

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANADİLİ TÜRKÇE OLAN GENÇLERDE ALMANCA
SÖZDİZİMİ ve DURUM EKLERİ EDİNİMİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet Halit ATLİ

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Recep AKAY

EYLÜL - 2016

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ANADİLİ TÜRKÇE OLAN GENÇLERDE ALMANCA
SÖZDİZİMİ ve DURUM EKLERİ EDİNİMİ**

DOKTORA TEZİ
Mehmet Halit ATLI

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

Bu tez .../.../.... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

JÜRI ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Recep AKAY	Başarılı	
Prof. Dr. Arif ÜNAL	Başarılı	
Prof. Dr. Mehmet AYGÜN	Başarılı	
Prof. Dr. Metin TOPRAK	Başarılı	
Doç. Dr. Paki KÜÇÜKER	BAŞARILI	

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahribat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

M. Halit ATLI

15.09.2016

ÖNSÖZ

Eskiden örgün eğitim kurumlarında zorunlu birinci yabancı dilin dışında diğer yabancı diller seçmeli olarak sunulurken, 2004/2005 eğitim-öğretim yılında yapılan bir değişiklik ile yabancı dil ağırlıklı eğitim veren devlet liselerinde ikinci bir yabancı dil zorunluluğu getirildi. 2012/2013 eğitim-öğretim yılında yapılan reformlarla birlikte çocuklar da ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitim programları ile yüzleşmeye başladı.

Herhangi bir hedef dilin dört temel yetisinin istenilen düzeyde gelişmesi ancak bazı temel kuralların edinimi ile mümkündür. Yabancı dil edinmek/öğrenmek isteyen öğrencilerin, hedef yabancı dile karşı nasıl bir yaklaşım gösterdikleri, hedef dil ile anadili arasındaki ad/eylem çekimi, sözdizimi, durum ekleri ve benzeri dilbilgisi kurallarının edinimi arasındaki farklılıkların bilinmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkofon öğrencilerin Almanca edinirken yaptıkları yanlışlar konusunda ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmadı. Mevcut çalışmaların, genelde Almanca ve Türkçenin bazı alanlarda karşılaştırılmasına ve birkaç konuda Türkofon Almanca öğrenenlerin bu dilde yapabileceği muhtemel yanlışlara yönelik olduğu tespit edildi.

Böyle bir tez çalışmasıyla, Türklerin Almanca edinirken/öğrenirken yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışları somut bir biçimde ortaya koymak ve buradan yola çıkarak bu dilin ediniminde belirli bir sıralamanın olup olmadığını belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın üçüncü bir amaca daha hizmet edeceği düşünülmektedir: Şöyle ki; bu çalışma ile L2 edinim yaklaşımlarının evrensel geçerliği test edilecektir.

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel araştırmanın evrenine girip hoşnutluk duymama vesile olan, öğrenme merakımı hoşgörülle karşılayan ve kendisini ömür boyu unutmayacağım sevgili hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Recep AKAY'a, verilerin toplanmasında bana yardımcı olan Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerine ve adını sayamadığım ancak bu tezin hazırlanmasında emeği geçen bütün hocalarıma, büyüklerime, aileme ve arkadaşlarıma sonsuz şükran ve saygılarımı sunarım.

Mehmet Halit ATLI

15.09.2016

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
GRAFİK LİSTESİ	viii
ÖZET.....	ix
SUMMARY	x
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: İKİNCİ DİL (L2) EDİNİMİ	19
1.1. L2 Edinim Kuramları.....	20
1.1.1. Davranışçı Yaklaşım (<i>behavioristischer Ansatz</i>)	21
1.1.1.1. Karşıtsal Varsayım (<i>Kontrastivhypothese</i>).....	23
1.1.2. Zihinsel/Doğuşancı Yaklaşım (<i>mentalistic Ansatz</i>).....	24
1.1.3. Dil İşleme Yaklaşımı (<i>Ansatz der Sprachverarbeitung</i>)	28
1.1.4. Etkileşimsel Yaklaşım (<i>interaktionistischer Ansatz</i>).....	31
1.1.4.1. Sosyo-Eğitimsel Model (<i>Socio-Educational Model</i>)	32
1.1.4.2. Kültür Uyuşumu Modeli (<i>Acculturation Model</i>)	33
1.1.4.3. Karmalaştırma Modeli (<i>The Pidginization Process</i>).....	35
1.1.4.4. Otomatikleşme Modeli (<i>Automaticity Model</i>)	36
1.1.5. İkili Mekanizma Modeli (<i>dualistisches Model</i>).....	37
1.1.6. Bağlantılı Modeller (<i>konnektionistische Modelle</i>).....	38
1.1.6.1. Koşut Dağılımlı İşlem Modeli (<i>Paralle-Disttributed-Model</i>).....	39
1.2. Örtük ve Belirtik Öğrenme – L2 Ediniminde Bilincin Önemi	40
1.3. L2 Edinimi Sürecinde Etkili Olan Faktörler.....	45
1.3.1. L2 Ediniminde Yaş Faktörü.....	47
BÖLÜM 2: ALMANCA ve TÜRKÇENİN DÜNYA DİLLERİ ARASINDAKİ YERİ ve BİÇİMBİLİMSEL ve SÖZDİZİMSEL SİSTEMLERİ	53
2.1. Almanca ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Tipolojik Yeri.....	54
2.1.1. Almancanın Tipolojik Özellikleri	59
2.1.2. Türkçenin Tipolojik Özellikleri	60
2.2. Almancanın Biçimbilimsel Sistemi	63
2.2.1. Almancanın Ad Çekimi Sistemi (<i>Alm. Nominalflexion</i>).....	63

2.2.2. Almancanın Dilbilgisel Cinsiyet Sistemi.....	66
2.2.2.1. Dilbilgisel Cinsiyetin Belirtkeleri.....	67
2.2.2.2. Dilbilgisel Cinsiyetin İşlevi.....	70
2.2.2.3. Dilbilgisel Cinsiyet Belirleme İlkeleri.....	72
2.2.2.3.1. Anlamsal İlkeler	73
2.2.2.3.2. Biçimsel İlkeler	75
2.2.3. Almancanın Adın Durumu Sistemi.....	84
2.2.3.1. Durum Ekleri	87
2.2.3.2. Önad Çekimi.....	87
2.2.3.3. Durum Ekleri Belirleme İlkeleri.....	88
2.2.4. Almancanın Sayı Sistemi.....	91
2.2.4.1. Almancanın Çoğul Sistemi.....	91
2.2.4.2. Çoğul Ekleri.....	92
2.2.4.3 Çoğul Ekleri Belirleme İlkeleri	94
2.2.5. Ara Özet	100
2.3. Türkçenin Biçimbilimsel Sistemi.....	101
2.3.1. Türkçenin Dilbilgisel Cinsiyet Sistemi	102
2.3.1.1. Türkçede Belirtlik.....	103
2.3.2. Türkçenin Adın Durumu sistemi	107
2.3.2.1. Durum Ekleri	108
2.3.2.2. Önad Çekimi.....	109
2.3.2.3. Durum Ekleri Belirleme İlkeleri.....	109
2.3.3. Türkçenin Sayı Sistemi	110
2.3.3.1. Çoğul Ekleri.....	110
2.3.3.2. Çoğul Ekleri Belirleme İlkeleri	111
2.3.4. Ara Özet	113
2.4. Almanca ve Türkçenin Sözdizimsel Sistemi	114
2.4.1. Almancanın Sözdizimi.....	116
2.4.2. Türkçenin Sözdizimi	118
BÖLÜM 3: SÜRELİ (LONGITUNAL) ARAŞTIRMA.....	124
3.1. Sakarya Projesi Araştırması.....	124
3.1.1. Araştırmanın Amaç ve Yöntemi	125
3.1.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	128

3.1.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	132
3.1.3.1. Denek Grubunun Genel Profili.....	133
3.1.3.1.1. Yaş.....	133
3.1.3.1.2. Dil Bilgisi ve Anadili	134
3.1.3.1.3. Eğitim Düzeyi.....	136
3.1.3.1.4. Almancaya Olan Bakış Açıları.....	136
3.2. Durum Ekleri Çekimi Edinimi (Alm. Kasus-Deklination)	137
3.2.1. Aşama I	142
3.2.1.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Alm. Ein-Kasus-Sätze)	143
3.2.1.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Alm. Zwei-Kasus-Sätze)	144
3.2.1.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)	147
3.2.2. Aşama II	148
3.2.2.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Alm. Ein-Kasus-Sätze)	148
3.2.2.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Alm. Zwei-Kasus-Sätze)	150
3.2.2.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)	152
3.2.3. Aşama III	152
3.2.3.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Alm. Ein-Kasus-Sätze)	153
3.2.3.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Alm. Zwei-Kasus-Sätze)	154
3.2.3.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)	156
3.2.4. Aşama IV	156
3.2.4.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Alm. Ein-Kasus-Sätze)	157
3.2.4.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Alm. Zwei-Kasus-Sätze)	157
3.2.4.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)	159
3.2.5. Aşama V	160
3.2.5.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Alm. Ein-Kasus-Sätze)	160
3.2.5.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Alm. Zwei-Kasus-Sätze)	161
3.2.5.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)	163
3.2.6. Ara Özet	163
3.2.7. DİGS-Projesinde Durum Ekleri Edinimi	178
3.2.7.1. Aşama I: Tek Durum Sistemi (Alm. Ein-Kasus-System)	179
3.2.7.2. Aşama II: Tek Durum Sistemi – Rastgele Dağıtılmış N, A, D	179
3.2.7.3. Aşama III: Çift Durum Sistemi (Alm. Zwei-Kasus-System)	180
3.2.7.4. Aşama IV: Üç Durum Sistemi (Alm. Drei-Kasus-System)	180
3.2.8. Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması	181

3.3. Sözdizimi Edinimi (Alm. Wortstellung)	186
3.3.1. Aşama I	190
3.3.1.1. Temel Tümceler (Alm. deklarative Hauptsätze).....	191
3.3.1.2. Soru Tümceleri (Alm. Fragesätze)	192
3.3.1.3. Yan Tümceler (Alm. Nebensätze)	193
3.3.2. Aşama II	200
3.3.3. Aşama III	202
3.3.4. Aşama IV	203
3.3.5. Aşama V	205
3.3.6. DIGS-Projesinde Sözdizimi Edinim Modeli.....	208
3.3.6.1. Erken Evre: İlköğretimde Edinilen Tümce Modelleri.....	210
3.3.6.2. Orta Evre: Ortaöğretimde Edinilen Tümce Modelleri.....	211
3.3.6.3. İleri Evre: Lisede Edinilen Tümce Modelleri.....	212
3.3.7. Ara Özet	212
3.3.8. Sakarya Projesi ile DIGS-Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması	214
SONUÇ ve DEĞERLENDİRME.....	220
KAYNAKÇA	231
EKLER.....	246
ÖZGEÇMİŞ.....	267

KISALTMALAR

A	: Akuzatif
Alm.	: Almanca
AN	: Akuzatif Nesnesi
AÖ	: Ad Öbeği
Bkz.	: Bakınız
D	: Datif
DE	: Diğer Eylem
DEC	: Dil Edinim Cihazı
DN	: Datif Nesnesi
E	: Eylem
ED	: Evrensel Dilbilgisi
G	: Genitif
GN	: Genitif Nesnesi
Ing.	: İngilizce
L1	: Birinci Dil
L2	: İkinci Dil
N	: Nominatif
Ö	: Özne
ÖNY	: Özne-Nesne-Yüklem
Örn.	: Örnek
ÖYN	: Özne-Yüklem-Nesne
ST	: Soru Tümcəsi
TT	: Temel Tümcə
Y	: Yüklem
YT	: Yan Tümcə

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : L2 Edinimi Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar	19
Tablo 2 : Toplumsal Uzaklığın L2 Edinimine Olumlu-Olumsuz Etkileri	34
Tablo 3 : L2 Edinim Sürecine Etki Eden Faktörler.....	47
Tablo 4 : Beyin Kürelerinin İşlevleri Faktörler	52
Tablo 5 : Yapısal Dil Sınıflamasına Göre Diller.....	58
Tablo 6 : Artikelde Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri.....	68
Tablo 7 : Adıllarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri.....	68
Tablo 8 : Önadlarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri	68
Tablo 9 : Almancada Sözde Sonekli Adların Artikele Göre % Dağılımı	79
Tablo 10 : Artikel ile Ekler Arasındaki Uyum Oranı.....	84
Tablo 11 : Almancada Çoğul Eklerin Artikel ile Uyumu	98
Tablo 12 : Türkçede Adların Durum Biçimbirimleri	108
Tablo 13 : Evreler ve Bütünceler	130
Tablo 14 : Almancada İsteme Göre Tümce Türleri	140
Tablo 15 : 30 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları	143
Tablo 16 : 85 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları	148
Tablo 17 : 145 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları	153
Tablo 18 : 210 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları	157
Tablo 19 : 270 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları	160
Tablo 20 : Aşamala Göre Edinim Betimlemesi	176
Tablo 21 : Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi’nde Durum Ekleri Edinim Sıralaması...	185
Tablo 22 : Değişik Dizimli Tümcelerde Yüklemin Pozisyonu	189
Tablo 23 : 30 D/S Sonra Kullanılan Tümce Türleri ve Kullanım Sıklığı	190
Tablo 24 : 30 D/S’den Sonra Kullanılan Temel Tümceler	191
Tablo 25 : Yükleme Basit Bir Eylem Olan Norm Dışı Tümceler.....	192
Tablo 26 : 30 D/S’den Sonra Kullanılan Soru Tümceleri.....	194
Tablo 27 : Aşamalara Göre Tümce Türleri ve Kullanım Sıklığı.....	194
Tablo 28 : Aşamalara Göre Tümce Türlerinin Norm İçi- Dışı Kullanım Oranı	195
Tablo 29 : Türkofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması	209
Tablo 30 : Frankofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması	213
Tablo 31 : Frankofon ve Türkofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması.....	218
Tablo 32 : Sakarya Projesi’nde Sözdizimi ve Durum Ekleri Edinim Sıralaması.....	219

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Yaşa Göre L2’de Doğru Sesletim Oranları	49
Şekil 2 : Beynin Farklı Dönemlerdeki Sinap Yoğunluğu	51
Şekil 3 : Sözdizimi Kurallar Dizgesinin Birleşenleri.....	115



GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1 : Aşamalara Göre Tümce Türlerinin Kullanım Sıklığı.....	162
Grafik 2 : Aşamalara GöreTümce Türlerinin Kullanım Oranı	163
Grafik 3 : Aşamalara Göre Norm İçi Kullanımların Yüzdelik Oranı	163
Grafik 4 : Aşamalara Göre Norm İçi-Dışı Kullanım Sıklığı	174
Grafik 5 : Aşamalara Göre Sözdizimi Edinim Gelişimi	194



Tezin Başlığı: Anadili Türkçe Olan Gençlerde Almanca Sözdizimi ve Durum Ekleri Edinimi

Tezin Yazarı: Mehmet Halit ATLI **Danışman:** Prof. Dr. Recep AKAY

Kabul Tarihi: 10.10.2016

Sayfa Sayısı: x (ön kısım) + 245 (tez)+ 26 (ek)

Anabilim Dalı: Alman Dili ve Edebiyatı

İnsanlar doğal dilleri öğrenme/edinme yetisine doğuştan sahiptirler. Herkes istediği bir dili belirli bir süre içerisinde edinebilir. Edinme, -bazılarında farklı olsa da- doğal bir süreç ve düzen içerisinde gerçekleşir. Ancak kültürlerarası iletişimin vazgeçilmez unsuru olan ikinci bir dilin (L2) sorunsuz ve hızlı öğrenilmesi/edinilmesi için var olan doğal edinim sürecinin dışarıdan yapılacak girişim ile değiştirilip değiştirilemeyeceği, değiştirilecekse de insanlığın yararına nasıl dönüştürüleceği tam olarak bilinmemektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, L2 ediniminin bu doğal süreç hakkında sahip olduğumuz bilgi ile yakından ilintili olduğu hatta koşut olduğu söylenilebilir. Bununla birlikte deneyimler bizlere gösteriyor ki; L2 edinimindeki bu doğal sürece dışarıdan müdahale etmenin hem iyileştirmeye hem de kötüleştirmeye yol açabileceğidir.

Dil dersleri, L2 dil edinim sürecinin kısa olması ve başarıya ulaşması için dışarıdan yapılan girişimler olarak kabul edilmektedir. Bu girişimlerin başarı oranı, L2 dil edinimindeki doğal süreç hakkında sahip olduğumuz bilgi ile doğru orantılıdır. Eğer L2 öğrenme ve edinmede başarılı olmak istiyorsak bu doğal süreç hakkında bilgi sahibi olmamız gerekir. L2 edinim araştırmaların konusu da esasen bu doğal süreç hakkında daha fazla bilgi sahibi olma isteğidir.

Almancanın *sözdizimi* ve *durum eklerinin* L2 olarak Türkofonlar tarafından edinimine ilişkin yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Türkofon DaF-öğrencilerinin erek dildeki dilbilgisi konularının edinimi bireysel olmayan ve dışarıdan yapılan girişimlerden çok az etkilenen bir *doğal edinim sıralaması* ile gerçekleşmektedir.
- Edinim aşamaları birer gerçek *doğal edinim sıralaması* olup öğretimsel L2 girdi veya L2 derslerin dizgesel işleniş sıralamasından kısmen bağımsız gelişmektedir. Doğal edinim sıralamasının L2 derslerinin dizgesel işleniş sıralamasından kısmî bağımsız olmasının bazı nedenleri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerin en önemlileri öğrencilerin L1'i, dış etkenler (yaş, dilsel altyapı, güdü vb.) ve erek dildeki dilbilgisi konularının zorluk sıralaması gösterilmektedir.
- Sınıflarda dizgeli işlenen erek dilin dilbilgisi kurallarının L2 edinim sıralamasında tamamen etkisiz unsur olduğu düşünülmemelidir; çünkü mevcut L2 edinim çalışmaları L2 edinim sıralamasında öğretim yöntemlerinin önemli birer etken olduğunu ortaya koymaktadırlar. Çünkü girdi sınırlaması olmayan bir yöntem, öğrencileri sistematik olarak işlenmemiş dilbilgisel yapıların üretimine yönlendirdiği izlenmiştir. Chunks olarak isimlendirilen bu yapıların kullanımı L2 ediniminde önemli yer tuttuğu ve bunların önemli bir bölümünün özgün metinlerden öğrenildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sistematik işlenen dilbilgisel yapıların doğal edinim sıralaması ile bire bir örtüşmesi beklenmemelidir. Başarılı bir L2 edinimi için öğrencilerin sıklıkla özgün metin ve yeterli dilsel girdiye maruz kalmaları gerekmektedir.
- Öğrencilerde L2 dil bilincinin artırılması ve L2 dilbilgisel yapıların içselleştirmelerine yardımcı olunması için ürettikleri chunks tümcelerdeki dilbilgisel kuralların tümevarımsal yöntemlerle sistematik olarak araştırılması gerekmektedir. Bununla birlikte L2 öğrencisine verilecek erek dilin dilbilgisi kuralları ile girdinin, aşırı gelenekçi olmamakla birlikte, *doğal edinim sıralaması* gözetilerek öğretilmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanca, Türkçe, Sözdizimi, Durum Ekleri, L2 Edinimi

Title of the Thesis: Case and word order acquisition in L2 German by Turkish Learner

Author: Mehmet Halit ATLI

Supervisor: Professor Recep AKAY

Date: 10.10.2016

Nu. of Pages: x (pre text) + 245 (main body)+26

Department: German Language and Literature

Everybody has the innate ability to learn/acquire a natural language. Everyone can learn/acquire a foreign language within a certain time. Language acquisition occurs in a natural process. However, a second language is an intercultural indispensable communication element and it is a well-known fact that one cannot estimate whether we want to acquire/learn this element quickly and without any problem, we cannot change with attempt an external intervention of the natural acquisition process. In addition it is not known exactly how to transform this process for humanity's favor. According to the results of research on this subject, the acquisition process is linked closely with information which we have about the natural acquisition process. However experience shows us that the external intervention in language acquisition sequence can cause both improvement and worsening.

To learn a second language quickly and without a problem, the natural acquisition process is of great importance. But it is not well-known whether this process will be changed with an outside intervention or not and when it is changed, how this process can be used for the benefit of mankind. The subjects of the research on second language acquisition (L2) are principally the request to have more information on this natural process.

We have reached following conclusions in this study regarding Turkophone learners' acquisition process of German's *syntax* and *grammatical case* as L2:

- The acquisition of grammatical subject in the target language by Turkophone DaF students occur with both individually and non-individually *acquisition sequence* which are less affected from external intervention.
- Acquisition phases are real natural acquisition sequence, and educational L2 input and L2 develop partially independent from systematic teaching sequence of courses. There are some reasons for the partial independence of systematic teaching sequence of L2 courses.
- Grammatical rules of the target language offered systematically in classrooms should not be considered as entirely ineffective in L2 acquisition sequence. Because present L2 acquisition studies show us that teaching methods are important factors in L2 acquisition sequence, for the reason that a method with no input limitation directs students to the production of systematically taught grammatical structure. When we consider that the use of these structures named chunks have an important place in L2 acquisition and a important part of these are learnt from specific texts, we cannot expect an overlap between systematically taught *grammatical structures* and *nature acquisition sequence*. For a successful L2 acquisition, students are required to be exposed to specific texts and sufficient amount of linguistic input frequently.
- To increase the consciousness of L2 language and contribute to interiorization of L2 grammatical structure produced chunks must be searched systematically with inductive methods with grammatical rules in sentences. In addition, we believe that the input related with by considering the linguistic rules of the target language to be presented to L2 students must be taught with *natural acquisition sequence*.

Key Words: German, Turkish, Syntax, Case morphology, L2 Acquisition

GİRİŞ

18. yüzyıla kadar filozofların çalıştığı bir alan olan dilbilgisi uzun yıllar düşünme ve mantıkla ilişkilendirilmiş, hem dilin hem de aklın temsilcisi olarak görülmüştür. Ancak dile karşı bu bakış açısı 19. yüzyıla doğru değişmeye başlamıştır; çünkü bu tarihten itibaren dilbilgisinin yalnızca dille ilgili bir alan olduğu ve kendine özgü içeriğinin ve kurallarının ortaya konulması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bunun üzerine dil üzerinde çalışmalar başlamış, farklı dilleri mukayese ederek inceleyen *Karşılaştırmalı Dilbilgisi*, dilin tarih ve zaman içindeki gelişmesini inceleyen *Tarihî Dilbilgisi*, bir dilin belirli bir zamandaki durumunu konu edinen *Betimleyici Dilbilgisi* gibi alanlar ortaya çıkmıştır. Böylelikle dil araştırmacıları, bir dilin düşünce ve mantığına göre değil de, dilin doğrudan kendisine yönelen dilbilim çalışmalarını 19 ve 20. yüzyılda yapmaya başlamış ve bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde bir takım değişiklikler yapmışlardır. Bu değişiklikler sonucunda her ülkede çeşitli dilbilgisi kitapları yazılarak öğrenciler için *Okul Dilbilgisi* oluşturulmuştur (bkz. Güneş; 2013).

