedef dil başarısını arttıran bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve erkek ve kız öğrencilerin, İngilizce- Türkçe sözcük karşılık bilgilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Ruhdilbilim, yabancı dil öğretimi, aktarım olgusu, dil – düşünce – kültür ilişkisi

ABSTRACT

LEXICAL TRANSFER FROM MOTHER TONGUE TO FOREIGN LANGUAGE

Gönül SORAL

M. A. Thesis, Department of Foreign Language Teaching

Adviser: Doç. Dr. Seda GÖKMEN, 159 p.

September, 2009

In this study, a situational determination of Ankara- Demokrasi Primary School 7th and 8th grade students who are learning English as a foreign language related to lexical transfer from their mother tongue to foreign language has been tried to be done.

An evaluation paper which contains the words which are thought to be problematic for students when learning English and are the examples of convergence and divergence, besides these words contains different grammatical structures in English and Turkish, has been prepared and applied to 100 students.

When the papers of the students are evaluated, many errors were detected which have been found out to have been made due to interference. Besides, many of the errors have been made because of generalizing some rules in English.

As a result of the statistical evaluations, a significant difference has been observed in students report marks and the knowledge of Turkish word equivalents. The positive relation between the success in the target language and knowing the right equivalents of Turkish words shows that students' lexical and grammatical perfection in mother tongue has got a quality of increasing the target language success. However, no significant difference has been observed in between 7th and 8th grade students' and girls – boys' English- Turkish word equivalents.

Key Words: Psycholinguistics, foreign language teaching, transfer, the relation of language – thought – culture.