Tarihî süreç içerisinde yabancı/ikinci dili¹ (L2) farklı açılardan ele alan ve inceleyen

¹ *İkinci dil* (L2) söz öbeği bir üst kavram olup temel dil edinimiyle eşzamanlı veya ardışık gerçekleşen her dil için kullanılır. Zamansal açıdan bakıldığında ikinci sırada edinilen veya öğrenilen her dil bir L2'dir. Ancak bu tanım her zaman doğru olmayabilir. Bundan dolayıdır ki, bazı dilbilimciler *yabancı dil* ile *ikinci dili* birbirinden ayırmışlardır. Kniffka ve Siebert-Ott (2007)'e göre öğrenme veya edinme, erek dilin kültürünün hâkim olduğu ülke sınırları içerisinde gerçekleşiyorsa L2; erek dilin kültürünün hâkim olmadığı yabancı bir ülkenin sınırları içerisinde gerçekleşiyorsa buna da yabancı dil denir (Kniffka ve Siebert-Ott, 2007:15).

Bu tanıma göre Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrendiği Almanca yabancı dil; Almanya'da yaşayan Türk göçmen ailelerinin çocuklarının öğrendiği Almanca ise onların ikinci dilidir. Bir başka anlatımla Almanya'da doğup büyüyen Türk kökenli çocuklar eşzamanlı iki dillidirler.

Baker (2001a)'a göre *eşzamanlı ikidillilik*, bir çocuğun L2'yi çok erken yaşlarda L1 ile birlikte (resmi olmayan biçimde) edinmesi/öğrenmesidir. Örneğin anne-babasından biri bir dili, diğeri ise diğer dili konuşursa, çocuk her iki dili de eşzamanlı olarak öğrenmiş olur. *Ardışık ikidillilik* ise dilin resmi öğrenme yoluyla ilk dilden sonra kazanılmasıdır. Yani hem çocuklar hem de yetişkinler için olan L2 sınıfları, doğrudan bir eğitimle (resmî) ikidilliliği beslemekte, böylece sınıflarda, kurslarda vs. dil öğrenme, bireylere her yaşta ikidilli olma imkânı tanımaktadır. İkidilliğin eşzamanlı ve ardışık olarak iki türe ayrılması, aslında L2'yi doğuştan edinen çocuklarla, sonradan edinenleri birbirinden ayırmaktadır (2001b: 87). Bu da resmi olmayan dil edinimi ve resmi olan dil öğrenme arasındaki ayrımı da beraberinde getirmektedir. Resmi olmayan bağlamda dil sadece bir iletişim aracıdır, dil edinme bilinçsizce gerçekleştirilen bir süreçtir, dil edinme rastlantı sonucu gerçekleşir, bir başka anlatımla planlanmamıştır. Resmi bağlamda ise bir dilin özelliklerinin (dilbilgisi ve sözcük dağarcığı) öğretilmesi söz konusudur (Baker, 2001a, 113)

Weinrich (Weinrich, 1968) ve Romain, (Romain, 1995), dilsel ölçütlere göre üç ayrı ikidillilik türünden söz etmektedir. Bunlar:

çeşitli *dilbilgisi* türleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda uzun bir liste oluşturulabilir. Örneğin klâsik veya geleneksel dilbilgisi olarak da bilinen *Biçimbilimsel Dilbilgisi*, *Bağımlı Dilbilgisi*, *Üretimci-Dönüşümcü Dilbilgisi*, *Kavramsal-İşlevsel Dilbilgisi*, *Metinsel Dilbilgisi* vs. bunlardan yalnızca birkaçıdır. Son çeyrek yüzyılda okullarda öğrencilere ne kadar yabancı dilbilgisi verilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiği tartışmaları sonucu ise *Eğitim Dilbilgisi* ya da *Okul Dilbilgisi* ortaya çıkmış, bunların özellikleri dönüşümcü ve paylaşımcı olarak nitelendirilmiştir. Arrivé, Gadet ve Galmiche (1986) tarafından *İşlevsel Dilbilgisi* ile *Paylaşımcı Dilbilgisinin* özellikleri sıralanmış, Selinker (1972) tarafından *Ara Dilbilgisi* kavramı ortaya atılmış ve tanımlanmış derken, geleneksel dilbilgisi ile yeni dilbilgisi ayrımı yapılmış ve *Yeni Yabancı Dilbilgisinin* özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Arrivé, Gadet ve Galmiche, 1986; Besse ve Porquier, 1993; akt. Güneş, 2013).

Yapılan bütün çalışmalardan anlaşılıyor ki, her dilin kurallarının belirlenmesi için tarih boyunca bir dizi çalışma yapılmıştır; çünkü her dilin kendine özgü bir takım kuralları vardır ve bu kuralların ortaya çıkarılması gerekiyordu. Şöyle ki, bu kurallar normlara uygun edinilmeden hiçbir dili doğru konuşmak ve de yazmak mümkün değildir. Buna

-
- a) *Eşgüdümlü ikidillilik* (Ing. ordinate bilingualism)
 - b) *Ekleme ikidillilik* (Ing. compound bilingualism)
 - c) *Bağımlı ikidillilik* (Ing. subordinate bilingualism)'tir.

Eşgüdümlü ikidillilikte dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmektedir. Burada iki dilli kişi, konuştuğu her iki dili de farklı toplumsal alanlarda edinmiştir. Bu nedenle iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahiptir. *Ekleme ikidillilikte* dilsel semboller yani aynı şeyi ifade etmek için kullanılan her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı tutulmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu ikidillilik türü, iki dillinin yakın çevresinde her iki dil de aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa söz konusudur. Yani, Almanya'da yaşayan Türk bir babanın çocuğuyla aynı iletişimsel durum için bazen Türkçe, bazen Almanca kullanması bu durumu örneklemektedir. *Bağımlı ikidillilik*, ikinci dilin daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile öğrenilmesidir. Bu öğrenme genellikle okulda ya da bir kursta gerçekleştirilir. Bu öğrenmede ikinci dilin yapısı birinci dilin yapısına tabi olur. Bu nedenle de aktarımlarla sık sık karşılaşılır.

Her iki dili bilme düzeyine göre de ikidillilik, *iki yönlü ikidillilik* (Ing. ambilingualismus) ve *dengeli ikidillilik* (Ing. aquilingualismus) olarak ayrılmaktadır. Kişi her iki dili de günlük yaşantısında tüm iletişim durumlarında aynı ölçüde iyi kullanabiliyorsa iki yönlü iki dillidir. Eğer iki dilli konuşucu her iki dili de tek bir dilli konuşucunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde biliyorsa *dengeli ikidillilikten* söz edilir. Dengeli iki dilliler her iki dile de aynı ölçüde hâkimdirler. Eğer dillerden biri daha çok gelişmişse bu durumda bu dil *baskın* (Ing. dominant) dildir ve *baskın ikidillilikten* söz edilir. Böyle durumlarda dillerden biri güçlü konumdadır. Bu iki dillilik türüne çok sık rastlanmasına karşın dengeli iki dilliliğin gelişmesi kolay değildir (Weinrich, 1968; Romain, 1995; akt. Yalçın, 2014:1645-1646).

dayanarak yabancı bir dille konuşanların sağlıklı bir iletişim kurmaları, o dilin kurallarını doğru edinmeleri ile düz orantılıdır. Hedef dilin yazılı basının takip edilmesi için de bu kuralların bilinmesi/edinilmesi, kuralların başarılı edinilmesi için ise izlenceli bir yabancı dilbilgisi ediniminin gerçekleşmesi ile ancak mümkündür. Birçok dilbilimciye göre: ‘Dilbilgisi, yani bir dildeki kurallar, iletişimi anlamlı kılan en büyük kaynaktır’² (Carter, Goddard, Reah, Sanger, Bowring, 2001:125; akt. Güneş, 2013). Bu kuralların doğru öğrenilerek edinilmeden ve yeterli kullanımı sağlanmadan hiçbir yabancı dilin nitelikli ve seçkin bir iletişim aracı haline dönüşemeyeceği bilinmektedir.

L2 dilbilgisi kurallarını öğrenmeyi/edinmeyi etkileyen birçok dil dışı ve dil içi etken vardır, ancak anadili³ dilbilgisi kurallarının erek dilin dilbilgisi kurallarının edinim şekli ve sıralamasında ne derecede olumlu /olumsuz bir etkisinin olduğu ise henüz tam olarak bilinmemektedir.

Problem

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamadığı görülmektedir (bkz. Işık, 2008). Bunun nedeni öteden beri devam eden geleneksel L2 öğretme alışkanlıkları, L2 eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar olarak gösterilmesidir (bkz. Demircan, 1988; Demirel, 1999; Çelebi, 2006; Işık, 2008). Oysa L2 öğretimi farklı toplumlar içinde gerçekleştiğinden, yapılacak L2 programının başarısı, toplumun ve hedef dilin iyi incelenmesi ile elde edilen veriler üzerine kurulmasına bağlıdır. Bütün uluslara ve gruplara hitap eden bir ortak L2 öğretim programının olamayacağı düşüncesi üzerinde

² Gerçi dilbilgisi öğretimi konusunda herkesin dilbilgisi öğretimini tartışmasız kabul ettiğini söylemek güçtür; kimi araştırmacılar yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimini *çağdışı* görürlerken kimileri de anadili eğitiminde dilbilgisi öğretiminin gereksizliğini açıkça dile getirmektedirler. Bu konuda geniş bir değerlendirme için (bkz. Sezer, 1994).

³ Alpay, Vardar ve daha birçok dilbilimci, *anadil* (Alm. Ursprache) yerine *anadili* (Alm. Muttersprache) kavramını kullanmamız gerektiğini ileri sürerler. Çünkü onlara göre, annenin dili anlamındaki anadil kavramı pek çok yerde *başlıca dil* anlamında yanlış kullanılmakta ve bu yanlış anlaşılmanın giderilmesi için de *anadil* yerine *anadili* kavramının kullanılmasını gerekir (bkz. Alpay, 2004; Vardar, 2002:17).

Eğitim-Sen (2009)’in organize ettiği bir bilgi şöleninde başlığı *Ana Dili Sempozyumu* olduğu halde, katılımcılar tarafından bu kavram *ana dil* olarak kullanılmıştır. Ancak *ana* sözcüğünü ayrı bir önad haline getirmenin sorunu nasıl çözeceği net değildir. Bu nedenledir ki biz de bu kavramı, diğer bazı dilbilimcilerin önerisine sadık kalarak *anadili* olarak kullanmanın daha uygun olacağı kanaatindeyiz.

neredeyse hiç durulmadı. Türkiye, kendi vücut ölçülerine uygun, kendi hazırladığı yeterli L2 dilbilgisi öğretimi için araç-gereç üretemediğinden, yabancı dil eğitimi alanında yaklaşım ve malzeme üreten ülkelerin pazarı haline gelmiştir.

Amacı

Bu çalışmanın amacı dilbilgisi kurallarının yabancı dil derslerinde *öğrenebilirliği* ve *öğretebilirliği* arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmektir. Şayet bu ikili arasında bir ilişki tespit edilirse, öğretilen dilbilgisi derslerinin neden bu kadar başarısız olduğu sorusuna belki bir cevap bulunabilir. İkinci dil (L2) edinim bilimcileri, uzun yıllardır bu iki kavram arasındaki ilişkiyi, bir başka anlatımla L2'nin doğasına uygun bir edinim sıralamasının olup olmadığı, varsa bunu tespit etmek ve erek dilin girdilerini (Input) bu sıralamaya bağlı kalınarak öğrencilere verilmesi gerektiği konusunda çalışmalar yapmaktadırlar. Birçok dilbilimci, L2 öğrencilerinin nitel ve nicel açıdan yüksek kalitede yeterli miktarda L2 girdisine maruz kalmayı başarılı bir L2 edinimi için *olmazsa olmaz* kabul etmekle birlikte, öğrenciye verilen L2 girdisinin öğrenci tarafından nasıl içselleştirildiği (Ing. Intake), öğrencinin L2 girdisini hangi işleme sonucunda edindiğinin bilinmesinin de L2 edinimi için önemli olduğu hususunda hemfikirdir.

Ancak şunu öncelikle belirtelim ki, doğal L1 edinimi ile sistematik öğretilerek öğrenilen/edinilen L2 edinimi arasındaki en önemli etken *zaman* faktörüdür. Dolayısıyla L2 öğreticisi için önemli olan zaman faktörünü L2 edincisinin yararına kullanmasıdır. Bunun için de L2 öğreticisinin, L2 edincisinin erek dilde uyguladığı dil işleme stratejisine uygun bir yöntemi geliştirmesi, bir başka anlatımla erek dilin doğasına uygun bir dil öğretme sıralamasını izlemesi L2 edincisinin yararına olacaktır. Ne var ki, herhangi bir L2'nin sorunsuz ve hızlı öğrenilmesi/edinilmesi için var olan doğal edinim sürecinin dışarıdan yapılacak girişim ile değiştirilip değiştirilemeyeceği, değiştirilecekse de insanlığın yararına nasıl dönüştürüleceği tam olarak bilinmemektedir. Oysaki konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, L2 ediniminin bu doğal süreç hakkında sahip olduğumuz bilgi ile yakından ilintili olduğu hatta koşut olduğu söylenilebilir.

Bununla birlikte dilbilgisi öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinin aranması, çeşitli büküm eklerinin belirlenmesinin arkasında yatan nedenlerin (Örn.: Almancada ad ile

artikel⁴ arasındaki ilgileşim) dizgesel olarak ortaya çıkarılması; anadili Türkçe olanların Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan yetişkinlerde *sözdizimi* ve *biçimbilim* edinim aşamalarının nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesidir. İşte bu nedenledir ki, bu araştırmalar yapılmadan L2 edinim sürecinin nasıl geliştiği, hangi aşamalarda hangi kuralların edinildiği, hangi dilbilgisel kuralın öğrenciye erken öğretilmesi gerektiği bilinemez. Ayrıca farklı dil ailelerine mensup kişiler için erek dil edinimindeki farklılıkların belirlenmesi, anadili Hint-Avrupa dil ailesinden olan biri için hazırlanan dilbilgisi kitaplarının sondan eklemeli bir dil olan Türkçe anadili konuşucularına uygulanmasının geçerliliğinin test edilmesi ve bilimsel veriler ışığında bir dilbilgisi öğretim izlencesinin hazırlanması mümkün değildir. Biz bu konuyu araştırmayı özellikle seçtik, çünkü oldukça düzenli bir dil olan Türkçe⁵ (bkz. Gündoğan, 1997) ile fazla sayıda düzensizleri içinde barındıran Almanca'nın doğal edinim sıralamasının aynı olup olmadığı bilim dünyasında hep merak uyandıran ancak araştırılmayan konulardan biridir. Mark Twain (Twain, 1880), Almanca'nın ne kadar düzensiz olduğunu bir makalesinde şöyle anlatır:

Her türlü girişimden sıyrılan böylesine düzensiz ve gelişigüzel başka bir dil hiç kuşkusuz (yeryüzünde) yoktur. [...] Öğrenci, nihayet elle tutulur bir kural bulduğuna inandığında ve/ya yeni kurallar öğrenmeye devam etmek için yeni bir sayfa açtığında şöyle bir tümceyle karşılaşır: “Aşağıdaki Örneklerin kuraldışı olduğunu bil!” Kişi bu kuraldışı sözcüklerin yer aldığı listeye göz attığında, kuraldışların kurallılardan (aslında) daha fazla olduğunu görür (Twain; 1880:601; çev: Atli, 2014).

Almanca dilbilgisindeki kuralsızlıkların çokluğuna ilişkin böylesi bir bakış açısı, bu dilin uzmanı olan dilbilimciler, öğretmenler ve de bu dilin uzmanı olmayan kişiler tarafından da temsil edilmektedir. Örneğin, Almancadaki sözcüklerin cinsiyetini

⁴ Kimi dillerde ad diziminin zorunlu öğeleri arasında yer alan belirleyici öge. Örneğin, Almancada *das Kind* (=çocuk) ad öbeğindeki *das*. Vardar, 2002:190) Osmanlıcada buna harf-i tarif denir.

⁵ Bütün doğal dillerde olduğu gibi Türkçede birtakım kurallar içerir, ancak çok az dil kurallarının şaşmazlığı bakımından Türkçe ile yarışabilir; zira Türkçede kural dışı yapılar son derece azdır. 1823-1900 yılları arasında yaşamış ünlü düşünür ve dilbilimci Max Müller Türkçe için: “Bu dilin bir gramer kitabını okumak bu dili öğrenmek niyetinde olmayanlar için bile bir zevktir. Türlü gramer kurallarının belirlenmesindeki ustalık, ad ve eylem çekimlerindeki düzenlilik, bütün dil yapısındaki saydamlık, kolayca anlaşılabilirlik vasfı, insan zekâsının dil aracı ile beliren üstün gücünü kavrayabilenlerde hayranlık uyandırır. Türk dilindeki duygu ve düşüncenin en ince ayrıntılarını belirtebilme ve ses ve şekil öğelerini baştan sona değin düzenli ve uyumlu olan bir sisteme göre birbirleriyle bağdaştırıp bir araya getirme gücü, insan zekâsının dilde gerçekleşmiş bir başarısı olarak belirir.” der (Gündoğan, 1997:7).

belirlenmenin hiçbir kuralı olmadığı ve her adın artikeli ile birlikte ezberlenmesi gerektiğini söyleyen dilbilimcilerin sayısı oldukça fazladır (bkz. Thurmar, 2006). Amerikalı ünlü dilbilimci ve düşünür Twain (1880) aynı makalesinde Almancadaki artikeller için şöyle der:

Almancada her adın bir gramer cinsiyeti vardır ve bu cinsiyeti belirlemenin hiçbir yöntemi yoktur. Bundan dolayıdır ki her ismi artikeli ile birlikte özellikle öğrenmek gerekir. Bu dilde artikeli doğru öğrenmenin başka bir yolu yoktur (Twain; 1880:601; çev: Atli, 2014).

Ancak dünyadaki dillerin bir takım kuralsız yapılardan meydana geldiğini söylemek doğru değildir; çünkü diller derinlemesine incelendiğinde her dilde mutlaka bir düzenin olduğu görülür. Dilbilim, dillerde bazı kuralsız yapıların olmasına rağmen her dilin bir kurallar bütünü olduğunu ve tümcelerin yapıtaşları olan sözcüklerin dizilişinin rastgele olmadığını, sözdizimi ve sözcük üretiminin belli bir ahenk içinde meydana geldiğini ortaya koymuştur (Gündoğan, 1997:7). Bir dil dizgesinde gelişigüzel sıklıkla ortaya çıkan kuraldışı ile dil edinim araştırma bulguları arasında pek bir tutarlılık bulunmamaktadır; çünkü insanoğlu, belleğinin yükünü hafifletmek ve ona yardımcı olmak için, bir kurala bağlanmasa da, her dilsel doğrunun arkasında bir kurala doğru gitme eğilimine doğuştan sahiptir. Bu nedenledir ki, her dil hem mutlak geçerliliğe sahip kuralları hem de ayrıksı örneklere izin veren değişken kuralları içerebilir.

Günümüzde birçok dilin biçim bilgisinde meydana çıkan kurallı ve kuralsız yapıların betimlenmesi için dilbilim dünyasında farklı yaklaşım ve kuram yardımıyla yoğun şekilde tartışılmaktadır. Bu tartışmaların büyük bölümü belirli bir dil dizgesinin bütün yapısını veya o dilin dil dizgesinin alt bölümlerini betimlemeye odaklı girişimlerdir. Araştırmacıların bir kısmı yapılan betimlemelerin sonuçlarına olumlu bakarken diğer bir kısmı olumsuz bakmaktadır. Olumsuz bakanlara göre, düzenli yapılar ile düzensiz yapılar arasındaki ilişkilerin mümkün oldukça ortaya çıkarılması, düzensiz diye anlatılan yapıların bir kurala bağlamanın yönteminin bulunması gerekir (bkz. Twain, 1880; Wegener, 1995a, 1995c, 1995d, 1998; Wurzel, 1994; Slobin, 1973; Schachter, 1989).

L2 öğretimi çok unsurlu ve sürekli değişimlere açık tutulması gereken bir süreç olduğundan bu sürecin açık yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu, gelişim

ve değişimleri gerekli kılar. Bundan dolayıdır ki, L2 dilbilgisi öğretiminde dildeki doğal yapıların dilin doğal bağlamındaki işlevleriyle birlikte öğretilmesi gerektiğini, hatta kimi durumlarda dilsel yapıların dilin kullanımının öğretilmesinde basamak olarak kabul edilmesi gerektiğini savunan yaklaşımlar vardır (bkz. Lado, 1957; Krashen, 1982). Bu çerçevede, L2 öğretimini daha ileriye taşımak için bugün var olan uygulamalarla dilbilgisel bakış açısının bütünleşebileceği ve bu doğrultuda oluşturulacak bir yeni yabancı dilbilgisi öğretimi gereçlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Ancak bu hedefin gerçekleşmesi veya en azından bu hedefin gerçekleşmesine katkıda bulunmak için geniş ve belirli aralıklarla toplanan Almanca yazılı metinlere ihtiyaç vardı. Çünkü:

1. Bireysel dilsel/dilbilgisel yapıları bireysel olmayan dilsel/dilbilgisel yapılardan ayırabilmek ve *durum ekleri* (Alm. Kasus Deklination) ile *sözdizimi* (Alm. Syntax) edinim sürecinin nasıl gerçekleştiğini belirleyebilmek için Almancayı başlangıç seviyesinden itibaren öğrenen yeterli sayıda Türkofon öğrencinin belirli aralıklarla takip edilmesi gerekiyor. Zira L2 öğrencileri/öğreticileri için önemli olduğunu düşündüğümüz erek dilin dilbilgisi kurallarının doğal edinim sıralamasının belirlenmesi ancak yeterli sayıda başlangıç seviyesindeki öğrencilerin doğal edinim sürecinin takibiyle mümkündür.
2. Çalışma sonrasında elde edilen sonuçlarla Almanca *durum ekleri* ve *sözdizimi* dilbilgisi konularının ediniminde bir doğal sıralamanın olup olmadığı, varsa hangi doğal sıralamanın Türkofon öğrencilere özgü olduğu belirlenecek ve/veya bu hususta önerilerde bulunulacaktır.

Başka sözcüklerle ifade edecek olursak, bu çalışmanın amacı Almanca dilbilgisi kurallarını daha hızlı, etkili ve ardışık ile ardışık olmayan dilbilgisi öğretim izlenceleri arasındaki ayrımın ortaya çıkarılması ve böylece bu dilin dilbilgisinin normlara göre daha etkili öğrenme ve öğretmeye katkı sunmaktır. Tam da bu noktada dikkat edilen olguların nedenleri için açıklayıcı bir modelin oluşturulması sorusu dikkate alınmıştır. Şüphesiz ki, yapılan araştırmada hiçbir kuramda yer almayan veya çok az değinilen bazı biçimlerle karşılaşıldı. Bu bağlamda bu araştırmanın üçüncü bir amaca daha hizmet

edeceği düşünülmektedir: Şöyle ki; bu çalışma ile L2 edinim yaklaşımlarının geçerliğinin test edilmesine yardımcı olunacaktır.

Bununla birlikte Türkofon Almanca öğrencileri zaman zaman bazı güçlüklerle karşılaşmakta ve kimi zaman bu güçlükleri aşmada sıkıntı çekmektedir. Türkofon öğrencilerin, Almanca öğrenirken/edinirken özellikle artikel, sözdizimi kullanımı ve eylem çekimlerinde çok fazla yanlış yapmaktadır. Yapılan araştırmalarda Türk öğrencilerin Almanca edinirken yaptıkları yanlışlar konusunda ayrıntılı bir çalışmaya rastlanılmadı. Yapılan çalışmaların, genelde Almanca ve Türkçenin bazı alanlarda karşılaştırılmasına ve birkaç konuda Türk öğrenenlerin yapabileceği yanlışlara yönelik olduğu görüldü. Bu nedenle, böyle bir tez çalışmasıyla, Türklerin Almanca edinirken/öğrenirken yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışları somut bir biçimde ortaya koyarak bu yanlışların nedenlerinin araştırılması amaçlandı. Bu çalışma, Türk öğrenenlerin Almanca edinimine/öğrenimine katkıda bulunduğu ölçüde amacına ulaşmış olacaktır.

Önemi

Günümüzde yabancı dil edinimi giderek daha bir önem kazanmaktadır. Uluslararası ilişkilerin başladığı dönemlerden bu yana bir ihtiyaç olarak kendini hissettiren yabancı dil edinimi, günümüzde daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü iletişim ve uzay çağı şeklinde nitelendirilen çağımızda gelişen teknoloji sayesinde mesafeler kısalmış ve iletişim ortamları yabancı dil öğrenimine olan ilginin de artmasına neden olmuş, böylece kişilere anadilleri yeterli gelmemeye başlamıştır. Bir yabancı dil bilmenin kişiye sağlayacağı yararlar göz önüne alındığında ise, bu özelliğin ve edinimin kişinin dünyayı daha iyi kavramasına, kültürel ve dilsel engelleri aşmasına ve meslek sahibi olabilmesine imkân sağlayacağı savunulmaktadır (Odabaşı, 1997:23).

Küreselleşen ve küçülen dünyamızda iletişim konuşarak ve yazışarak sağlanmaktadır. Bu da ancak ortak bir dil ile gerçekleşebilir. Şu andaki haliyle dünyadaki 195 ülke ve Hindistan gibi bazı ülkelerde bölgesel olarak konuşulan çok sayıda dillerin hepsini öğrenmek ve bunlarla iletişimi sağlamak mümkün değildir. Bu yüzden her millet kendisine uygun, diğer milletlerce de bilinen bir ortak haberleşme aracı bulmak zorunda kalmaktadır. Bu rekabet ortamında dünyada yalnız kalmamak ve gelişen teknoloji ve ticaretin dışında olmamak için mutlaka dünyaya açılmak zorunludur. Bunun için her

bireyin dünyada yaygın olarak konuşulan en az bir dili öğrenmesi gerekir (Aksan, 2000).

Giderek her alanda yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da birden fazla yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır. Bu isteğin en somut göstergesi ise özellikle son yıllarda sayıları giderek artan özel okulların anasınıflarından itibaren yabancı dil derslerine yer vermeleridir. Bilinçli ve sosyoekonomik durumları iyi olan veliler çocuklarına İngilizcenin dışında bir ikinci yabancı dilin öğretilmesini kaçınılmaz olarak görmektedir. Ancak bu gelişmeler yalnızca bu alanla sınırlı kalmamakta, yetişkinler de mesleki başarıları için yabancı dillerin önemini anlamış olmalıdırlar ki, özel dil kursları yardımı ile yabancı dil iletişim yetilerini geliştirmeye gayret etmektedir (Polat/Tapan, 2001).

Eskiden örgün eğitim kurumlarında zorunlu birinci yabancı dilin dışında diğer diller seçmeli olarak sunulurken, 2004/2005 eğitim-öğretim yılında yapılan bir değişiklik ile yabancı dil ağırlıklı eğitim veren devlet liselerinde ikinci bir yabancı dil zorunluluğu getirildi (bkz. Gür, Çelik, 2009). 2012/2013 eğitim-öğretim yılında yapılan reformlarla birlikte çocuklar ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitim programları ile yüzleşmektedir (bkz. www.meb.gov.tr). Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizceden sonra Almancayı L2 olarak seçtiklerinden bu dilin önemi daha da artmıştır (Demircan, 1988). Buradan hareketle yabancı dil öğrenen kişilerde hedef dilin dört temel yetinin istenilen düzeyde geliştirmeleri ancak bazı temel kuralların edinimi ile mümkündür.

İşte bu yüzden yabancı dil edinmek/öğrenmek isteyen öğrencilerin⁶, hedef yabancı dile karşı nasıl bir yaklaşım gösterdikleri, hedef dil ile anadili arasındaki durum ekleri çekimi, sözdizimi ve benzeri dilbilgisi kurallarının edinimi arasındaki farklılıkların bilinmesi gerekmektedir.

Ayrıca iyi bir yabancı dil öğreticisi olmak isteyenlerin de, kendi güdümünde yabancı dil öğrenen/edinen öğrencilerin erek dilin edinme biçimini ve aşamalarını bilmesi gerekir.

⁶ Günümüz alan yazınında *öğrenci* ile *öğrenici* arasında bir ayrım yapılmaktadır. Birincisi devlet ve/veya özel eğitim-öğretim kurumlarında eğitim alan kişi, ikincisi bunlardan hiçbirine başvurmadan kendi başına öğrenmek isteyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada bu iki kavran için yeri geldiğinde birinci, yeri geldiğinde ikinci kavram kullanılacaktır.

Öyleyse her öğreticinin birinci görevi öğrenende bu yetiyi ortaya çıkarıp onu geliştirmek olmalıdır. Her ne kadar edinme yetisi doğuştan gelen bireysel bir özellik olsa da, her kültürün ve dilin en belirgin özelliklerinden biri aslında kendine özgü edinme biçiminin olmasıdır. O halde tek bir doğru ya da yanlış edinme biçimi olamaz. O halde L2 öğrenme ve öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak kullanılan yöntemin etkili olması, her şeyden önce öğreticinin erek dil ile anadili arasındaki işleyişiyle ilgili bilgi sahibi olmasıyla doğru orantılıdır.

Bununla birlikte yetişkin bireylerin L2'yi nasıl öğrendikleri/edindikleri, L2 edinim sürecinin L1 edinim süreci arasında anlamlı farkındalığın olup olmadığı bilim insanları tarafından günümüzde hala tartışılmaktadır (bkz. White, 2000). Çocuklar, çevresinde duydukları *dilsel girdileri* (Ing. Input)⁷ taklit ederek *dilsel çıktıya* (Ing. Output)⁸ dönüştürdükleri görüşü genellikle savunuldu (Linke, 2004:105). Günümüzde bu davranışçı dil edinimi savı pek kabul görmemektedir, çünkü çocuk dil edinimi sırasında çıktının girdiyi aştığı veya girdiyle hiçbir temel dayanağı olmayan ancak belli bir sisteme göre söylendiği halde yine de yanlış olan bazı dilsel çıktıların olabileceği/olduğu uzman birçok kişi kabul etmektedir (Linke, 2004:105).

Peki, aynı sav acaba L2 edinmeye çalışan yetişkinler içinde söylemek mümkün müdür? İşte bu savı tanıtlamak için yapılan araştırmalar, L2 edincilerinin belirli bir girdiye maruz kaldıktan sonra L1 edincilerinden farklı olarak L2'yi daha fazla bir sisteme soktukları, bir başka deyişle daha fazla genelleme yaptıkları saptanmıştır (bkz. Cook, 1993). Yani sonradan edinilen bir dilin ilk edinilen dilden daha fazla bir düzene sokulduğu gözlemlenmiştir. Acaba bu savın evrensel bir geçerliliği var mıdır?

Yöntemi

Bu çalışma, iki kuramsal bir uygulamalı olmak üzere toplam üç ana bölümden oluşacaktır. Kuramsal kısmın birinci bölümünde *L2 Edinim Kuramları*, ikinci bölümünde Almanca ve Türkçe dillerinde *Dil Tipolojisi*, *Biçimbilgisi* ve *Sözdizimi*

⁷ *Girdi* (Input), dilsel üretime esas oluşturacak bilgi, dil kullanımını gerçekleştirmeye yardımcı olan güç ve araçların birleşimi, iletişim hazırlıklarının tümü.

⁸ *Çıktı* (Output), dil kullanımında elde edilen ürün, dilsel üretim maksatlı ortaya çıkan iletişimsel sonuçların tümü.

konularının bir genel açıklaması yapılacak ve bazı konuların edinime etkisi tartışılacaktır. Dayanağı dilbilimsel bilgiler olmadan edinim sürecinde elde edilen verileri analiz etmenin mümkün olamayacağından, Almanca ve Türkçenin *durum ekleri çekimi* ve *sözdizimi* ana hatlarıyla dilbilimsel bakış açısıyla açıklanacaktır. Son bölüm olan üçüncü bölümde ise örnekleme oluşturacak olan *Denek Grubu* hakkında detaylı bilgi verilecek ardından dil edinimi sürecindeki dilbilgisel kuralların edinim sırasının belirlenmesi için yapılacak *çözümlemenin yöntemleri* hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca L'i Türkçe olan, Türkçe okullarında eğitim gören ve L1'i *özne+nesne+yüklem* (bundan sonra ÖNY) dil tipolojisi olan bir dilin konuşucularının, ÖYN dil tipolojisinden olan ikinci bir dilin edinimini temel alan deneye dayalı verilerin çözümlemesi olacaktır. Edinim çözümlemesinde kullanılacak olan veriler 2013–2014 eğitim-öğretim yılları arasında Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan ve 'Lagune 1-3' kurslarına düzenli şekilde katılan ve belirli periyotlarla toplatılan öğrencilerin yazılı sınav kâğıtlarıdır. Bu verilerin yardımıyla üniversitelerde öğrenim gören 18-25 yaş arasındaki gençlerde Almanca *durum ekleri* ile *sözdizimi* edinim sıralaması saptanacak ve mümkünse bir sınıflandırması yapılacaktır. En sonunda aynı güdek doğrultusunda yapılmış olan DIGS-Projesi sonuçlarıyla bir karşılaştırma yapılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bilindiği gibi Almanya'da 70'li yıllardan itibaren Almancanın L2 olarak edinimi konusunda bir düzine araştırma yapılmıştır. Örneğin; *ZISA- Projekt*⁹ (Clahsen, Meisel & Pienemann 1981; 1983), (=Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter); *Heidelberger Pidging- Deutsch Projekt*¹⁰ (Meisel, 1975) ve *Kieler Projekt*¹¹ (Wode,

⁹ ZISA ve Heidelberger Pidging-Deutsch Projekt projelerin ana hedefi yabancıların Almanya toplumuna sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır; zira her ikisi de *Yabancılar Almanca Edinimi* üzerine yapılmış çalışmalardır ve bu çalışmalar ile göçmenlerin topluma uyum sağlamasına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır (bkz. N. Dittmar, 1980).

¹⁰ Heidelberger Pidging-Deutsch Projekt' projesinde dil dışı ölçütler temelinde yabancılar Almanca *Sözdizimi Edinimi* analiz edilmiştir. Projeyi yürütenler, *motivation, duration of learning and mother tongue* gibi kavramları erek dilin edinimini etkileyen en önemli faktör olarak tanımlamışlardır (bkz. N. Dittmar, 1980).

¹¹ ZISA ve Pidging-Deutsch projelerinden farklı olarak *Kieler Projekt*'te dil edinimi ön plana çıkmaktadır. Bu projeyi gerçekleştiren dilbilimciler, Almanca ve İngilizcenin hem L1 hem de L2 olarak edinimleriyle uğraşmışlardır. Onların yapmış olduğu araştırmalar ve elde ettiği veriler yardımıyla farklı dillerin doğal

1981) bu konuyla ilgili yapılmış olan önemli araştırmalardan sayılmaktadır.

Günümüz L2 edinim araştırmalarında L2'nin sözdizimsel alandaki edinimin bir sıralama sonucu gerçekleştiği hususunda bir uzlaşma vardır. Meisel, Clahsen & Pienemann (1981)'ın *Anıştırma Teorisi* (Ing. Implication Theory) isimli çalışmada L2'deki sözdizimsel ulamın ediniminde bir sıralamanın olduğu ilk kez açık bir şekilde ortaya konulmuş, ardından birçok araştırmacı da bu sonucun geçerliliğini onaylamıştır (bkz. Clahsen, Meisel & Pienemann, 1981; 1983; ZISA-Projekt; Kieler Projekt). Ancak bu uzlaşının sözde bir uzlaşma olduğunu söyleyebiliriz; çünkü *Anıştırma Teorisi* 'ne göre, öngörülen bir "c" olgusu, önceden kazanılmış olan "b" olgusudur ve daha sonra bu "b" olgusu çok daha önceden elde edilmiş bir "a" olgusudur. Diğer bir anlatımla, c, b'yi b'de a'yı içerir. L2'deki bu edinim dizisi 2000 yılında Diehl ve arkadaşları tarafından geniş bir alan çalışmasıyla kısmen doğrulanmıştır. DIGS-Projesi araştırmacıları L2 edinimindeki son iki aşamaya ilişkin farklı bir sözdizimsel dizge bulmuşlardır. Kendi verilerinde 4 (ters dizim/ Alm. Inversion) ile 5'in (eylemin tümcenin sonunda oluşu/ Alm. Verbendstellung) yan tümcede yer değiştirdiğini ve 5'in 4'ten önce geldiğini göstermişlerdir. Araştırmacılar, bu farklı sözdiziminin doğru olduğunu belirtirler (bkz. Diehl at al. 2000). Ama aynı zamanda teker teker aşamanın sabit kabul edilip edilmeyeceği de, sonraki aşamada L2 edinimi için ön gereklilik olup olmayacağı da belirsizdir.

L2 edinimi aşamalarına ilişkin son yıllarda yapılan bireysel çalışmalar Clahsen, Meisel & Pienemann (1981), önermesindeki son iki aşamanın birlikte çalıştırılabileceğini göstermektedir. Son iki aşama olgusu ters dizimli tümce ve eylemin tümcenin sonunda oluşu için geçerlidir. Ama bu iki edinim aşaması birbiri ardına değil, aynı anda ya da DIGS-Projesi araştırmacılarının tespit ettiği gibi farklı sırayla çalıştırılabilir. Bu durumda *Anıştırma Teorisi* 'nin geçerliliği şüphelidir. Bu belki de, Clahsen, Meisel & Pienemann (1981)'ın edinim aşamalarının geniş bir anket aralığına (ZISA-Projesi'nde 6-8 hafta) sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. *Kiel Modeli* 'nde veriler 2-3 hafta aralıklarla toplanmıştır. Bu yolla hemen hemen iki kat daha fazla edinim aşaması elde

edinim süreçleri birbiriyle karşılaştırılabilir. Evet/hayır tümceleri bu araştırmanın merkez konusunu teşkil eder (bkz. S.W Felix, 1982).

edilmiştir. ZISA-Projesi kapsamında tasarlanan sözdizimsel edinim aşamalarının genişletilmesi gerekir. Çünkü edinim aşamaları hem aynı hem de farklı ilerlemeyi kaydedebileceği gibi edinim dizisi herhangi bir düzenlilik gerektirmediği gibi, gelişim eğilimleri değişebilir. Dil düzeyi belirleme yöntemi, ZISA-Projesi'nde 5 edinim aşamasına dayanıyor olması nedeniyle, sadece ilk ve belirsiz verileri sonuç olarak göstermesi bir öğrencinin gelişiminde belirlenen sıradan farklılık ortaya çıktığında yanıltıcı olabilir.

Şimdi bu ifadeleri somut biçimde örnekleyelim: ZISA-Projesi'nde 2. aşamanın (zarf öncesi) arkasından gelen 3. aşama (uzaklık konumu) aşağıdaki yapılar şeklinde özetlenebilir: *yardımcı eylem + infinitif, di'li geçmiş zaman* yapısı ve farklı biçimlerde ayrılabilen eylemler. Bundan sonra -Clahsen/Meisel/Pienemann (1981)'ın savına göre- 4. (ters tümce) ve 5. (yan tümcede eylemin sonunda yer alması) aşamalara geçilebilir.

Mevcut uzun süreli verilere göre, 3. aşamadaki dilbilgisel olgu kimi öğrencilerde çok farklı zamanlarda görülebilir. Verilerde yardımcı *eylem+infinitif* yapısı görece olarak daha erken görülürken, *di'li geçmiş zaman*ın ortaya çıkması bazen aylarca sürebilir. Genellikle ayrılabilen eylemler (farklı şekillerde) daha geç ediniliyor/öğreniliyor. 3. aşamadaki uzaklık konumu şu şekilde ifade edilir:

Yardımcı eylem +di'li geçmiş zaman → *ayrılabilen eylem* (farklı şekilde)

Ters dizimli (Alm. Inversion) tümcelerde (4. aşama) buna benzer iki farklı evre izlenmektedir: 1) Evet-hayır sorularında ters dizimli tümce ve 2) zarfların belirlenmesi. Kiel Modeli'ndeki öğrencilerde 1. ve 2. evreden neredeyse yarım yıl daha önce kullanıldı. İlk kullanımda farklı biçimde ayrılabilir eylemlerin kullanımı 1. ters dizimli tümce evresiyle hemen hemen örtüşmektedir. Başarılı öğrenenlerde yan tümceler (weil-tümceler) hemen hemen eşit zamanda kullanıldığı gözlemlenmiştir. Kiel Projesi'ne katılan deneklerin 2. aşamadaki zarf kullanımını *di'li geçmiş zaman*ın (3. aşama) kullanımıyla eşit zamanda öğrenmeleri/edinmeleri göze çarpan bir durumdur. Diğer bir anlatımla, bu öğrencilerde 2. ve 3. aşamalar sırayla değil, birbirine koşut olarak ortaya çıkmaktadırlar.

Mevcut çalışma, genelde L2 ediniminin, özelde ise Almancada *durum ekleri* ve *sözdizimi*, kuramsal ve deneysel yöntemlere dayanarak, ediniminin nasıl ve hangi doğal

sıraya göre gerçekleştiğine dayanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın deneye dayalı kısmında kullanılacak olan yöntem/yöntemler 70'li yılların başından itibaren *Bilişsel Gelişim* kavramı içerisinde L2 edinimi için geliştirilmiş ve farklı deneysel çalışma ve perspektifle gözden geçirilmiş ve doğruluğu kanıtlanmış yaklaşımlara/varsayımlara dayanmaktadır. Bunlar, Heidi Dulay ve Marina Burt (Dulay & Burt, 1975)'in *Creative Construction* olarak da bilinen *Morfem Çalışmaları* (Ing. Morpheme-Studies), Larry Selinker (Selinker, 1972)'in *Aradil/Öğrenici Dili Varsayımı* (Ing. Interlingua-Hypothese), Stephen D. Krashen (Krashen, 1981)'in *Doğal Sıralama Varsayımı* (Ing. Natural Order-Hypothese), Sascha Felix ve Henning Wode (Felix, 1977; Wode, 1978)'nin *Doğal Edinim Sıralaması* (Alm. Natürliche Erwerbssequenzen)'dir.

Bunların dışında Diehl ve arkadaşları (Diehl et al. 2000) Frankofon gençler üzerinde yaptığı ve oldukça geniş kapsamlı *Deutsch in Genfer Schulen (DIGS-Projekt)* projesidir. Bu projenin sonuçları bu çalışmanın çözümleme bölümünde karşılaştırma parametresi olarak kullanılmıştır.

Diehl ve arkadaşları (2000), Frankofon öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde yapmış oldukları *Deutsch in Genfer Schulen* adlı proje ile bizim bu çalışmamız birbirleriyle karşılaştırılabilir, çünkü her iki proje arasında -ufak tefek farklılıklara rağmen- büyük benzerlikler bulunmaktadır. Her ikisi de yabancı dil ediniminin, dışarıdan herhangi bir müdahale olsa dahi belli aşamalar ve kurallar dâhilinde edinildiğini iddia eden varsayımları sınamak ister. Bunun dışında her iki projede de Almancanın *doğal/yönlendirmesiz edinimi*¹²(Alm. ungesteuerter Spracherwerb) ile *yönlendirmeli edinimi* (Alm. gesteuerter Spracherwerb) arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmak ve L2 dilbilgisel yapıların ediniminde L1'in üstlendiğini görevi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

¹² *Yönlendirmesiz yöntem* doğal yolla, *yönlendirmeli yöntem* ders yoluyla gerçekleşir. Yönlendirme olmaksızın, doğal ortamda dil öğrenme süreci dil edinimi terimiyle karşılanmakta ve L2 olarak tanımlanmaktadır. Yönlendirme yolu ile öğrenilen dil için ise dil öğrenme terimi kullanılmakta ve bu, yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla yönlendirmeli ve yönlendirmesiz dil öğrenme, ikinci dil öğrenmek ve ikinci dil edinmek terimleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Yönlendirmeli ve yönlendirmesiz öğrenilen her iki süreç de L2 edinimi terimiyle karşılanmaktadır.

Yukarıda adı anılan bütün bu çalışmaların temelinde, tersi mümkün olmayan bir dilbilgisi doğal edinim sürecinin¹³ varlığı ve edinimin içgüdüsel ilkelere bağlı gerçekleştiğini savlayan L2 edinim süreci görüşü bulunmaktadır. L2 edinim sürecinde *yönlendirmeli* ile *yönlendirmesiz* dil edinimi koşullarında edinim sürecinde farklılığın olduğu görüşü bu çalışmada kanıtlanmaya çalışılmayacaktır. Son otuz yılda yapılan birçok deneye dayalı araştırma bu konuda bizlere zaten açık deliller sunmaktadır (bkz. Wolfgan, 2010). İlk başlarda L1 ile L2 edinimi arasında büyük farklılıklar olduğu, L1'in L2'yi tamamen etkilediği görüşü baskındı (bkz. Lado, 1957). Ancak günümüzde L1'in L2 edinimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu, L1 ve L2 edinim sürecinde *Özdeşlik* veya *Karşıtlık Varsayımı*¹⁴, belirtik kuralların içgüdüsel edinim sürecine etkisi, edinimi etkileyen birçok faktörün varlığı konusunda bilim dünyasında neredeyse bir uzlaş sağlanmış görünmektedir. Ayrıca günümüz bilim dünyasında L2 edinimini açıklamaya çalışan birçok farklı yaklaşım, kuram ve varsayım olmasına karşın aşağıdaki karakteristik özellikler konusunda hemen hemen bir uzlaş sağlanmış gibi görünmektedir:

1. L2'ye özgü kimi dilbilgisi konuların edinimi, L1 ediniminde olduğu gibi belirli bir sıra, düzen ve aşama içerisinde gerçekleşir. Edinim sürecindeki her aşamanın kendine özgü bazı karakteristik özellikleri vardır. Karakteristik özelliklere uygun olarak erek dile egemen olma ile bu dil hakkında hiçbir bilgiye sahip olmama durumu arasındaki dile *öğrenici dili*¹⁵ (Alm. Lernersprache) veya *aradil* (Alm.

¹³ *Dilbilgisi edinim süreci* kavramı dilbilgisinin bütün kısımlarını içerir. Ancak biz bu çalışmada bu kavramın alanını daraltarak erek dilde *sözdizimi* ve *durum ekleri* edinimi ile sınırladık. Diğer dilbilgisel unsurlar, örneğin *sözcük edinimi* benzeri dilbilgisel olgular bu çalışmada dikkate alınmamıştır.

¹⁴ *Karşıtlık Varsayımı*, iki değer sınıflandırması yapmayı amaçlayan ve dillerin karşılaştırılabilirliği teorisi üzerine kurulan bir dilbilim girişimidir. Karşıtlık Varsayımının amacı edinilen yabancı dilde yapılan hataların çeşitleri veya bu hataların düzeltilmesi ile iki farklı dil dizgesinde öğrenilmesi kolay ve zor olan noktaların tespit edilmesidir. Bu kurama göre L1'in L2 edinimini önemli ölçüde etkilediği kabul edildiğinden, L1 ve L2'de var olan benzer kurallar ve öğelerin daha kolay ve hatasız edinilebildiği, farklı olanların ise edinme zorluğuna ve daha fazla hata yapmaya sebep olacağı belirtilirken, ayrımsal eksikliğin bulunduğu yerlerde de hataların yapıldığı hep göz ardı edilmiş veya bu hataların açıklanmasından kaçınılmıştır. Oysa yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin yaptığı yanlışların tamamının L1'den L2'ye aktarım girişiminden kaynaklanmadığı, hata yapmalarının birçok nedeni olduğu belirtilmektedir. L1 girişiminin öğrencilerin yanlışları üzerindeki etkisi bir araştırmaya göre çocuklarda %8-%12, yetişkinlerde %8-%23 arasındadır (İşler, 2002). Bu verilerden hareketle yabancı dil öğrenenlerin yaptıkları yanlışların sadece beşte birinin L1 girişiminden kaynaklandığı söylenebilir.

¹⁵ *Aradil/öğrenici dili* kavramını ilk defa Selinker (1972) kullanmıştır. O (1972)'na göre bu kavram şu anlama gelir: Dizgeli, değişken ve değişkenli olmakla birlikte temel dil (L1) ile erek dilden (L2) bağımsız

Interimssprache) denmektedir (Selinker, 1972; Edmonson/House 2000).

2. L2 dilbilgisel konuların ediniminde L1 edinimine benzer bir sıralama ve düzenin olması, L2 öğrencilerin de erek dilin yapısını aşama aşama edindikleri göstermektedir. Çünkü L2 edincileri, kendilerine verilen L2 girdisini seçerek işlemlemektedirler. Bu işlem için Wode (1981), *erek yapıların analizi* (Alm. Dekomposition von Zielstrukturen) kavramını kullanmaktadır.
3. L2 dilbilgisel edinim sıralaması ile L1 dilbilgisel edinim sıralaması arasında her ne kadar benzerlikler olsa da birbiriyle tümüyle örtüşmez. Mevcut araştırmalara göre örtüşmemenin temel nedeni L1 ile L2 arasındaki biçimbilimsel ve sözdizimsel farklılıklardır (Selinker, 1972; Wode; 1981; Edmonson/House 2000).
4. L1 edinimine eş biçimli olarak L2 edinim aşamaları da ardışık sıralanır. Bir başka ifadeyle edinim, çocuk ve yetişkin arasında hiçbir fark gözetilmeksizin kronik bir sıralamaya göre gerçekleşmektedir. Bilim dünyasında bu kronolojik edinim sıralaması için *dil edinim sıralaması/gelişim sıralaması* (Alm. Erwerbssequenz/Entwicklungssequenz) kavramı kullanılmaktadır (Clahsen, Meisel & Pienemann 1981; 1983).
5. L1 ile L2 arasındaki temel fark öğrencinin edinim süreci sonunda her iki dile baskın olma derecesi ile ölçülür. L1 öğrencileri kendi L1'ni -o dilin özelliklerine bakılmaksızın- son aşamasına kadar edinirler. L2 öğrencilerinin pek azı aynı aşamaya gelebilmektedir. Öğrencinin kendi kendine ürettiği ancak L2 dizgesine aykırı birimlerini, uyarı ve açıklamalara rağmen kullanmayı sürdürmesi, o birimlerin öğrencinin zihninde iyice yer edindiği anlamına gelmektedir. Yani öğrenci fosilleşmiş bir aradil/öğrenci dilini kullanmaktadır. Bazı aşırı görüşlülere göre L2 öğrencisi erek dile hiçbir zaman egemen olamaz. Selinker (1972), bu durumu *yer edinme* (Alm. Fossilisierung) kavramıyla açıklamaktadır (bkz. Selinker 1972; Ellis, 1985; Schachter, 1989).

olan dil öğrencinin öğrenme ve iletişim planına göre yapısal değişiklikler gösterebilir (Edmonson/House 2000).

6. L2 ve L1 edinim süresi zaman bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Şöyle ki, küçük çocuklar L1 edinimini oldukça kısa bir sürede tamamlarken, yetişkin öğrencilerin L2'yi edinme süreci oldukça uzun bir süreye yayılabilmektedir (bkz. Chomsky, 1959; Selinker 1972; Ellis, 1985; Schachter, 1989).
7. L2 edinim süreci, L1 edinim sürecinden genel olarak daha az süreklilik göstermektedir. Bunun nedeni L2 edinme sürecinde erek dilin bütününde veya bir kısmında öğrenciyi kötürümleştiren fosilleşme olgusunun yanında bir de *gerileme*¹⁶ (Regression) olgusunun ortaya çıkıyor olmasındandır (Selinker 1972; Ellis, 1985)
8. L2 edinicisinin bir ürünü olan aradil/öğrenici dilinde, L1 edinicilerin dilinden çok daha fazla norm dışı dizgeler olabilmektedir. L1 edinimi tamamen içselleşmiş sistematik varyasyonlardan oluşmaktadır. L2 edinicilerinde ise kısmen içselleşmiş sistematik yapılar vardır ve bu yapılar kolay fark edilemeyen diğer birçok kuralın yerine alternatif kullanılmaktadır (Selinker 1972; Ellis, 1985)
9. L1'in L2 edinimi üzerine büyük etkisi olduğu artık tartışılmaksızın kabul edilmektedir. Ancak *Davranışçılık Yaklaşımı*'nın iddia ettiği gibi L1'den L2'ye transferin en önemli etken olduğu görüşü ise artık geniş çevreler tarafından kabul görmemektedir. L2 edinim kuramlarından dilin içsel tepi sonucu edindiğini savlayan ve bilişsel yöntemlerle açıklamaya çalışan *Dil İşleme Stratejisi* günümüzde daha fazla kabul görmektedir (bkz. Slobin, 1970; Clark ve Clark, 1977; Halliday, 1975b; Dore 1976).

L2 ediniminin karakteristik özelliklerinden olup farklı yaklaşım ve kuram sonucu varılan 1'den 9'a kadarki maddeleri bizler de onaylıyoruz. Çünkü yukarıda değinilen L2 edinimine özgü özellikler araştırmamıza katılan deneklerle de örtüştüğünü

¹⁶ Dil edinme kuramlarından Rasyonalist Edinme Kuramı'na göre dil edinimi insana özgü bir yetidir ve insanın dil edinimini gerçekleştirmesindeki en büyük etkenin insanda genetik olarak kodlanmış bulunan ve doğuştan getirilen bir bilgiyle yani dil edinim düzeneği ile doğmuş olduğunu belirtmektedir. İlerleyen dönemlerde genetik bilimcilerin yaptığı çalışmaların sonuçları da bu savı kısmen destekler niteliktedir. Holden (2004:5) genetik araştırmalar sonucunda insanda *Forkhead box protein P2* (FOXP2) adı verilen bir genin bulunduğunu ve bu genin dil ediniminde, konuşmanın gerçekleşmesinde önemli role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu genin dil edinimindeki etkisini gösteren bir başka durum da gende herhangi bir bozukluk görülmesinin dil yeteneklerinin kullanmasında gerilemeye sebep olmasıdır. Aksan (2003:53), FOXP2 adlı genin hasarlı olduğu durumlarda insandaki konuşma yeteneğinin zarara uğradığını, dolayısıyla konuşma yeteneği bakımından FOXP2 geninin yaşamsal görev üstlendiğini belirtmektedir.

söyleyebiliriz. Ancak gördüğümüz kadarıyla yapılan araştırma sonuçlarının yabancı dil öğretimi için pek de dikkate alınmadığını hayretler içerisinde görüyoruz. Oysa L2 öğretimi için yapılan araştırmaların çok önemli çalışmalar olduğu düşüncesindeyiz. Ancak bizler, L2 öğretiminde mevcut araştırma sonuçlarının dikkate alınmamasının nedenini, bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu sonuçların eğitim politikasından sorumlu yetkilileri ikna edebilecek seviyeye ulaşmadığını varsayıyoruz.



BÖLÜM 1: İKİNCİ DİL (L2) EDİNİMİ

L2 edinimi sürecine ilişkin ilk çalışmanın kesin tarihini vermek bilimsel anlamda zor olmakla birlikte, kaynaklar bu süreci açıklayan araştırmaları daha çok 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ele almaya başlamışlardır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi hiç şüphesiz dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri alanlarındaki gelişmelerin, eğitim-öğretim ortamlarına taşınması olmuştur (Mitchell ve Myles, 2004). Liceras (2010: 251)'a göre L2 edinimi kavramı, 1970'lerin sonlarında Chomsky'nin geliştirdiği dil edinim yaklaşımı ile dil araştırmalarında önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, dil öğretimi ile ilgili birçok kuram ve bu kuramlara bağlı olarak yöntem geliştirilmiş olsa da bunlardan bir kısmı uygulamada kalıcı olabilmeyi başarmıştır.

Brown (2007:15), benimsenmiş kuramsal yaklaşım açısından L2 ediniminin tarihi gelişimini üç evreye ayırır: Bunlar; *yapısalcı / davranışçı* yaklaşım, *bilişsel* yaklaşım ve *yapılandırmacılık* temelinde ele alınabilir. Brown (2007)'un yaptığı sınıflamayı Karatay ve Güngör (2012:300) şu şekilde özetler:

Tablo 1: L2 Edinimi Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar

<i>Yaklaşımın Yaygın Olduğu Zaman Dilimi</i>	<i>Yaklaşımın Adı</i>	<i>Yaklaşımın Dayandığı Temeller</i>
1900-1950 arasını kapsayan dönem	Yapısal Dilbilim Davranışçı Yaklaşım	- Doğrudan açıklamalar - Gözlenebilir süreçler - Bilimsel yöntem - Deneysellik - Yüzeysel yapı - Koşullanma - Pekiştirme
1960, 1970 ve 1980'li yıllar	Üretimsel Dilbilim Bilişsel Psikoloji	- Üretimsel dilbilim - Edinme, - Doğuşancılık - Dillerarası ilişkiler - Sistematiçlik - Evrensel dilbilgisi - Edinç - Derin yapı
1980, 1990 ve 2000'li yıllar	Yapılandırmacılık	- İletişimsel yaklaşımlar - Sosyo-kültürel değişkenler - İşbirlikli öğrenme - Keşfederek öğrenme - Anlamın yapılandırılması - Dillerarası değişkenler

Kaynak: http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/Murat_Ozbaya_Armagan.pdf

Kocaman ve Osam (2000:69)'a göre L2 edinimi, kişilerin ikinci bir dilde yeterliliklerini geliştirmede kullandıkları işlemlerin tümü; Richards ve Schmidt (2002:473)'e göre ise ikinci ya da yabancı bir dilin beyinde işleme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlara göre *L2 edinimi* kavramını; L2 edincisinin L1'i dışındaki herhangi bir dili, ister *doğal ortamda/yönlendirmesiz* ister *sınıf ortamında/yönlendirmeli* yöntemlerle olsun, bilinçli ya da bilinçsiz öğrendiği/edindiği süreçlerin tümü olarak tanımlayabiliriz. Pek çok çalışmada L2 ediniminin oldukça karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapılmakta ve bu sürece etki eden pek çok faktörün bulunduğu belirtilmektedir (bkz. Linghtbown & Spada, 2003). Bu süreci ve süreci etkileyen faktörleri açıklamaya çalışan pek çok yaklaşım, kuram ve varsayım bulunmaktadır.

Bu çalışmanın hedefi kuramsallıktan ziyade deneye dayalı sonuçların yorumlanması olacaktır. Araştırmamızın varış yeri betimleyici olacağından, L2 edinim kuramlarından birini ve/veya bir kaçını bu çalışmada onaylamak veya çürütmek gibi bir amaç güdülmemektedir. Ancak bu durum, çalışmamızın hiçbir kuramsal çerçeveye dayanmadığı anlamına gelmez. Veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin analizi zorunlu olarak bir kurama bağlı yapılacaktır. Bundan dolayı çalışmamızın bu bölümünde öncelikle L2 ediniminin ne olduğuna, bu sürecin nasıl işlediğini açıklamaya çalışan yaklaşımlara ve bu süreçte rol oynayan faktörlere kısaca değinilecektir. Böylece, bu bölümde hem L2 edinimi ile ilgili genel bakış açıları sunulmuş olacak, hem de çalışmamızın daha sonraki bölümlerinde aktarılacak bilgilere bir zemin oluşturulacaktır.

1.1. L2 Edinim Kuramları

Sosyal bir varlık olan insanın sahip olduğu dil yetisi ve onu kullanma biçimi her zaman dilbilimci ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu alandaki araştırmalar genellikle birey '*konuştuğu dili nasıl edinir?*' sorusu etrafında şekillenmekte ve farklı bakış açılarıyla bu temel sorunun açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (bkz. Sapir, 2004; Giordan, 2008). Ancak L2 edinimine ilişkin bilimsel anlamda araştırmalar ise dünyada ilk defa 1970'lerden bu yana yapılmaya başlanmış ve konuya ilişkin birçok gelişme ve bilgilerde önemli değişiklikler olmuştur.

Dil edinimiyle ilgili görüşler psikoloji, dilbilim ve eğitim alanındaki akımlara koşut olarak gelişmiştir. Dili değişik yönden açıklamaya çalışan bilim insanları dil edinimine ilişkin birçok farklı görüş ortaya koymuşlardır (bkz. Housen, 1996). Yapılan deneysel

ve kuramsal çalışmalardan kısa süre içerisinde birçok sonuç elde edildi. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde birçok görüş ve kuram ortaya çıktı. Housen (1996), L2 edinimine ilişkin 40'tan fazla kuramın olduğunu söyler. Amacımız L2 edinimiyle ilgili bütün mevcut görüşleri burada sıralamak değildir. Çalışmamızın sonuçlarıyla yakından ilintili olup birçok görüşü aynı kuram/varsayım altında toplayan ve geniş çevreler tarafından kabul gören altı ana yaklaşım/modelin özetini sunmakla yetineceğiz. Bütün bu yaklaşım/modellerin özünde, her ne kadar birbirinden farklı olsa da, dilin yapısı, işlevi, dil ile zihin arasında ilişki ve dil edinim sürecini etkileyen etkenlerin rolü temel alınarak L2 edinim süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar:

1. *Davranışçı Yaklaşım*¹⁷ (Alm. behavioristischer Ansatz)
2. *Zihinsel/Doğuştancı Yaklaşım*¹⁸ (Alm. mentalistischer/nativistischer Ansatz) Chomsky ekolünün Evrensel Dilbilgisi (ED) Yaklaşımı,
3. *Dil İşleme Yaklaşımı*¹⁹ (Alm. Ansatz der Sprachverarbeitung) Slobin'nin *Operating Principles* ile ZISA araştırmasının *Multidimensional Model*'i,
4. *Etkileşimsel Yaklaşım* (Alm. interaktionistischer Ansatz),
5. *İkili Mekanizma Modeli* (Alm. dualistisches Modell) ile
6. *Bağlantılı Modeller* (Alm. konnektionistische Modelle)'den özellikle *Koşut Dağılımlı İşlem Modeli*'dir.

1.1.1. Davranışçı Yaklaşım (Alm. behavioristischer Ansatz)

Yirminci yüzyılın başından itibaren, bilimin ölçülebilir ve gözlenebilir verilerle sonuç çıkartabileceğine inanan bilim insanları, dil edinimini açıklamaya çalışırken, dil gelişimini de dil performansının gözlenebilir kısmı ile açıklamaya çalışmışlardır (bkz.

¹⁷ *Davranışçı Yaklaşım* bazı kaynaklarda “Davranışsal Yaklaşım” (behavioristic Approach) (Demirezen, 2012) olarak geçmektedir.

¹⁸ *Zihinsel/Doğuştancı Yaklaşım* kimi kaynaklarda Evrensel Dilbilgisi (Engin, 2000), Akılcı Kuram/Yaklaşım (Öztürk, 2009), Doğuştancı Kuram/Yaklaşım (Tura, 1983), Doğalcı Kuram/Yaklaşım (Türker, 2007) gibi adlarla anılmaktadır.

¹⁹ Bu kavram kimi yerde *Dil İşleme Yaklaşımı* olarak kullanılmaktadır (Aygüneş, 2007; Bulut, 2011; Akay, 2014).

Maviş, 2005; Nelson, 1998). Davranışçı yaklaşım, dil yapılarını oluşturan zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya, gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için önem vermemektedir.

İlk defa Watson (1913) tarafından ortaya atılan ve daha sonra Skinner (1957) tarafından da geliştirilen davranışçı öğrenme modelinde insan davranışını etkileyebilecek içsel nedenler göz ardı edilmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre dil gelişimi açıklanırken, dili edinen kişi edilgen olarak nitelendirilmektedir. Davranışçı yaklaşım, bireyin çevrenin etkisi altında dili öğrendiğini/edinildiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, davranışı küçük parçalara ayırma, öğrenilinceye/edinilinceye kadar tekrarlama ve ödüllendirme şeklinde (tümevarımcı) edimsel koşullanma ile dilin öğrenildiğini/edinildiğini kabul etmektedir.

Bu yaklaşıma göre dil herhangi bir davranıştan farklı değildir. Dil konusunda Matthews Bloomfield (1993)'in dilbilim teorilerinin etkisiyle, dilin sözdizimi, sesbilgisi ve biçimbilgisi gibi bileşenlerine ayrılabilceği ve her bileşenin de alt basamaklara bölünerek tek tek öğretilabileceği/öğrenilebileceği anlayışı yaygınlaşmıştır. Skinner (1957), dili kullanımlar seti veya işlevsel birimler olarak tanımlar. Sözdizimsel biçimler gibi geleneksel dilsel biçimler bu tanıma dâhil edilmez. Dil, yalnızca insanların sahip olduğu bir yeti değil; ama insanların gerçekleştirdiği ve kullandığı bir yetidir. Dolayısıyla, dil kullanımının ne olduğu, dil biçiminin nasıl olduğunun önüne geçer; bu görüş dilin neden sözel bir davranış olarak kabul edildiğini de açıklamaktadır.

Skinner (1957)'e göre bütün davranışlar öğrenilir ya da koşullanır. Dil yetisi de insanların dış fırçalamasını, ayakkabı bağlamasını öğrendikleri ortamlarda öğrenebilecekleri herhangi diğer davranıştan biridir. Bu yaklaşım çerçevesinde, dil, hayvanların eğitilmesinde kullanılabilen kurallar dâhilinde öğrenilir. Örneğin bir aslanın yanan bir çemberin içinden geçme davranışını öğrendiği biçimde, dil davranışının da öğrenilmesi taklit, koşullandırma ve pekiştirmeye dayanır. Dolayısıyla dil, koşullanma kuralları çerçevesinde öğrenilen sözel bir davranıştır (Salzinger, 2008). Karmaşık dilsel davranışlar, çeşitli uyaran-tepki dizinlerinin çeşitli şekillerle bir araya gelme biçimlerini temsil eder (Wardhaugh, 1971). Davranışçı yaklaşım içinde tanımlanmış stratejiler bazı eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Aynı stratejiler L2 gelişiminin desteklenmesi amacıyla da kullanılabilir.

Davranışçı yaklaşımda L2 edincilerin L1'lerinde oluşturdukları *alışkanlıkları* yeni erek dil öğrenme sürecine aktardıkları ileri sürülmektedir. L1 ile L2 arasındaki benzerlikler mevcut ise bu durum *olumlu aktarım* ile sonuçlanırken, iki dil arasındaki farklılıklar *olumsuz aktarım* ile sonuçlanır. Öğrencinin L2'de yaptığı hatalı kullanımlarının L1'inde oluşturduğu *alışkanlıklardan* kaynaklandığı öne sürülür. Davranışçı yaklaşımın diller arası aktarım üzerine getirdiği açıklamalar L1 ile L2'nin benzer ve farklı yönlerini inceleyen *Karşıtsal Varsayım* uygulamalarını doğurmuştur.

1.1.1.1. Karşıtsal Varsayım (*Alm. Kontrastivhypothese*)

Karşıtsal Varsayım, davranışçı yaklaşımın dominant olduğu dönemde ortaya çıkmış bir uygulamadır. Lado (1957)'nin *Linguistics across Culrure* adlı çalışması Karşıtsal Varsayım'ın temelini oluşturmaktadır. Lado, L1 ile L2'yi karşılaştırarak L2 edincinin L2'de neleri kolaylıkla edinebileceğini veya edinim sürecinde hangi öğelerin dil edincisi için zorluk teşkil edileceğinin önceden bilinebileceğini ileri sürmüştür. L2 edincisinin kendi L1'ine ve ait dilsel yapı ve kültürel düşünceleri ve anlamları L2'ye aktardıklarını belirtmiştir. Bu yüzden Lado (1957), dilbilim uygulamalarının yöntemli bir şekilde diller ve kültürlerarası benzer ve farklı noktaların tespit edilmesi üzerine yoğunlaşması gerektiğini vurgulamıştır.

Wittman (1970)'a göre Karşıtsal Varsayım/Çözümleme dört aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar şöyle sıralanır:

1. Karşılaştırılacak olan dillerin betimlenmesi aşaması,
2. Yapılan betimlemelerden belirli bazı yapıların seçilmesi aşaması,
3. Seçilen dilbilgisel yapıların karşılaştırılması aşaması,
4. Karşılaştırma sonucu zorluk derecesini öngörme aşamasıdır (Wittman, 1970).

Bu aşamalar sonucunda seçilen dilbilgisel yapılar ve kültürel düşünceler arasında benzerlikler var ise *olumlu aktarım*, yapılar arasında farklılıklar mevcut değil ise *olumsuz aktarım* gerçekleşeceği savlanır. Eğer dilbilgisel yapılar ve kültürel düşünceler arasında herhangi bir ilişki söz konusu değilse aktarım gerçekleşmez.

Karşıtsal çözümleme, davranışçı yaklaşımın popüler olduğu yıllarda dil çalışmalarında çokça rağbet görmesine rağmen ilerleyen dönemlerde gördüğü ilgiyi kaybetmeye başlamıştır. L2 edincilerinin ürettikleri norm dışılar üzerine yapılan çalışmalar bu norm

dışlıların sebebinin yalnızca L1'den yapılan aktarım hataları olmadığını ve karşıtısal çözümleme sonucu ortaya konulan öngörülerin dil edinicilerinin L2'deki üretimleriyle örtüşmediğini göstermiştir. Fakat L1'e sahip L2 öğrencilerinin L2 edinim sürecinde ürettikleri norm dışı dil üretimlerinin benzerlikler göstermesi norm dışlıların L1 etkisinden çok gelişimsel olduğunu ortaya koymuştur (Lightbown ve Spada, 2003). Özellikle Corder (1971)'in yaratıcısı olduğu *hata çözümlemesi* ve Selinker (1972) tarafından ortaya atılan *öğrenici/aradil yaklaşımı* üzerine yapılan çalışmalar *karşıtsal çözümlemeye* dayalı yapılan diller arası karşılaştırmaların her zaman sağlıklı sonuçlar içermediğini göstermiştir (bkz. Corder, 1971; Selinker, 1972).

Davranışçı yaklaşımın, dil edinimini açıklamada yeterli olmadığı yönünde pek çok eleştiri yapılmıştır. Bu eleştirilerden biri, davranışçı yaklaşımın erken yaşta edinilen karmaşık dilbilgisi yapılarının nasıl edinildiğini açıklamada yetersiz kalmasıdır. Ayrıca doğrudan öğretim tekniği, hem sosyal etkileşimciler, hem de bilişsel yaklaşımıcılar tarafından, dil edinen bireyden çok dili öğreten kişilere odaklandığı için eleştirilmektedir. Özellikle özgül dil bozukluğu ya da özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitim programlarında hedeflenen sesbilgisi odaklı okumada, okuduğunu anlama, ya da bağlam içerisinde konuşma yetileri gözden kaçabilmektedir (Salzinger, 2008).

Dili sözel davranış olarak tanımlayan davranışçı yaklaşımın dil edinimini açıklamada yetersiz kaldığı alanlar olduğu yukarıda belirtilmiştir. Ancak davranışçı yaklaşım dil edinimini açıklamaya çalışan başka yaklaşımların geliştirilmesine neden olmuştur.

1.1.2. Zihinsel/Doğuşancı Yaklaşım (*Alm. mentalistischer Ansatz*)

Dil edinimine ilişkin ilk kez Chomsky (1959) tarafından dile getirilen bu yaklaşım, kuşkusuz L2 edinim sürecini açıklamaya çalışan bütün diğer kuram ve yaklaşımlar arasında bilim dünyasında en fazla tartışılan yaklaşım olmuştur (Gass, 1997:31). Bu yaklaşım, bütün insan dillerinin ortak temelini oluşturan şeyin *Evrensel Dilbilgisi* (=ED) olduğunu varsayar. ED, dili organize etmek için sınırlı bir kurallar kümesi içermektedir ve insanlarda doğuştan var olduğu varsayılan ve tüm diller tarafından paylaşılan değişmez ilkelerin toplamı olarak tarif edilmektedir. Örneğin bütün dillerde özne, nesne ve yüklem bulunmaktadır. Tüm insan dillerini öğrenmemizi mümkün kılan kalıtım yoluyla aktarılan, doğuştan gelen genetik bir yetenek vardır (Chomsky, 2007).

Bu görüşte dilin kendisi değil, sözel davranışı incelenmektedir. Dilin şekil ve anlam boyutları ihmal edilmiş, daha çok ses bilgisi edinimiyle sınırlı kalmıştır. Chomsky (1959), davranışçı görüşe şu eleştirilerde bulunur:

1. Davranışçı görüş açıklamalarında basit kas ve salgı davranışlarını esas alırlar. Dil davranışı karmaşık bir olaydır ve basit davranışlar üzerine kurulmuş bir modelle açıklanamaz.
2. Dil konuşucusu daha önce hiç duymadığı bir tümceyi ya da tümceleri söyleyebilir. Bu durum pekiştirme kavramıyla açıklanamaz.
3. Dil öğrenmenin temelinde koşullanma bulunuyorsa, dünyanın değişik toplumlarında değişik dil ve sosyal koşullar altında yetişen bireylerin birbirinden farklı dil öğrenim şemaları göstermeleri gerekir. Oysa değişik koşullar altında yetişen bireylerin dilleri aynı edinme yapısı içinde geliştirdikleri gözlenmiştir (Cüceloğlu, 1997:211-212).

Flynn ve Lust (1981), ED'yi dil aygıtının (Ing. language faculty) ve dilin başlangıç durumunun kuramı olarak tanımlarlar. L1'in edinimine ilişkin yapılan çalışmalarda ED'nin yaptığı önermeler kuşkusuz hala tartışılmaktadır. Ancak L2 edinimi için ED modeli Chomsky'nin 1981 yılında kaleme aldığı *İlkeler ve Değiştirgenler* (Ing. Prinzipien & Parameter/ Government & Bindung) yazısıyla başlar. Ona göre insan, beyninde dil edinimi için gerekli olan ve içerisinde ED'yi barındıran bir modülle dünyaya gelir. Bu modül, dilin mantıksal yönünü meydana getiren bütün soyut biçimsel özellikleri edinmede kullanılan bir dizi *ilkeler*²⁰ ile dilleri birbirinden ayıran *değiştirgenler*²¹den meydana gelir. Cook (1993), bu ilke ve değiştirgenleri, zihinde

²⁰ Chomsky (1981)'e göre ED bazı alt dizgeler içerir ve bu dizgeleri ilke olarak adlandırır. İlkeler insan zihninde doğuştan vardır ve diller arası farklılık göstermezler. Bununla beraber ED ilkelerinin evrenselliği, her ilkenin mutlaka tüm dillerde var olması gerektiğini savunmamaktadır. Chomsky'ci varsayıma göre konuşucunun dilbilgisi çoğu dilde geçerli olan ve doğuştan var oldukları düşünülen bu ilkeleri ve onlarla birlikte diller arasında farklılık gösterebilen değiştirgenleri içermektedir. ED'nin ilkelerinin doğuştan insan zihninde var olduklarından ve öğrenme/edinme yoluyla biçimlendirilmediklerinden konuşucu, onları doğuştan maruz kaldığı dile uygulamaktadır. Burada hangi dilin edinildiğinin bir önemi yoktur.

²¹ Her bir değiştirgen dilsel bir özellik içermektedir ve değiştirgenlerin değerleri de konuşucunun maruz kaldığı girdileri sonucunda kurulmaktadır. Bu şekilde de konuşucu, edinilen dilin çekirdek dilbilgisine ulaşmaktadır. L1 ediniminde maruz kalınan girdi, değiştirgenleri her bir dil için o dilin yapısal özelliğine göre kurulacaktır. Bunlara örnek olarak alanyazında günümüzde ciddi tartışmalara sahne olan *adıl-düşürme değiştirgeni* verilebilir (Kırkıcı, 2006).

bulunan şalterlere benzetmektedir. Dil edinim sürecinin başlangıç durumunda ilke ve değiştirgenler, yani şalterler yansız (+) veya negatif (-) konumda olabilirler; dile özgü bilginin dil aygıtına ulaşmasıyla birlikte bu şalterlerin değerleri değişmeye başlar (Cook, 1993; akt. Cem-Değer, 1996:102).

Dil ediniminde değiştirgen yapıların varlığının belirtilmesiyle başlangıçta L1 edinimi için geliştirilen ED modeli böylece L2 edinimi için de kullanılmaya başlandı. L1’de var olan değiştirgenler L2 edinimi içinde ya onaylanır, ya da yeniden belirlenir. Chomsky (1981) buna *değiştirgen ayarlama* (Ing. Parameter-Setting) der. Ancak ED varlığına inanan fakat L2 ile L1 ediniminde dilbilgisinin aynı işleyip işlemediği konusunda farklı düşünceler ortaya atıldı: ED’nin *ilkeler* ve *değiştirgenler* çerçevesi içerisindeki L2 ediniminin tanımı, birtakım dilbilgisel özelliğin varlığının ya da yokluğunun temeline dayanmaktadır. L2 ediniminde en önemli noktalardan biri karşılaştırılan iki ya da daha fazla dilin aynı ilkeleri kullanarak değiştirgenleri farklı ayarlamalarıdır. Yani L2 edinimi, öğrencilerin daha önceleri etkin hale getirdikleri ED’nin yanı sıra değiştirgen ayarlama sürecine girmeleri durumudur. Burada çok da kesin olmayan yargı ise L2’nin dilbilgisinin edinimi sürecindeki L1 ve onun ED etkisidir. L2 edinim araştırmalarında ED’nin rolü açıklanmaya çalışılırken *Doğrudan*, *Dolaylı* ve *Erişimsizlik Varsayımı* (bkz. White, 2000) olmak üzere toplam üç ayrı erişim olasılığından söz edilmektedir:

Doğrudan Erişim Varsayımı: (Ing. Direct Access Hypothesis) L2 öğrencilerinin ED’ye doğrudan erişebildiklerini kabul etmektedir. Buna göre L2 değiştirgenleri, L1’in hiçbir etkisi olmadan yalnızca L2 girdileri sayesinde ayarlanmaktadır. Bundan dolayı da L2 edinimi, ED ve L2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim ile oluşmaktadır. Bir başka anlatımla, L2 öğrencisi L2 değiştirgenlerini L1 değiştirgenlerine uyarlamadığını, L1 ediniminde olduğu gibi bir yöntemle değiştirgenleri ayarladığı savunulmaktadır (White, 2000).

Dolaylı Erişim Varsayımı: (Ing. Indirect Access Hypothesis) Bu varsayıma göre bir L2 öğrencisinin ED’ye erişimi, L2’in değiştirgenlerinin L1 verisini işleme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, dolaylı erişim varsayımı L1 değiştirgenlerinin başta L2’ye aktarım edilebileceği olasılığı ile birlikte onların sonunda L2’ye uygun bir biçimde değişeceğini savunmaktadır (White, 2000; Cook, 1993). Bu varsayımını destekleyen bir başka görüşe göre, L2 edinen birey için ED bilgisi tümüyle

erişemeyebilir. Onlara göre, birey ED'nin yalnızca ilkelerine doğrudan ulaşabilmektedir, değiştirgenleri yeniden ayarlaması ise olanaksızdır (Schachter, 1989). *Fırsat Penceresi Varsayımı* (Ing. Window of Opportunity Hypothesis) olarak adlandırılan bu görüş, değiştirgenlerin ayarlanmasına yalnızca kritik dönem öncesi izin verildiğini, değiştirgenlerin ayarlandıktan sonra da bir daha değiştirilemediğini ileri sürmektedir. Bu varsayımı savunan bir başka görüşe göre L2 öğrenicisi, temel olarak önce L1 bilgisine bağlı kalmakta, ancak yine de ED'yi L2 ediniminde uygulayabilecek ve L1 bilgisinin L2'ye uyarlanmasını sağlayabilecektir.

Erişimsizlik Varsayımı: (Ing. No-Access Hypothesis) Erişimsizlik Varsayımı'na göre, L2 ediniminde ED'ye erişim olanaksızdır. L2 ediniminde bazı bilişsel, dilsel olmayan *Öğrenme Stratejileri* kullanılmaktadır. Bu varsayımın en güçlü kanıtlarını *Kritik Dönem Varsayımı* (Ing. Critical Period Hypothesis), sol beyin hasarlı bireylerle yapılan araştırmalar, yetişkinlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve fosilleşme olgusu oluşturmaktadır. Erişimsizlik Varsayımı adı altında çeşitli görüşler ileri sürülmüştür: Bu görüşlerden birine göre L2 bilgisi L1'den çok daha kısıtlı edinilmektedir (Schachter, 1989; Bley-Vroman, 1988); kimi L2'ler başkalarına kıyasla çok daha zor edinilmektedirler (Schachter, 1989); ve L2 edincileri L1'de hiç görülemeyen bir biçimde farklı farklı süreçler yaşamaktadırlar. Erişimsizlik Varsayımının savunucuları da bu yüzden L2 edincilerinin ED'yi kullanmadan L2'yi nasıl öğrenebildiklerini L1 bilgisi ile birleştirerek *Genel Problem Çözme Yaklaşımı* ile açıklamaya çalışmaktadırlar (Aydın, 2001).

Günümüzde bile yukarıdaki tartışmalar henüz son bulmuş değildir. ED'nin L2 ediniminde etkin bir faktör olduğu ve bilimsel anlamda açıklanması gereken bir olgu olduğu konusunda birçok ED taraftarı hemfikirdir. Ancak hangi ED ilke ve değiştirgenlerin hangi koşullarda aktif edildiği ve hangi konumda hangi dengeleyici strateji kullanılacağı sorusuna cevap bulunamamıştır. Bir başka ifadeyle L2 edinimi performansının neden L1 edinim performansının çok gerisinde olduğu sorusuna tatmin edici bir cevap henüz bulunamamıştır (Felix, 1997:149).

Chomsky, 1991 yılında kaleme aldığı *Minimalist Program* (Ing. A Minimalist Program for Linguistic Theory) kuramında değiştirgenleri biçimsel yerine işlevsel, ilkeleri de anlamsal ve fonetik örneklerle açıklamaya çalışır. *Derin-Yapı* (Ing. D-Structure), *Yüzey-*

Yapı (Ing. S-Struktur) gibi dil sistemini oluşturan ve yalnızca dile özel bileşenler Minimalist Programda yok artık. Minimalist Programla birlikte *evrensel ilkeler nedir?* sorusu yerine *ilkeler neden böyle, dil neden böyle?* sorusu önem kazanmıştır (Chomsky, 1991). Bu yeni yaklaşımda ED, birtakım soyut dilbilgisi yapıları yerine, dillerde olası sözcükleri belirleyen bir grup özellik (F) ile işlemci bir sistem (CHL)’den oluşur (Chomsky, 2000; 2005). Ona göre dil yetisini oluşturan bileşenler yalnız dile özel bileşenler olmayabilir. Dil yetisini özel kılan şey, bu bileşenlerin özel bir biçimde bir araya gelerek etkinleşmesidir. İnsan vücudunda bir organın aynı anda pek çok işlevi olabilir. Örneğin, omurilik hem savunma sisteminin, hem dolaşım sistemin bir parçasıdır. Aynı zamanda da dik durmamızı sağlar. Omuriliğin kendine mahsus bu özellikleri, pek çok şeyin bir araya gelip etkileşmesi sonucu oluşur. Dil için de aynı şeyin söz konusu olduğunu söyler (Chomsky, 2002,164). ED temelli edinim araştırmalarında köklü bir değişim anlamına gelen bu program, yaptığımız araştırmalara göre deneysel olarak henüz doğrulanamadığından yukarıdaki tartışmalara son verememiştir. Ancak yine de belirtelim ki, L2 edinimine ilişkin bazı belirtkelerin açıklamasını ED modeline borçluyuz. Bununla birlikte bu çalışmadaki sonuçlarımız için ED bağlamında bir açıklama yaptığımızda Chomsky’nin *Minimalist Program*’ı yerine 1981 yılında ortaya attığı *İlkeler ve Değiştirgenler Modeli*’ne dayandırılmıştır.

1.1.3. Dil İşleme Yaklaşımı (*Alm. Ansatz der Sprachverarbeitung*)

Zihnimizde sürekli olarak bir şeyleri işliyoruz. Algıladıklarımızı nasıl işliyor ve nasıl öğreniyoruz? İşte dil işleme yaklaşımları bilgiyi algılamayı, işlemlemeyi, depolamayı ve hatırlamayı açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşıma göre L2 edinimi ne ED savunucularının iddia ettiği gibi doğuştan kaynaklanan bir dil yetisi sayesinde, ne de davranışçıların savladığı gibi zihnin bir *boş levha* (tabula rasa²²) olmadığıdır. Bu yaklaşımın ileri sürdüğü şey, L2 öğrencisinin bir takım evrensel ilkelerle L2 girdilerini

²² Latince bir sözcük grubu olan *tabula rasa* veya *tabula rosa* John Locke’un ortaya attığı *boş levha* önermesine işaret eder. Bir *empirist* olan Hume’a göre, zihnimizde doğuştan gelen bir fikir yoktur. Bununla birlikte, Hume, *nedenselliğe* de karşı çıkar. Şeyler arasında kurduğumuz zamansal ve uzamsal ilişkiler, onların kendilerinde özellikleri değil, bizim deneyimsel alışkanlıklarımızla ilgilidir. (Buradaki *deneyimsel* kavramı bilinçli yürütülmüş bir aşama değil, salt tanıklıktır.) Olgular arasındaki bağıntıları, kendi yöntemlerimizle bilemez, sadece onlara atıflarda bulunuruz. Doğa kurallarla işlemez, formülizasyon sahibi değildir. İnsanlar, doğayı ya da olguları algılayabilmek için, düzenler, formüller, öncelik-sonralık ilişkileri kurarlar (https://tr.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa).

özümleyerek, ardından zihninde işlemleyerek ve nihayetinde de belleğine kaydederek edinim gerçekleşir.

L2 ediniminin bu şekilde gerçekleştiğini ilk savlayan kişi Dan I. Slobin'dir. Slobin (1985)'in *İşleme İlkeleri* (Ing. Operating Principles)'ne göre dünyadaki bütün dillerin edinimi aşağı yukarı aynı süreci takip etmekte ve takip edilen bu sürecin evrensel bir takım ortak yönleri vardır. Slobin (1985), farklı dillerin ediniminde var olduğuna inandığı bu ortak noktaları Dil İşleme Stratejisi ile açıklamaya çalışır. Ona göre insanlar, ED'nin iddia ettiği gibi bir dil edinim cihazı ile değil de, dilin yapısı ve işlevine ilişkin bazı genel bilgilerle donatılmış olarak dünyaya gelir. L2 öğrencisi maruz kaldığı dilin dilbilgisel kuralları hakkında çıkarımda bulunması ancak evrensel dil işleme ilkeleri yardımıyla açıklanabilir.

Dil işleme ilkeleri insanın biliş merkezinde yerleşik olduğundan, farklı dillerin edinim sürecinde zorunlu olarak harekete geçer. Harekete geçen bu ilkeler L2 edinimini, L1 edinimine benzer süreçte gerçekleşmesini sağlar. Slobin (1985)'e göre bütün dillerde dil işleme ilkelerine uygun olan yapılar uygun olmayan yapılardan önce edinilir (Slobin, 1985:16). Ancak şunu da hemen belirtelim ki, hiçbir dil bütünüyle normlara uygun yapılardan meydana gelmediği gibi bir dilde dil işleme ilkelerine uygun olan bir yapı başka bir dilde normlara uygun olmayabilir. Bununla birlikte dillerin ediniminde dilin yapısına bağlı olarak da edinim sıralamasında kimi zaman farklılıklar ortaya çıkabilir.

İlk defa 1970'li yıllarda dile getirilen ve 1985 yılından itibaren de sürekli geliştirilen bu yaklaşım günümüzde geniş kitleler tarafından kabul görmektedir (Andersen, 1989:46-64). Bu araştırmada bütüncü olarak kullanılan bazı metinlerde Slobin (1985)'in *Dil İşleme Stratejisi* ile açıklanabilen edinim olgusuna rastlanmaktadır. Örneğin: Slobin,

Anlamsal ilişkilerin temelini oluşturan öğelerin açık, kolay anlaşılır ve karışıklığa yol vermeyecek belirtkelerden meydana gelmesi gerekir' der (Slobin, 1973:155).

Bu nedenle Almanca *önad çekimi* (Alm. Adjektivdeklination) sistemindeki zorluğun bir mantıklı açıklaması vardır. Bu dilde anlamsal ilişkilerin temelini oluşturan önad çekim ekleri açık ve kolay anlaşılır değildir. Çünkü önad ekleri çekiminde *dilbilgisel cinsiyet* (Alm. Genus), *durum* (Alm. Kasus) ve *sayı* (Alm. Numerus) işlevlerini yerine getiren

iç-içe girmiş birçok biçimbirimin belirtkeleri vardır. Bunun dışında L2 edinicilerinde kafa karışıklığına yol açan ve onları genelleştirme eğilime yönlendiren ayrıksı yapılardan kaçınmak gerekir. L2 ediniminde genelleştirme olgusu için Slobin, ayrıksı örneklerden de kaçınılması gerektiğini söyler (Slobin, 1973:160).

Dil İşleme Stratejisi İlkeleri'nin mutlak bir sayısı yoktur. Slobin, 1973 yılında kaleme aldığı çalışmada bu sayıyı yedi olarak belirlemişken kısa bir süre sonra bu rakam kırkın üzerine çıkmıştır. Bundan başka birbiriyle rekabet halinde olan ilkelerden hangisinin diğerlerinden daha öncelikli olması gerektiği de henüz saptanmamıştır. Bir başka ifadeyle mevcut dil işleme stratejisi ilkeleri arasında bir hiyerarşik düzen henüz tespit edilmemiştir.

Dil İşleme Stratejisi İlkeleri'nin bir hiyerarşik düzende olmamaları Dil İşleme Yaklaşımı'nın L2 edinimine ilişkin önemini yitirmesine bir sebep değildir. Örneğin, ZISA-Projesi araştırmacıları araştırmalarını bu yaklaşım temelinde yapmışlar ve olağanüstü başarılı olduğu kadar bir o kadar da şaşırtıcı sonuçlara ulaşmışlardır. ZISA-Projesi ekibi, 45 yabancı uyruklu misafir işçinin Almanca edinim sürecine ilişkin araştırmada deneklerin tüm dengeli bir yöntemle L2'yi edindiklerini ve L2 ediniminin aşamalı gerçekleştiği, her aşama için farklı bir dil işleme stratejisi kullanıldığını tespit etmişlerdir (bkz. Clahsen, H. / Meisel, J. / Pienemann, M. 1983). Bu projeye göre Almanca'nın L2 olarak edinimindeki aşamalar ve uygulanan stratejiler şunlardır:

1. **Normiçi Sözdizimi Stratejisi** (Ing. *Canonical Order Strategy*): Sözdiziminde I. (ÖYN) ve II. (edat işlevli belirtecin başa geçmesi; Örn.: *da kommt Papa*) evreler kullanılır. Her iki evrede de anlamsal birlikteliği olan öğelerin *çalkalanmasına*²³(Ing. *scrambling*), izin verilmemektedir (Slobin, 1973:153).
2. **Baş/Son Stratejisi** (Ing. *Initialization/Finilisation Strategy*): Çalkalama, tümcenin yalnızca başında ve sonunda yapılmaktadır. Bu da ZISA-Projesi'nde III. aşamaya denk gelmektedir. Örn.: *alle Kinder muss die Pause machen*.

²³ Çalkalama (Ing. *scrambling*) terimi ilk kez Ross (1967), tarafından kullanılmıştır. Ross, çalkalamayı aynı tümce içinde bulunan iki kurucu ögenin yeniden dizimine olanak sağlayan söz dizimsel ve biçimsel bir kural olarak belirlemiştir. Çalkalamanın hangi olgusal görünümü kapsadığı konusunda tam bir anlaşma bulunmasa da, genellikle özgür sözcük dizilişinin pek çok görünümü bu olgunun kapsamında görülür (Yavuz, 2012).

3. **Alt Tümce Stratejisi** (Ing. *Subordinate Clause Strategy*): Yalnızca ana tümcede çalkalamaya izin verilir, yan tümcede çalkalama yapılmaz. Böylece L2 ediniminde IV. aşamaya, yani tümcede ters dizime (Inversion) geçilmiş oluyor. Örn.: *dann hat sie wieder die Knoch gebringt* (Clahsen/Meisel/Pienemann; 1983).

Yukarıda anılan stratejiler dil eşleme stratejisine göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

Edinim aşama aşama gerçekleşir; L2 öğrencisi, üçüncü stratejiyi (yan tümce stratejisi) aştıktan sonra erek dilde yan tümce üretmeye başlar. ZISA-Modeli'nin ortaya koyduğu sonuçların doğruluğu gerçekten çok çarpıcıdır, çünkü onun belirlediği dil gelişim aşamaları farklı diller (Örn.: İngilizce) ve değişik dilbilgisi alanları (Örn.: biçimbilim) için de onaylanmıştır. Bundan dolayıdır ki ZISA-Projesi dünyanın birçok yerinde inandırıcı bulunmuş ve saygınlık kazanmıştır (bkz. Ellis, 1994).

1.1.4. Etkileşimsel Yaklaşım (*Alm. interaktionistischer Ansatz*)

Etkileşimsel Yaklaşım, L2 dil edincisinin toplumsal bir varlık olduğuna ve edinmenin de toplum içerisinde etkileşim sonucunda gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır (Portmann-Tselikas, 2001). Bu yaklaşımın savunucuları, L2 edincisinin sosyal etkileşim sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Bazı psikolog ve psiko-dilbilimci L2'yi karmaşık bir yetinin edinilmesi/öğrenilmesi şeklinde ele alırlar. Onlara göre, L2 dil edincisi dil edinimi sürecinde hem fiziksel ve bilişsel olgunluğa, hem de yoğun çevresel etkileşime gereksinim duymaktadır (Portmann-Tselikas, 2001).

Buradan anlaşıldığına göre etkileşimsel yaklaşım, hem davranışçı hem de bilişsel anlayıştan etkilenmektedir. Bu yaklaşım, hem bilişsel hem de davranışçı yaklaşımın görüşünü bir arada kullanan eklektik bir yaklaşımdır. Diğer bir deyişle, etkileşimsel yaklaşım öğrenmenin/edinmenin uyarıcı-tepki bağı ile gerçekleştiğini ancak bu bağ arasında bilişsel süreçlerin de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Yaklaşımın öne çıkan araştırmacılarından Vygotsky, bilişsel gelişimin ve özellikle dil gelişiminin dil edincisinin çevresindekilerle etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (Vygotsky, 1985). Vygotsky (1985)'nin ortaya koyduğu *Yakınsal Gelişim*

Alanı (Ing. Zone of Proximal Development) kavramı, öğrenmenin etkileşime dayalı bir süreç sonucu gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Korkmaz, Vygotsky'nin *Yakınsal Gelişim Alanı* kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin (öğretmen, arkadaş, aile vs.) rehberliğinde gerçekleştiğini savunduğunu aktarmaktadır (Korkmaz, 2002:199).

Etkileşimsel yaklaşım çerçevesinde L2 edinimi üzerinde duran bir başka araştırmacı da Bruner'dir. Bruner (1960, 1966, 1971), L2 edincisinin edinim sürecinde anlam oluşturma biçimlerini araştırmış ve anlam üretmenin üç şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunlar; 1) *canlandırma*, 2) *görsel (ikonik)*, 3) *simgeleştirme* (sembolik)'dir. *Canlandırma düzeyinde*; öğrenmenin, nesneler ve materyallerle etkileşim sonucunda gerçekleştiğini, *görsel düzeyde*, nesnelerin görsel imgelerle sunulduğunu ve bunun gerçek nesneden bir adım uzaklaşmak anlamına geldiğini; *simgeleştirme düzeyinde* ise, nesnelerin zihinsel imgelerle değiştirilebilir veya simgeler aracılığıyla kullanılabilir duruma getirildiğini, yani simgeleştirmenin bir anlamda kavramlaşma aşaması olduğunu belirtmektedir (Bruner, 1960, 1966, 1971; akt. Maviş, 2006: 52).

Etkileşimsel Yaklaşım çerçevesinde şekillenen L2 edinim yaklaşımları şu şekildedir:

1. Sosyo-Eğitimsel Model, (*Socio-Educational Model*)
2. Kültür Uyuşumu Modeli, (*Acculturation Model*)
3. Karmalaştırma Süreci, (*The Pidginization Process*)
4. Otomatikleşme Modeli (*Automaticity Model*)

1.1.4.1. Sosyo-Eğitimsel Model (*Socio-Educational Model*)

Sosyo-Eğitimsel Model ilk defa Robert Gardner (1985) tarafından ortaya konmuştur. Bu modelde temel olarak toplumun bireysel faktörlerinin ve genel özelliklerinin L2 edinim sürecinde nasıl etkili olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Gardner (1985), L2 edinim sürecini açıklamak amacıyla oluşturduğu bu model bütünleşme güdüsünü odak noktası yapmıştır. Bu modelde dil öğrenme sürecini oluşturan dört boyut vardır:

1. Dil öğrenme süreci öncesinde var olan faktörler: cinsiyet, yaş, öğrenim geçmişi vs.
2. Öğrencinin sahip olduğu değişkenler: zekâ, dil yetisi, uyguladığı dil öğrenme stratejileri, dile yönelik tutumları, güdülenme oranı ve dil öğrenme kaygısı.

3. Dil öğrenme şekli (doğal ortamda/yönlendirmesiz ya da sınıf ortamında/yönlendirmeli)

4. Dil öğrenme süreci sonunda elde edilen edinim düzeyidir (Dörnyei, 2001a: 51-52).

Buna göre, L2 edincisi; erek dili L1 olarak konuşanlarla, o dilin kültürüyle bütünleşerek ve öğrenme/edinme durumlarına karşı olumlu bir tutum geliştirerek pozitif güdülenmeyi harekete geçirir. Bu güdüleme de L2 edincisinin dil öğrenme yetiği ile birleşerek L2 edinimini gerçekleştirir.

1.1.4.2. Kültür Uyuşumu Modeli (Ing. Acculturation Model)

Schumann, (1978:20-35), L2 ediniminin büyük ölçüde dil edincisinin erek dil grubunun kültürüne uyum sağlama süreci olduğunu savlar. Bu savını da Kültür Uyuşumu Modeli ile açıklamaya çalışır. Bu modele göre; kültür uyuşumu L2 edincisinin erek dil grubuna toplumsal ve psikolojik açıdan uyum sağlamasını, erek dil grubunun toplumsal ve psikolojik özelliklerini içselleştirmesini ifade etmektedir. Yaklaşımın öncüsü olan Schumann; L2 ediniminin kültür uyuşumu sürecinin bir parçası olduğunu ve L2 edincisinin erek dil grubuyla gerçekleştirdiği kültür uyuşumu derecesinin aynı zamanda L2 edinme derecesini de belirleyeceğini belirtmektedir (Aktaran, McLaughlin,1991: 110). McLaughlin (1991), Kültür Uyuşumu Modeli'nin, L2 edincisinin erek dil grubunun kültürüne uyum sağlama sürecinde belirleyici olan iki ölçütün bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Toplumsal Uzaklık;

2. Psikolojik Uzaklık

Toplumsal Uzaklık; L2 edincisinin toplumsal-kültürel bir dünya bilgisine sahip olduğuna ve L2 edinim sürecinde erek dil grubunun kültürüne yani yeni bir kültüre de maruz kaldığına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan toplumsal uzaklık; L2 edincisinin toplumsal yapısı ile erek dil grubunun toplumsal yapısı arasındaki ilişkiyi içermektedir.

Psikolojik Uzaklık; L2 edincisinin bireysel yönüne vurgu yapmaktadır. Psikolojik uzaklık; L2 edincisini bireysel olarak etkileyen faktörlerden ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre, kültür uyumunda öncelikli önem taşıyan etmen; toplumsal etmendir. Psikolojik faktörler ikincil öneme sahiptir. Diğer bir deyişle psikolojik faktörler,

toplumsal faktörlere bağılı olarak ve onların kültür uyuşumuna herhangi bir etkide bulunmadığı durumlarda belirleyici olmaktadır.

McLaughlin (1991), toplumsal uzaklığı belirleyen faktörlerin L2 edinim sürecinde oynadığı olumlu ve olumsuz rolleri şu şekilde tablolastırmaktadır.

Tablo 2: Toplumsal Uzaklığın L2 Edinimine Olumlu-Olumsuz Etkileri

Olumlu Etkileri	Olumsuz Etkileri
1. L2 edinen grup ile erek dil grubu arasında toplumsal eşitlik vardır.	1. L2 edinen toplumsal grup ile erek dil grubu arasında toplumsal eşitlik yoktur.
2. Her iki grupta asimile olmayı arzu ediyordur.	2. Her iki toplumsal grupta da asimile olma arzusu yoktur.
3. L2 grubu küçük ve birleştirici değildir.	3. L2 toplumsal grubu büyük ve birleştirici gruptur.
4. L2 edinen grubun kültürü erek dil grubununkine yakındır.	4. L2 edinen toplumsal grubun kültürü, erek dil grubunun kültürüne yakın değildir.
5. Her iki grup üyeleri birbirlerine karşı olumlu davranış sergiliyordu.	5. Her iki grup üyeleri birbirlerine karşı olumsuz davranış sergiliyordu.
6. L1 grubu L2 grubuyla olanakları paylaşmak istiyordur.	6. Erek dil grubu L2 toplumsal grubuyla olanakları paylaşmak istemiyordur.
7. L2 grubu erek dile daha fazla maruz kalmayı istiyordur.	7. L2 toplumsal grubu erek dile daha fazla maruz kalmayı istemiyordur.

Kaynak: Theories of Second-Language Learning (McLaughlin, 1991:111; akt. Aygüneş, 2007).

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi Schumann *Kültür Uyuşumu Modeli* ile toplumsal uzaklığı belirleyen yedi faktör bulunmaktadır. L2 edinim sürecinin, bu faktörler olumlu olduğu durumlarda başarılı; olumsuz geliştiği ve toplumsal uzaklığın arttığı durumlarda ise başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, Kültür Uyuşumu Modeli'ne göre, L2 edincilerinin erek dil ile girdiği etkileşimin az olduğu, yani toplumsal uzaklığın ve psikolojik uzaklığın fazla olduğu durumlarda L2 edinim süreci büyük ölçüde başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Schumann (1978), buna koşut olarak toplumsal ve psikolojik uzaklığın fazla olduğu durumlarda L2 edincilerinin edinmeye çalıştıkları dili belirli bir noktanın ilerisine taşıyamadıklarını ve dillerini *karmalaştırdıklarını* belirtmektedir.

1.1.4.3. Karmalaştırma Modeli (Ing. *The Pidginization Process*)

Schumann (1978), L2 edinim sürecini açıklamaya çalışan Karmalaştırma²⁴ Varsayımı'nı, (Ing. *The Pidginization Hypothesis*) Alberto adlı deneğin L2 edinim sürecini gözlemlemesi sonucu ortaya koymuştur.

Alberto, L1'i İspanyolca olan bir Kosta Rikalıdır. Lise eğitimi döneminde İngilizce dersleri görmüş, 33 yaşında Amerika'ya göç etmiş ve Kosta Rikalı bir ailenin yanına yerleşmiştir. Schumann (1978), Alberto'nun bu dönemdeki İngilizce edinimi sürecini 10 ay boyunca gözlemlemiş ve bu süreç sonucunda beklenenin aksine, İngilizcesinin oldukça sınırlı bir biçimde geliştirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Schumann (1978), Alberto'nun İngilizcesinin bu denli az biçimde gelişmesinin nedeni olarak, toplumsal uzaklığın çok fazla olmasını ve İngilizcesini geliştiremediği noktada dilinin *karmalaşmasını* (Ing. *Pidginization*) göstermiştir. Diğer bir anlatımla, Alberto İngilizcenin L1 olarak konuşulduğu bir ortamda bulunmasına rağmen, daha çok Kosta Rikalılarla görüşmekte ve Alberto'nun dilinde İngilizce-İspanyolca karışımı bir durum oluşmuştur. Örneğin; Alberto olumsuzlaşma için “*no go*” (hayır gitmek) biçiminde bir yapı kullanmakta, yardımcı sözcükleri kullanmamakta, eylemleri ise, çekimsiz biçimde kullanmaktadır. Schumann (1978), Alberto'nun İngilizcenin L1 olarak konuşulduğu bir ortamda 10 ay gibi bir süre kalmasına rağmen, erek dil ortamlarına girmekten kaçınarak erek dil grubuyla kültürel uyuşumu gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Bu noktada Alberto dilini karmalaştırarak L2 gelişimini bir noktada durdurmuştur. Schumann (1978), L2 edinim sürecinde dildeki karmalaşmanın devam etmesi durumunda erek dilin fosilleşeceğini belirtir.

Bundan başka L2 eğitimi ve yabancı dil öğretimi programlarına yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmaların bulguları, öğrencilerin bazı dil öğelerinin ediniminde beklenen yeterliğe ulaşamadıklarını ve doğru dil kullanımında istedik düzeye erişemediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, yalnızca anlaşılır girdinin sunulduğu ve sınıf içi etkileşime dayalı iletişimci öğretim programlarında öğrencilerin

²⁴ *Karmalaştırma* (Ing. *Pidginization*), birbirinden farklı diller konuşan, kendi ana dilleri ile anlaşmayı sağlayamayan birden fazla grubun kendi aralarında iletişim kurmak için kullandıkları dilleri belirtmek için dilbilimciler tarafından kullanılan bir terimdir. Byron, pidgin dillerinin birer doğal *temas dili* (contact language) olduğunu belirtir (Byronn, 1993:256).

bir tür karma dil geliştirdikleri ve akademik yetiler kazanamadıkları gözlemlenmiştir (Harley ve Swain, 1984; Lightbown, 1993'den aktaran Peçenek, 2008).

Sonuç olarak, Karmalaştırma Varsayımı; L2 edinicilerinin erek dil grubuyla yeterli ilişki geliştirmedikleri ve var olan ara dilleriyle iletişim sağlayabildiklerinde L1'leriyle L2 dillerinin karma bir yapı sergileyebileceğini iddia etmektedir.

1.1.4.4. Otomatikleşme Modeli (Ing. Automaticity Model)

İlk defa Anderson tarafından ortaya konulan Otomatikleşme Modeli temel olarak Schumann (1978)'ın Kùltür Uyuşumu Modeli üzerine temellendirilmişti (bkz. Anderson, 1983). Ancak Schumann (1978), L2 edinim sürecini açıklarken daha çok dışsal süreçleri gözetir, yani L2 edinicisinin erek dili hangi amaçlarla kullandığını ve bu süreçte erek dil grubuyla ne tür bir etkileşime girdiğini tartışır. Anderson (1983) ise Otomatikleşme Modeli'yle daha çok L2 edinim sürecinin nasıl gerçekteştiği üzerinde durmaktadır. Anderson (1983), L2 ediniminin *otomatikleşme* ve *yerlileştirme* (Ing. Automaticity and Related Phenomena) gibi iki temel kavram sayesinde gerçekteştiğini belirtmekte ve bu iki kavramın, L2 edinim sürecinde aradil oluştururken izlenen iki farklı süreç olduğuna vurgu yapmaktadır (McLaughlin, 1991:112).

Otomatikleşme sürecinde L2 edinicisi erek dili, bu dilin yapısına ilişkin kendi içselleştirilmiş bilgisine uydurmaya çalışır. Bu süreçte erek dilin dizgesinden bağımsız yani içsel normlara bağlı bir gelişim süreci izlenmektedir. Bu süreç daha çok karmalaştırmada olduğu gibi L2 edinim sürecinin ilk dönemlerinde gör÷lmektedir. Yerlileştirme süreci ise, L2 edinicisinin kendi içselleştirilmiş dizgesini erek dilin dizgesine uydurma sürecini ifade etmektedir. Dil edinicisi, bunu gerçekteştirirken de Otomatikleşme sürecinin tersine dışsal normlara yani erek dilin normlarına göre kendi aradilini düzenlemeye çalışmaktadır.

Bu açıdan yerlileştirme kavramı, L2 edinicisinin dilini karmalaştırma sürecinden sıyrılmasını ifade etmektedir. Bu doğrultuda otomatikleşme ve yerlileştirme kavramları şu şekilde özetlenebilir:

Otomatikleşme	Yerleştirme
- Erek dilin normlarından bağımsız bir gelişim söz konusudur. - Erek dille sınırlı bir etkileşim vardır. - L2 edinicisi kendine özgü bir erek dil edinim süreci yaşar. - Dil edinim sürecinde karmaştırma görülür.	- Erek dilin normlarına bağımlı bir gelişim söz konusudur. - Erek dille yeterli düzeyde bir etkileşim vardır. - L2 edinicisi erek dilin normlarına göre bir erek dil edinim süreci yaşar. - Dil edinim sürecinde karmaştırma sürecinden uzaklaşılır.

1.1.5. İkili Mekanizma Modeli (*Alm. dualistisches Modell*)

İkili Mekanizma Modeli'nin bakış açısı, önceki yaklaşımların savunduğu felsefeyi birleştirir. Bir başka deyişle L2 ediniminde hem bireyin kendisi hem de onun yaşantısı son derece önemli olduğu savlanır. İnsanların dili doğuştan gelen bir takım fıtrî özellikler sonucu edindiğini, ya da her şeyin sonradan edinildiği gibi dilin de sonradan öğrenilerek edinildiğini savunmaktansa, bireyin dil edinimine uygun bir gizille (potansiyel) dünyaya geldiğini ve bu gizilin deneyimlerle desteklendiğini savlar (Pinker ve Prince, 1988). Daha somut bir örnekle açıklarsak; bir tohumun bitki olabilmesi için öncelikle belirli bir tohum olması gerekir. Ancak yalnızca belirli bir tohumun olması onun yeşerip bitki olması için yeterli değildir. Aynı tohumun ışık ve su ile buluşması gerekir. Dil edinim süreci de bu sürece benzer bir süreçtir. Birey, belli bir gizile sahip olmakla birlikte bu gizili harekete geçirecek bir sosyal çevrenin varlığına ihtiyaç duyar (Pinker ve Prince 1988).

Bu konudaki ilk yönlendirici öneriyi Pinker ve Prince (1988), İkili Mekanizma Modeli (Ing. Dual Mechanism Modell) adlı çalışmalarıyla bilim dünyasına arz ederler. Bu modelin temeli *bağlatıcı hesap* (Ing. connectionist account) ile *sembolik muhasebat* (Ing. symbolyc accounts) ilkelerin bütünleşmesine dayanır. Bir başka deyişle L2 edinim sürecinde normlara uygun bir bükümün/çekimin gerçekleşmesi için her iki ilkenin aynı anda hareket etmesi gerekir. Girdi olarak verilen sözcük birimler düzensiz sözcüklerden oluşması durumunda çekim, bir bilgisayar ağının işlenmesinde olduğu gibi, verilen

sözcük birimlerin birbiriyle birleşmesi sonucu gerçekleşir. İlgili sözcük birimin hangi ek alacağı fonolojik verilerle belirlenir. İlgili sözcük birim dil edinicinin zihinde ne kadar çok temsil edilirse aktifleşmesi o kadar çabuk olur.

Yukarıda belirtilen biçimde belleğe işlenmeyen sözcük birimler için *standart çekim* (Ing. default-Flexion), bir başka ifadeyle normlara uygun olan sözcüklerin çekimine sıra gelir. Düzenli sözcüklerin çekimini engelleyen her hangi bir neden olmaması koşuluyla öğrenici istediği zaman zihninde geri çağırabildiği kurallara ilişkin bilgileri erek dil hakkında sahip olduğu mevcut kurallar dökümünden seçer (bkz. Pinker/Price, 1988).

1.1.6. Bağlantılı Modeller (*Alm. konnektionistische Modelle*)

Chomsky'nin L2 edinim sürecini açıklamaya çalışan zihinsel temelli edinme yaklaşımına eleştiri amaçlı ortaya çıkan değişik yaklaşımlar vardır. Bu alternatif yaklaşımların en ünlüleri Bağlantılı Modeller dir. Bu modeller, Chomsky karşıtları tarafından bir *paradigma değişimi* olarak algılandı ve memnuniyetle karşılandı (Ellis, 1997:62). Bağlantılı Model temsilcileri ED'ye karşı birçok noktada aşırı muhalefet ederler:

1. Dile özgü bir mekanizmanın veya dile özgü dil işleme aygıtının doğuştan var olduğu düşüncesi kesinlikle reddedilir. Bu modele göre dil edinimi, dil öğrenme mekanizmaları ile dilsel girdinin etkileşimi sonucu meydana gelir.
2. Dil öğretiminde/ediniminde kuralların ve/veya göstergelerin kullanılmaması gerektiği düşüncesini savunulur. Bu yaklaşımın ilk temsilcilerinden biri olan MacWhinney (MacWhinney, 1989) kısıktıcı sayılabilecek kadar ileri giden *Language Learning: Cues or Rules?* (Dil Öğrenimi: İpucu mu Kural mı?) başlıklı çalışmasıyla bu düşüncenin asıl amacını belirtmiştir. Bu çalışmasında MacWhinney (1989), öğreniciye kurallar yerine ipucunun verilmesini önerir; çünkü ona göre *ipucu* dil edinimindeki en önemli dürtüdür. Bilişsel aygıt bir bilgisayar ağı gibi görülür ve bu ağın boğumları ağdaki diğer boğumlarla olan ilişki ve ağırlığına göre değişik biçimde işler duruma getirilir.
3. Bağlantılı Model, dil edinimine işlevsel bakış açısıyla baktığından dil öğretiminde/ediniminde anlamsal ve sözdizimsel etkenlerin birbirinden ayırt edilmemesi gerektiğini söyler.

4. Bir tür performans modeli olan Bağlantılı Modeller, diller hakkındaki dilbilgisel bilgi yerine dilin biçimsel ve işlevsel bağlantısına önem verirler (Ellis, 1994: 403-408).

Yukarıdaki maddeleri önkoşul olarak kabul eden birçok model olmasına rağmen biz bu çalışmada birçok kişi tarafından kabul gören *Koşut Dağılımlı İşlem Modeli* (Paralell Distributed Processing Modell)'ni açıklamakla yetineceğiz.

1.1.6.1. Koşut Dağılımlı İşlem Modeli (Ing. Paralle-Distttributed-Processing-Model)

Koşut Dağılımlı İşlem Modeli, bilgi işlem modeline seçenek olarak McClelland ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen bir tür bellek modelidir. Sinirsel bağlantılar sisteminde olduğu gibi bu model de, seri yollara ek olarak bir koşut matris dağılımının olduğunu ve farklı zihinsel işlem türlerinin son derece karmaşık bir sinir ağı boyunca dağıldığını varsayar. Bu model, üç temel ilkeye dayanır:

1. Bilgi, temsili dağılımlıdır (belli bir noktayla sınırlı değildir);
2. Belli şeylere ilişkin bellek ve bilgi belirli noktalarda saklanmaz, birimler arasındaki bağlantılarda saklanır;
3. Edinme, deneyim sonucu bağlantı gücündeki aşamalı değişmelerle gerçekleşebilir (Rumelhart, Hinton, McClelland, 1992).

Bu model bilgi işlemin, her biri diğer birimlere uyarıcı veya engelleyici sinyaller gönderen ve birim adı verilen çok sayıda basit işlem öğelerinin etkileşimi yoluyla gerçekleştiğini varsayar. Daha basit bir dille anlatacak olursak: Yukarıda anlattığımız modeller, bilginin kademeli olarak ilk önce duyu belleğine, oradan kısa süreli belleğe ve sonunda uzun süreli belleğe aktarıldığını savlıyordu. Bu modele göre ise, bilgi aynı anda bellek sisteminin tüm katlarına dağılır; yani koşut işlem ve bilgi, duyu belleğinde, kısa süreli bellekte ve uzun süreli bellekte aynı anda işlenir.

Koşut Dağılımlı İşlem Modeli'nin geçerliği bilgisayar simülasyonu ile birkaç defa test edildi. Yapılan testlerde insanların dil öğrenme süreci ile bilgisayar simülasyonlu dil öğrenme süreci arasında benzer *gelişim aşamaların* (Entwicklungsphasen) olduğu saptandı. Ayrıca hem insanların hem de bilgisayar simülasyonunun aynı türden hatalar yaptıkları izlendi (Ellis, 1994:406; Housen, 1996:519). Bu tür modellerin çıktısı, öğrenici diliyle (*Alm. Lernersprache*) doğası gereği bazen uyum içerisinde

olmayabiliyor. Öğrenici diliyle uyum içerisinde olmayan ve farklı ipuçlarının girişimi sonucu ortaya çıktığı savlanan çıktıları Ellis (1994) *serbest varyasyon* (Alm. freie Variante) adını verir.²⁵

Bağlantılı dil edinim yaklaşımçılarına göre dil edinim sürecinde görülen normiçi yapıların varlığı ne genetik donatılmış bir program ile ne de dil işleme stratejisi yöntemi ile açıklanamaz. Bağlantılı bakış açısına göre normdışı yapılar, belleğin maruz kaldığı girdi yığınının bellekte kaydedilmesi ve bu girdi yığınındaki sözcük birim ve dilsel yapıların kendilerine özgü belirtkeler ve işlevsel anlamlılığın zihinde birbiriyle kombine edilmesi sonucu oluşan dengedir (Berry & Dienes, 1993:85).

Yine bu bakış açısına göre L2 ediniminde özdeş aşama sıralaması denge değişimi aynı olan benzer dillerde görülür. Çünkü denge değişimi yalnızca eşit dengeli dillerde görülür ve bu dillerde L1 ile L2'nin edinim ipucu dengesi eşittir.

Bağlantılı Model Yaklaşımı ED teorisyenleri tarafından bilgisayar simülasyonunun eksik yönlerine ve geçersizliğine vurgu yapılarak eleştiri bombardımanına tabi tutulmuştur. Ayrıca onları eskilerin yolundan gitmekle, bir başka ifadeyle davranışçı görüşe geri dönmekle suçlarlar. ED teorisyenlerinin yaptığı eleştirileriyle haklı olup olmadıkları zamanla yapılacak araştırmalarla Bağlantılı Model'in güçsüz noktalarının ortadan kaldırıp kaldırmayacağını bekleyip göreceğiz.

1.2. Örtük ve Belirtik Öğrenme – L2 Ediniminde Bilincin Önemi

Son yıllarda üzerinde sıkça tartışılan ve çokça yorum yapılan bir diğer konu da L2 ediniminde bilincin yeridir. Bu konuda iki farklı uç görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerin hiçbirine yukarıda anlattığımız L2 edinim yaklaşımları bölümünde değinilmemiştir. Çünkü yukarıda değindiğimiz bütün bu yaklaşımların temeli –birincisi hariç- bilişsel dilbilime dayanmaktadır. Hepsinde erek dilin yapısı ile dil edinim aygıtının dilsel üretimi söz konusudur ve L2 dil edinicisinin beyindeki *kara kutu* ile ilgilenmektedirler. Eğitim kurumlarında yönlendirmeli yöntemlerle dil edinim sürecinin somut olarak hangi

²⁵ Not: Deneklerimizin dil edinim sürecinde *ters dizim* konusunda neden bu kadar başarısız olduklarını ve belleklerindeki *chunk*ların beyin ağının rutin yorumu olduğunu bu modelle açıklayabiliriz.

aşamalarda hangi dilbilgisel konunun daha önce gerçekleştiği sorusu ise yukarıdaki L2 edinim yaklaşımlarının araştırma alanına girmemektedir.

Oysa yabancı dil öğretim ve L2 edinimi perspektifi açısından bu sorunun cevabı oldukça önemlidir. Çünkü L2 öğreniminin L2'nin dilbilgisel kurallarının edinimi anlamına geldiğini savunun yaygın bir görüş vardır. Bu görüşün doğal sonucu olarak L2 öğrencilerinden kendilerine sistematik olarak öğretilen erek dilin dilbilgisi işleniş sırasına göre öğrenmeleri/edinmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin başarı değerlendirmesinin yegâne ölçütü, şartsız koşulsuz istenilenin yerine getirilmesidir. Bundan dolayı mevcut bilişsel ve davranışçı L2 edinim yaklaşımları uygulamalı eğitim kurumlarında yalnızca kışkırtıcı görevini yerine getirmektedirler. L2 edinim yaklaşımlarının hemen hepsinde L2 edinim sürecinin kendine özgü bazı kuralları olduğu tezi savunulmaktadır. Onların bu tezi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi için dizgeli uygulanan dilbilgisi derslerinin altındaki halıyı çekmektedir.

Bu sorun ilk defa 80'li yıllarda Stephan D. Krashen tarafından dile getirilmeye başlandı. Krashen (1983)'a göre yetişkinlerin L2'de bilgi ve yetilerini geliştirebilecekleri iki farklı yol vardır: *Edinme* ve *Öğrenme*. *Öğrenme*, çoğu öğrencinin okul ortamında kullandığı bilinçli bir süreçtir. Öğrenmede hedef, dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde irdelenmesinden sonra, bol miktarda alıştırma ve uygulama yapmak suretiyle mekanik duruma getirilmesidir. Bu açıdan yabancı dil *öğrenimi*, herhangi başka bir konunun öğrenimi ile benzeşmektedir: on parmak daktilo yazmayı, araba sürmeyi ya da matematik kurallarını öğrenmek gibi. Bütün bu öğrenme çeşitlerinde ortak bir özellik vardır: Kuralların, bilinçli bir çözümlemenin ardından bol miktarda alıştırma yapmak suretiyle bilinçaltına indirilmesi, yani, mekanikleştirilmesidir. Krashen (1983)'a göre bilinçli öğrenilen dilbilgisi kuralları yavaş ve yapmacıklı konuşma ile dilbilgisi testlerinde işe yaramakta, akıcı ve doğal dil kullanımı sırasında kullanılamamaktadır. Doğal dil kullanımını mümkün kılan bilgi yalnızca *edinme* yoluyla elde edilmektedir. *Edinme*, kendine özgü bir bilinçaltı süreci olup başka alanlardaki öğrenme süreçleriyle benzeşmemektedir.

Krashen (1983)'ın *öğrenme* ve *edinme* kavramlarının tamamen iki farklı şey olduğunu söylemesi, yabancı dil öğretimi ve L2 edinim tartışmalarına yeni bir bakış açısı getirdi (bkz. Krashen & Terrell, 1983; 1985; Krashen, 1985). Burada akılları karıştıran asıl

düşünce Krashen'ın L2 ediniminde yönlendirmeli öğrenme ile yönlendirmesiz/örtük edinme arasındaki farkı mutlak çizgilerle belirlemiş olmasıdır. Zira yazmış olduğu bir makalesinde *Monitör/Düzeltili Varsayım*ın iki değişik işlevi olduğunu belirtir. Birincisi, basit dilbilgisel kuralların öğrenimi; ikincisi, bu kuralların kullanımında L2 öğrencisinin düzeltme işlemi yapmasıdır (Krashen, 1983; 1985). Yalnızca yetişkin ve ileri düzeyde L2 dilbilgisine sahip L2 öğrencileri bu varsayımı aktif kullanılabirler, çünkü belirli bir seviye ulaşmamış L2 öğrencisinin L2 dilbilgisel kurallarını istemdişi kullanması mümkün değildir. L2 dilbilgisi kurallarının istemdişi kullanılabilmesi için L2 edincisinin L2 hakkında belirli bir birikime sahip olması gerekir.

Girdi Varsayımı: Krashen (1983; 1985)'a göre dil edinim cihazını (=DEC) harekete geçirilmesinin ön şartı anlaşılır girdidir. Öğrenciye verilecek anlaşılır dilsel girdinin zorluk derecesi öğrencinin sahip olduğu dilsel bilginin biraz üzerinde olmalıdır.

Bu arada Krashen'ın *Girdi Varsayım*ının da birçok kişi tarafından eleştirildiğini belirtmek gerekir (bkz. McLaughlin, 1987; Ellis,1997). Krashen'ın en fazla eleştirildiği nokta edinme ve öğrenme arasında yapmış olduğu mutlak ayırmadır. Eleştirmenlerine göre (McLaughlin, 1987; Ellis,1997) bilinç ile öğrenme; bilinçsizlik ile edinme aynı şeydir.

Krashen (1983; 1985)'ın bu düşüncesi Wolfgang Butzkamm tarafından şiddetle reddedilmiştir (bkz. Butzkamm, 1989). Butzkamm (1989), bireyin bedeninde ilk aşaması *ratiomorph* (fitrat²⁶); son aşaması *bilinçli bilinç* (Alm. aufmerksamer

²⁶ *Fitrat* sözcüğü dinî bir kavram olup Kur'an ve hadislerde birçok yerde geçmektedir. Araştırmacıların birçoğu Kur'an'daki *fitrat* kavramı üzerinde dururken, fitratın hadisteki anlamının değişik olduğunu savlayanlar da vardır. Arap dilbilimciler hadisteki *fitrat* kavramının genel olarak *insanın varlık yapısı* ya da *insanlığın ortak dinî temeli* olarak anlamlandırmışlardır (Işık, 2013). Hadislerde *fitrat* sözcüğü geçtiği yerlerde, bulunduğu konuma ve bağlama göre, farklı anlamlar ifade eder. Kısaca *yaratılış* veya *insanın içinde bulunan gizil kuvvet* ya da güncel anlatımı ile *ilahî format* diyebiliriz. Bu kavramın kullanıldığı ve bilim insanlarınca L1 edinimi ile ilişkilendirilen hadis şöyledir: مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصْرَانِهِ أَوْ يُمَجْسِسَانِهِ

Yani 'Her çocuk, *fitrat* üzere doğar; sonra onu ana-babası Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar' (Buharî, Cenâiz 79; Müslim, Kader 23-25). Dilbilimciler buradaki *fitrat* sözcüğünü şöyle tanımlarlar: Çocuğun Konuşma Safhası: Hadisin bazı varyantlarında 'Konuşuncaya/düşüncesini ifade edinceye kadar' metninin bulunduğu söylentileri vardır. Diliyle ne düşündüğünü ifade edince de ya şükreden olur ya inkâr eden olur (Işık, 2013; Demir, 2008).

Farabi, fitrat ve bilinci şöyle anlatır: "İnsan, ilk yaratıldığı andan itibaren fitratı icabı fiil, hareket ve davranışlarında daha kolay olana meyleder ve bunları kolayına gelecek bir biçimde gerçekleştirir. Zihni (nefsi) de, fitrî olarak istidadının sahip olduğu her şeyi bilmeye, düşünmeye, tasavvur ve tahayyül etmeye

Bewusstsein)'in olduğu bir gösterge çizelgesinin varlığına, dil ediniminin bu gösterge çizelgesinin karmaşık aşamalarından geçerek meydana geldiğine inandığını söyler. 30'lu yıllarda *algılama psikolojisi* (Alm. Wahrnehmungspsychologie) bağlamında kullanılan bu kavram 70'li yıllarda davranış araştırması (Verhaltensforschung) ile ilişkilendirilerek yeniden işlenmiştir. Butzkamm (1989)'ın *ratiomorph* kavramı ile kastettiği şey kısaca şudur: Bireyin organizmasındaki gizil güç ve/veya yeti/yeteneklerdir. Birey, bu gizil güç ve yeti sayesinde çevresine uyum sağlamak ve böylece hayatta kalabilmektedir. Bir başka anlatımla *ratimorph* bir tür davranışlar bütünüdür. Ratiomorph, tümevarım kurallarının toplanması, toplanan kuralların düzenli hale getirilmesi ve doğanın gizil yasalarının soyutlanarak ortaya çıkarılması ve ortaya çıkarılan gizil yasalara uyulmasını gerekli kılan klasik tümevarım araştırmalarına şaşırtıcı bir şekilde benzemektedir (bkz. Dipnot: 25).

Butzkamm (1993), canlı bireylerin gelişim sürecine tarihsel açıdan bakıldığında onların bilinç düzeyinde ara aşamalar olduğu ve bu ara aşamalar arasında geçişlerin olduğunu belirtir. Butzkamm (1993), bu süreci şöyle tanımlar:

Bilinç, ruhsal bir özelliktir. Bilincin gerçekleştiği sistem içerisinde bilinçsizlik de aynı şekilde gerçekleşir. Krashen'nın *bilinç* ile *bilinçsizliği* kesin bir şekilde birbirinden ayırması doğru değildir, çünkü ikisi arasında çok yönlü bir ilişki vardır (Butzkamm, 1993:102).

Buradaki bilinç buz dağının görünen kısmıdır. Asıl kısım denizin içerisinde. Nasıl işlendiği hala bilinmeyen devasa bilinçsiz bilgi işlemler vardır. Bilinçsiz bilginin işlenmesi sonucunda bilinçli bilgi; bilinçli bilginin alıştırma yapılarak mekanikleştirilmesi sonucunda ise etkili edinim meydana gelir (Butzkamm, 1993:103). Bir başka deyişle, önce bilinçsiz bilgi işlenir, işlenen bu bilgi sonradan bilinçli bilgiye dönüşür. Şu ana kadar yapılan gözlem ve deneyimlerden yola çıkarak Butzkamm

yönelir. Çünkü böyle yapmak onun için daha kolaydır. Bedenini ve organlarını da doğuştan fitraten sahip olduğu yeteneğe bağlı olarak en mükemmel ve kendisine kolay gelecek şekilde kullanır. Aynı şekilde bu da onun için daha basit ve daha kolay olandır. Bunlardan bir şeyi ilk defa yapmaya başladığında daha önce kendisinde oluşan alışkanlık veya sanatla değil, fitraten sahip olduğu potansiyel bir kuvvetle başka bir deyişle doğal bir melekeyle yapar. Bu fiilleri tekrarladığında ya doğal ya da sınaî olan alelade bir melekeye (alışkanlık) dönüşür (Farabî, Kitâbü'l-Hurûf, akt. Demir, 2008:105).

(1993)'ın aslında şunu demeye çalıştığını söyleyebiliriz: *bilinç-rasyonel* eylemler ile *bilinçsiz- ratimorph* eylemler birbirine birçok yönden bağımlıdır.

Schmidt (Schmidt, 2002) de Krashen (1983)'ın *Düzelti Varsayımı*nda yer alan bilinçli öğrenme ile bilinçsiz edinme ikilisini (Alm. Dichotomie) ret eder. Ona göre L2 ediniminde *kasıtlı öğrenme* (Ing. intentional learning) – *kasıtsız öğrenme* (Ing. incidental learning) ikilisi arasında bir ayırım yapılmalıdır. Çünkü bütün L2 edinimlerinde var olan ortak nokta L2'nin dilbilgisel yapıları değil, bu dillerin içeriğinin anlaşılmasıdır. Bununla birlikte L2 edinicisi L2'ye özgü belirli bazı dilbilgisel unsurlara dikkat çekmedikçe ne ilkinde ne de ikincisinde istenilen seviyeye ulaşamaz. Bir başka deyişle L2 edinicisi L2 ediniminde ilerlemek istiyorsa L2'ye özgü bazı dilbilgisel yapıları bilinçli kullanmak zorundadır.

Bir başka kuramsal altyapı ile benzer bir sonuca varan McLaughlin (1987)'de bu sorun hakkında görüş bildirir. Ona göre (1987) dil, bireylerin bilişsel psikolojisine uygun gelişir. Bireylerin beyinde sınırlı veri işleme kapasitesine sahip bir veri işleme sistemi vardır. L2 edinicisi, L2 edinim sürecinde kendisine verilen geniş ve karmaşık verilerin üstesinden gelebilmesi için bilişsel işlemlere ihtiyaç duyar. McLaughlin (1987), L2 verilerin işlenmesi için yöntem belirler. Birincisi, L2 dil edinicisinin kontrol ettiği bilgiyi otomatikleştirmesi; ikincisi, sahip olduğu bilgileri yeni bilgilerle harmanlayarak yepyeni bilgiler üretmesidir. Bizim konumuzla alakalı olan birinci yönteme dönelim. Otomatikleştirme çok sık alıştırma ve uygulama ile ancak ulaşılabilir. Böylece dilsel verileri işleme sistemi yeni alınan girdiler karşısında aktif hale gelir ve onları kontrol etmeye başlar (McLaughlin, 1987:133-153).

Ancak McLughlin (1987), *kontrollü bilgi* ile *otomatik bilgi* kavramlarının hiçbir şekilde *bilinçli bilgi* ile *bilinçsiz bilgi* veya *örtük bilgi* (Alm. implizites Wissen) ile *açık bilgi* (Alm. explizites Wissen) kavramları ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini söyler. Öğrenme psikolojisinde otomatik bilgi ile örtük bilgi arasında bir ilişki vardır. Şöyle ki, her ikisinde de bilgi hafızadan geri çağrıldığında hızlı bir şekilde geri gelmektedir. Hiçbiri esnek değildir ve en önemlisi ikisi de bilinçli müdahaleye kapalıdır. Bu karakteristik özelliklerden dolayı “ikisinin birbirinden kesin çizgilerle ayırmak ne kadar doğrudur?” sorusu akıllara gelmektedir. Bundan dolayı Dienes & Berry (1993) şöyle derler:

Bilim dünyasında örtük öğrenme ile otomatik öğrenme arasında her ne kadar bir ayırım yapılmış olsa da bu ikisi arasında nitelik bakımından bir farkın olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. Çünkü ikisi arasında düşündürücü benzerlikler vardır (Dienes & Berry, 1993:154).

Mevcut araştırmalara göre, adı önemli olmaksızın, yani ister örtük veya açık bilgi olsun iki değişik L2 öğrenmenin olduğu konusunda bir uzlaşma var gibi görünmektedir. Bununla birlikte L2 edincilerinde, L1 edincilerinde olduğu gibi ne olduğunu anlatamadıkları bazı kuralları kullandıkları hususunda da bir uzlaşma vardır. Ayrıca eskiden olduğu gibi günümüzde de açık bilginin örtük edinme sürecinde etkili olup olmadığı sorusuna hala cevap bulunamamıştır. Ancak bu konuda Ellis (Ellis, 1997:56)'in pozisyonunu bizim de burada paylaştığımızı söyleyebiliriz: açık bilgi, doğru zamanda ve doğru sıralamaya göre verilirse edinme konusuna yardımcı olacaktır. Yani L2 edincisinin içerisinde bulunduğu edinme aşamasına göre dilbilgisi kurallarının öğretilmesi edinme sürecinin hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

1.3. L2 Edinimi Sürecinde Etkili Olan Faktörler

L2 edinim sürecinde dil edincisinin dil yetisi, kişiliği, yaşı, güdülenme düzeyi, L2'ye karşı tutumu ve hatta inançları gibi pek çok faktörün etkili olduğunu belirtmektedir (Ellis, 1985). Kişisel yöne vurgu yapan bu unsurların yanı sıra kimi eğitimsel ve kuramsal faktörlerin (eğitici, uygulanan yöntem ve teknik, dilin edinildiği ortam gibi) de L2 edinimi sürecinde etkili olduğu bilinmektedir. Ellis (1985), L2 edinim sürecine etki eden faktörleri biraz daha açımlayarak tanımlamaya çalışır. Ona göre bu faktörler şunlardır:

- 1- Konumsal Faktörler,
- 2- Dilsel Girdi,
- 3- Bireysel Farklılıklar,
- 4- Öğrenici Stratejileri ve
- 5- Dilsel Çıktı'dır (Ellis, 1985:16-17).

Konumsal Faktörler: Hem öğrenilecek olanı yani dilsel girdiyi hem de dil edincisinin kullanacağı stratejileri belirlemektedir. Konumsal faktörler dikkate alındığında iki temel edinme biçiminin söz konusu olduğu görülür. Bunlar; doğal ortamda gerçekleşen

yönlendirmesiz L2 edinimi ile sınıf ortamında gerçekleşen yönlendirmeli L2 edinimidir. Her iki edinme biçiminde, ortak noktaların yanı sıra kimi farklılıklar da söz konusudur. Sonuç olarak konumsal faktörler; L2 edinimi sürecinde dilin edinildiği ortamla bağlantılıdır.

Dilsel Girdi: L2 edinim sürecinde dil edincisinin duyduğu, okuduğu ya da başka biçimlerle maruz kaldığı erek dile ilişkin her türlü dilsel veriyi ifade etmektedir.

Bireysel Farklılıklar: Dilin yapısı dışında olan ve dil edinim sürecini etkileyen yaş, yetenek, güdülenmişlik düzeyi, kaygı, cinsiyet, zekâ düzeyi, bireyin kişilik özellikleri gibi durumları içermektedir.

Öğrenici Stratejileri: L2 edincilerinin erek dili öğrenme, bu dili kullanma sürecinde ortaya koyduğu stratejilerdir. Ellis (1985), öğrenici stratejilerinin genel olarak:

1) *Bilişsel Strateji*,

2) *Dilsel Strateji* olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtir (Ellis, 1985:17).

Ellis (1985), *Bilişsel Stratejiyi* de üç gruba ayırmaktadır. Bunlar; 1a) *Öğrenme Stratejileri*, 1b) *Üretim Stratejileri* ve 1c) *İletişim Stratejileridir*.

Öğrenme Stratejiler: Önemli öğelerin altını çizme, not alma gibi dikkati sağlamanın yanı sıra belleksel işlemleri desteklemek, duyuşsal ve bilişsel durumları güçlendirmek için de kullanılmaktadır.

Üretim Stratejiler: L2 edinim sürecinde dil edincisinin erek dile ilişkin sahip olduğu bilgiyi kullanım alanına sokmasına yardımcı olan yollardır. İletişim stratejileri ise; dil edincisinin erek dile ilişkin sahip olmadığı bilgiyi içeren bir iletiyi aktarmada kullandığı yollardır. Öğrenici stratejilerinin ikinci ayağını oluşturan dilsel strateji ise; öğrencinin doğuştan getirdiği evrensel dilbilgisi ilkelerini kapsamaktadır.

Dilsel Çıktı: L2 edinim sürecinde dil edincisinin erek dili kullanması ve o dille üretim aşamasına geçmesidir (Ellis, 1985'den akt. Aygüneş, 2007).

Kısaca L2 edinim sürecinin pek çok faktörden etkilenen karmaşık bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Aygüneş (2007), Ellis (1985)'den aktardığı faktörleri şu şekilde özetler:

Tablo 3: L2 Edinim Sürecine Etki Eden Faktörler

L2 Edinim Sürecine Etki Eden Faktörler	İçerikleri
1. Konumsal Faktörler	Dilsel girdiyi ve kullanılacak stratejileri belirler
2. Dilsel Girdi	Dil edinicisinin L2'ye ilişkin kararlaştırdığı her şey
3. Bireysel Farklılıklar	Dil edinicisinin yaşı, cinsiyeti, zekâsı, tutumları vs.
4. Öğrenici Stratejileri 4.1. Bilişsel Strateji 4.1.1.Öğrenme Stratejileri 4.1.2. Üretim Stratejileri 4.1.3. İletişim Stratejileri 4.2. Dilsel Strateji	Dil edinicisinin kullandığı stratejiler, Zihinsel süreçlerle ilgili olan durumlar, L2 öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler, Bilgiyi kullanmaya yardımcı olan stratejiler, L2 ile iletişim sürecinde kullanılan stratejiler, Doğuştan var olan <i>Evrensel Dilbilgisi</i> ilkeleri,
5. Dilsel Çıktı	Dil edinicisinin L2 ile üretime geçmesidir.

Kaynak: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Okuma Yetisini Geliştirme Yolları (Aygüneş, 2007:12)

Yukarıdaki faktörlerin hepsinin L2 edinimine etkisinin olduğu bir gerçektir. Ancak bu çalışmanın karşılaştırma parametresi olarak kullanılan DIGS-Projesi katılan denek grubu ile bu projenin denek grubu arasındaki en önemli fark yaştır ve bundan dolayı bu faktöre burada ayrıca değinilecektir.

1.3.1. L2 Ediniminde Yaş Faktörü

L2 edinimine ilişkin en önemli faktörlerden biri kuşkusuz 'yaş'tır. Bu konuda egemen olan genel yargı, çocukların L2'yi edinmede yetişkinlere göre daha başarılı oldukları, sesletim konusunda sorun yaşamadıkları ve L2 edinim sürelerinin yetişkinlere göre daha kısa olduğu yönündedir (bkz. Chatain, 1988; Larsen-Freeman, 2000; Ellis, 2008). Bu genel yargıyı destekleyen en bilinen örnek yeni bir topluma göç etmiş ailelerin çocuklarının anne ve babalarına kıyasla erek dili edinme konusunda daha başarılı olmalarıdır (Lightbown & Spada, 2003). Yaş konusunda ortaya atılmış ve günümüzde

hala tartışma konusu olan en yaygın ve çarpıcı düşünce Lenneberg (Lenneberg, 1967)'in *Kritik Dönem Varsayımı*'dır.

Kritik dönem varsayımı ile ilgili iki kavram vardır: *Olgunlaşma tipi* ve *alıştırma tipi*. Olgunlaşma tipi yaklaşık olarak 11 yaş olarak belirlenen bir sınırla belirlenmiş olmakla birlikte, çocukların anadillerini rahatça ve kolayca öğrenmeleri için biyolojik temellerin yitirildiği döneme işaret eder. Alıştırma tipi, dil öğrenmek için kritik bir dönem olduğunu, ama bu dönemin sadece anadili öğrenmek için geçerli olduğunu ileri sürer. Anadili öğrenme tecrübesi, ileride öğrenilecek diğer dillerin biyolojik temellerini güdüler ve yeterli düzeyde temellerini atar (Hudson 2000:172'den akt. Demirezen, 2012).

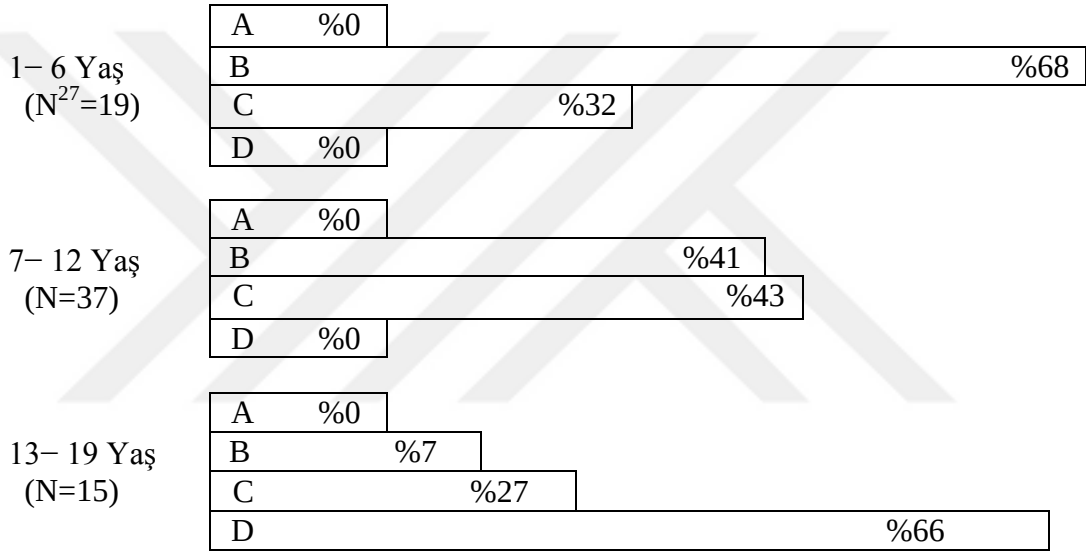
Lenneberg (1967)'in bu savını destekleyen en önemli kanıt beyin hasarına sahip bireylerdir. Lenneberg (1967), beyinlerine aldıkları darbe sonucu dil yitimine uğramış yetişkin ve çocuklar üzerinde yapılan gözlemlerde iki grup arasında dilsel yitimin etkilerinin ortadan kalkma sürelerinin ve düzeylerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar, çocukların iyileşme hızlarının ve dil düzeylerinin yetişkinlere göre çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, beynin sol yarı küresinde yer alan konuşma merkezinin zarar gördüğü durumları takip eden süreçte çocuklar iyileşip yeniden konuşabilirken, yetişkinlerin yeniden konuşma ihtimalleri beyinlerine aldıkları zararın büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu nedenle Lenneberg (1967), insan beyninin ergenlik sonrası dil edinme yetisinin değiştiğini ve çocukların L2 ediniminde yetişkinlere göre çok daha üstün bir konumda olduğunu ileri sürmüştür.

Bu varsayıma göre L2 edincisi ergenlik çağı sonrasında, diğer bir deyişle 12 veya 13 yaş sonrasında, beynindeki sinir dokularının esnekliğini yitirmeye başlaması nedeniyle, dil edinimi ve dil öğrenimi zorlaşır. Edinme ve öğrenme yine oluşmakta, ancak kritik yaş öncesi bu işe başlayanlara göre zor olmakta ve mükemmelleşme hemen hemen oluşmamaktadır. Örneğin, bir dili edinmeye veya öğrenmeye ergenlik çağı sonrası başlayanlarda *sesletim* (pronunciation) ve *büklümleme* (intonation) kusursuz olamamakta, oysa önce başlayanlarda istenilen mükemmelliğe erişilebilmektedir.

Son yılların araştırmalarındaki eğilim, Lenneberg (1967)'in *Kritik Dönem Varsayımı*'nın farklı alanlarda değişiklikler yapılması gerektiğine ilişkindir. Meisel (2011), Lenneberg (1967)'in ergenliği ve verimli dil edinimi aşamasının son noktası

olarak varsaymasının onaylanamayacağını ve L2 ediniminin farklı alanlarının birbirinden ayrı değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Örneğin *Kritik Dönem Varsayımı*, yeni sözcük dağarcığı edinimi yetisini değil, öncelikli olarak farklı açılarını içeriyor (Meisel, 2011:204). Burada aksansız bir sesletimi de (bkz. James & Garcia, 1969) eklemek gerek.

James & Garcia (James & Garcia, 1969), Amerika'ya göç eden Kübalı çocuk ve gençleri farklı yaş grubuna ayırarak beş yıl süreyle İngilizce edinimi sürecinde gösterdikleri aksan ve sesletim performanslarını incelerler. Bu incelemede şu sonuca varırlar:



Şekil 1: Yaşa Göre L2’de Doğru Sesletim Oranları

Kaynak: JAMES J. Asher, & Ramiro GARCIA, (1969), *The Optimal Age to Learn a Foreign Language*, <https://kellydgradproject.wikispaces.com/file/view/Optimal+Age+to+Learn+a+Foreign+Language.pdf>

A: Sesletimi yerliler gibi;

B: Sesletimi neredeyse yerliler gibi;

C: Sesletimde küçük aksan;

D: Sesletimde belirli aksan

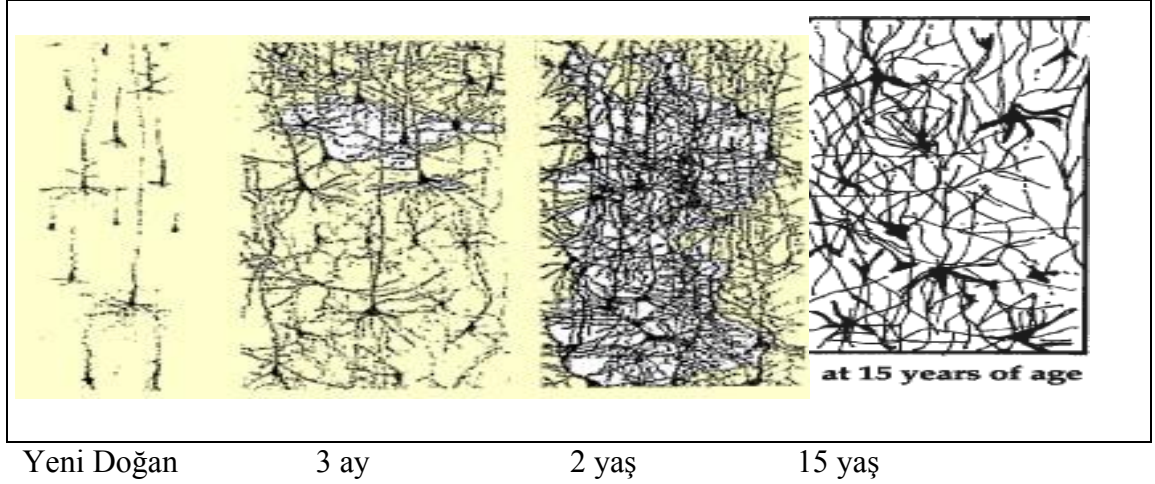
L2 edinimi ve dil arasındaki ilişkiyi daha detaylı değerlendirebilmek için insan beyninin doğuştan ölüme kadar uğradığı yapısal değişimleri incelemekle daha anlaşılır olacaktır.

²⁷ Denek sayısı

İnsan beyni, belirli görevlerden sorumlu olan birbiriyle bağlantılı farklı bölümlerden oluşmaktadır. Bu bölümlerin içerisinde bilgi akışından sorumlu ve birbirlerine sinapslar yardımıyla sinyal ve bilgiler gönderen milyonlarca nöron yer almaktadır (Fishbane, 2007). Nöronlar arasında sinapslar vasıtasıyla oluşturulmuş bağlantılar elektrik ağına benzer ve bu sayede beynin farklı bölümleri etkileşim halinde ortak çalışma olanağını bulur (Lichtmann, Reid, Pfister ve Cohen, 2009).

Yeni doğan bir bebeğin beyinde yaklaşık 100 milyar nöron bulunurken, beyinde yer alan sinaps sayısı nöronlar arasındaki bağlantı sayısı azdır (De Pietro, 2000). İnsan beyindeki sinaps yoğunluğu insan ömrü boyunca değişir. Ancak sinaps yoğunluğunun en fazla olduğu dönem erken çocukluk dönemidir. İnsan beyni doğumdan yaklaşık iki ay önce sinaps oluşturmaya başlar ve beyinde yer alan sinaps sayısı doğumdan sonra en az bir yıl boyunca artmaya devam eder (Bruer, 1999). Yaklaşık 1–2 yaş arası insan beyindeki sinaps sayısı en üst seviyeye çıkar. Bu yaş aralığındaki sinaps sayısı bir yetişkinin beyinde yer alan sinaps sayısından yaklaşık %50 daha fazladır. Diğer yandan De Pietro (2000), insan hayatındaki ilk üç yılın sinaps oluşturulması ve beynin büyümesi bakımından çok önemli olduğunu söylemektedir. Yeni doğan bir bebeğin beyin ağırlığı bir yetişkinin beyninin sadece %25'i iken, üç yıl içerisinde beyin büyümesi ve sinaps üretimi sonucu ağırlık olarak yaklaşık üç kat büyür. Bundan sonra gerçekleşen gelişim aktif olarak kullanılan sinapsların korunması ve aktif olmayanların budanması, yani ortadan kaldırılması şeklinde devam eder. İnsan beyni, *kullan ya da kaybet* kuralına göre işleyen bir mekanizmadır Bu sayede beyin aktif olarak kullanılan ve bir amaca hizmet eden sinapsları koruyarak daha ekonomik bir şekilde birbiriyle ilintili bir hafıza ağı oluşturur (Güvenir ve Yıldız, 2014).

Aşağıdaki şekil, insan beyindeki sinaps sayısının yaş ile ilintili olan değişimini ortaya koymaktadır:



Şekil 2: Beynin Farklı Dönemlerdeki Sinap Yoğunluğu

Kaynak: Rethinking the brain, families and work institute, Rima Shore, 1997

Bu şekle göre insan beynindeki sinaps sayısı 2 yaşındayken en üst düzeydedir. 15 yaşındaki bir genç yetişkinde bu sayının düştüğü görülmektedir. Araştırmacılar bunun sebebinin beynin zaman içerisinde geçirdiği *sinaps budaması* olduğunu belirtmektedirler (bkz. Linghtbown & Spada, 2003; De Pietro, 2000).

Dil ediniminin biyolojik olarak ele alınması, insan beynin incelenmesi gerekli hale getirmiştir. Bu temeli savunan görüşler çalışmalarını insan beyninin bölümleri ve görevleri üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır (bkz. Linghtbown & Spada, 2003; Rima Shore, 1997; Bruer, 1999; De Pietro, 2000). Bu konuda yapılan çalışmalar ilk olarak beynimizin yapısının sağ ve sol yarım küre olarak ikiye ayrılması ve her iki bölümün işlevleri hakkında olmuştur. Her iki bölümün işlevlerini Apelteuer (2001: 20) şu şekilde özetler:

Tablo 4: Beyin Kürelerinin İşlevleri

Sağ Yarım Küre	Sol Yarım Küre
Ağırlıklı olarak <i>doğal sesleri</i> (işaretleri) (Örn.: sohbet, havlama, kişnemek, zil sesi, alkış) ve <i>dilsel sesleri</i> (tonlama, duygusal ayarlamalar, somut, bağırmları ve ritüelleri) ortaya çıkarır.	Ağırlıklı olarak, dildeki ses yükselmesi, sözcük ve tümce bilgisindeki değişimleri, yazı dili gibi dilsel sesleri ortaya çıkarır.
Müzik seslerini işler: Bilindik melodileri tekrar tanır, şarkı tekrar eder. Müzik seslerini işler bu da müzik parçalarının analizini yapmasına olanak sağlar.	Müzik seslerini işler bu da müzik parçalarının analizini yapmasına olanak sağlar.
Konuşmayı bastırır.	Duygusal hisleri bloke eder.
Zamansal uyumu mümkün kılar: Geçmiş zaman, öznel zaman...	Zamansal uyumu mümkün kılar: Gelecek zaman, nesnel zaman...
Sezgisel-betimsel düşünür.	Analitik-soyut, mantıklı ve doğrusal düşünür.
Sağ beyinciğin yaralanması: <i>Aprosodie</i> : Duyguları tanıyamaya ve ifade edememe. <i>Agnosie</i> : Yüzleri ve jestleri tanıyamama.	Sol beyinciğin yaralanması: <i>Aphaise</i> : Birbiriyle bağlı olarak konuşamama ve anlaşılamama

Kaynak: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs (Apeltauer, 2001:20).

Ich habe von einem amerikanischen Studenten gehört, der gefragt wurde, wie er mit seinem Deutsch vorankomme, und prompt antwortete: "Ich komme überhaupt nicht voran. Ich habe drei volle Monate lang hart daran gearbeitet, und alles, was ich vorweisen kann, ist nur der eine deutsche Satz: "zwei Glas!" (Zwei Glas Bier.) Er hielt einen Augenblick nachdenklich inne, dann fügte er mit Nachdruck hinzu: „Aber das sitzt!“²⁸

Mark TWAIN

BÖLÜM 2: ALMANCA ve TÜRKÇENİN DÜNYA DİLLERİ ARASINDAKİ YERİ ve BİÇİMBİLİMSEL ve SÖZDİZİMSEL SİSTEMLERİ

L2 öğrenciler, L2 edinim sürecinde çoğu zaman çok yönlü sorunlarla karşılaşır. Bu sorunların bir kısmı, belki de en önemlisi, L1 ile L2 arasındaki farklılıklardan kaynaklanır. L1’i değişik bir dil sınıflamasına mensup öğrenciler, ayrı bir dil ailesinden herhangi bir L2’yi öğrenerek edinmeye çalışırken, sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıkları edinmede sorunlar yaşarlar ve bu sorunları gidermek için norm dışı yapılar üretirler.

Bugüne kadar Türkçe ile Almanca sözdizimsel ve biçimbilimsel açıdan her ne kadar karşılaştırmalı çalışmalar yapılmış ise de, bunların L2 edinimini nasıl ve ne ölçüde etkiledikleri tam olarak araştırılmamıştır. L1’i Türkçe olan öğrencilerin Almanca edinirken yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel norm dışlıları belirleyebilmek için, öncelikle Türkçe ve Almanca arasındaki biçimbilimsel ve sözdizimsel farkların neler olduğuna bakmak gerekir. Ancak iki dil arasında böyle bir karşılaştırmanın yapılması ayrı bir tez konusudur. Biz burada iki dil arasındaki karşıtlıklar üzerinde çok ayrıntılı

²⁸ Tanıdığım Amerikalı bir üniversitesi öğrencisi birine Almanca nasıl ilerlettiğini sormuş o da hiç tereddüt etmeden cevap vermiş: “Almanca’yı hiçbir şekilde ilerletemiyorum. Üç ay boyunca çok yoğun çalışmama rağmen *Zwei Glas!* (=iki bardak bira!) deyiminden başka tek bir sözcük dahi öğrenemedim”. Derin bir nefes aldıktan sonra kendinden emin bir şekilde: “Ama ben bunu halledeceğim!” diye de ekledi (çev. Atli, 2014).

durmak yerine, Almanca ve Türkçenin belli başlı biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerini belirtmekle yetineceğiz.

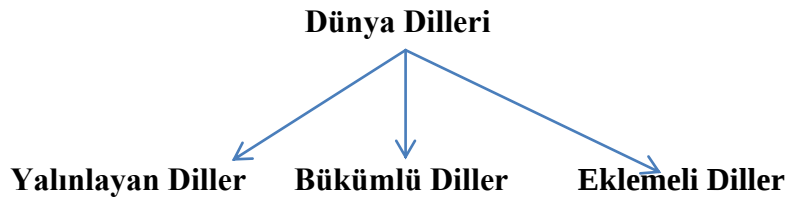
Ancak bunu yapmadan önce, Türkçe ve Almancanın dünya dilleri arasındaki tipolojik yerine değinmenin yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

2.1. Almanca ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Tipolojik Yeri

Dünya üzerindeki dillerin ilk tipolojik sınıflandırması Schlegel (1808)'in *Über die Sprach und Weisheit der Indier* adlı eseri ile başlar. Schlegel (1808), bu eserinde Hint-Avrupa dillerini Sanskrit ile karşılaştırarak dilbilgisel benzerlikleri ortaya çıkarmaya çalışmıştı.

Schlegel (1808), çalışmasında tüm dilleri *bükümsüz* (eklemeli dilleri kastederek) ve *bükümlü* (eklemesiz dilleri kastederek) diller olmak üzere iki ana gruba ayırmıştı. Bükümlü diller sınıfına hem *dış bükümlü* dilleri (Hint-Avrupa dilleri), hem de *iç bükümlü* dilleri (Semitik diller) katmıştı.

Schlegel (1808)'in dil sınıflandırılması yönündeki çalışmalarını sonradan ağabeyi August Wilhelm von Schlegel (1767–1845) devam ettirmiştir. Kardeş Schlegel, yaptığı dil sınıflandırılmasında bükümsüz dilleri eklemeli diller olarak sınıflandırmış ve yalınlayan dil sınıfını ilave ederek ortaya şöyle bir dil tipolojisini ortaya koymuştu:



Bu çalışmalarıyla Schlegel kardeşler yapısal/biçimsel dil sınıflandırmasını neredeyse tamamlamış oldular.

Dil tipolojisi başlangıçta, dillerin tarihî ve genetik kökenine başvurmada, dillerin yüzeysel yapılarını incelemekteydi ve dillerdeki yüzeysel yapıların ortaya çıkarılması ile diller *yalınlayan*, *eklemeli*, *bükümlü/kaynaştırmalı* ve *çok bükümlü (polysentetik)* diller diye bir ayrıma doğru gidildi. Ortak yapısal özellikleri taşıyan diller bir grup altında toplatıldı. Bunlar:

a) Yalınlayan Diller (*Alm. isolierende Sprachen*)

Bu dillerdeki sözcükler, hiçbir ek almadan ve dilbilgisel değişikliğe uğramadan tümce içerisindeki konumlarına göre, sağına–soluna gelen başka sözcüklerin etkisiyle anlam ve görevleri değişir. Bir başka anlatımla sözcüklerin hangi anlamda kullanılacağı başına gelen öteki araç sözcüklerle belirlenir; tümce içerisinde tek bir yerine göre 10–15 farklı anlamda kullanılabilir. Sözcükler genellikle tek heceden oluşur. Tümce içerisinde yer alan sözcüklere hiçbir biçimbirim getirilmediğinden şekil değişikliğine uğramazlar. Bu dillerde çekim ve yapım biçimbirimleri kullanılmadığından vurgu ve tonlama son derece önemlidir. Tek heceli oldukları için anlam farkları yazıda da belli edilen çok zengin bir vurgu ve tonlama sistemi ile karşılaşılır. Bu dillerin tipik örneği Çince'dir. Bundan başka Vietnamca ve bazı Himalaya dilleri de bu gruptandır (Demircan, 2007)

b) Eklemeli Diller (*Alm. agglutinierende Sprachen*)

Eklemeli diller, farklı biçimbirimleri veya sözcükleri birbirine bağlayarak değişmeyen bir köke olumsuzluk, işteşlik, zaman, kişi gibi görevleri olan ekler getirilir. Her biçimbirimin veya ekin yalnızca bir dilbilgisel işlevi vardır. Eklemeli diller çoğu zaman bükümlü dillerle karıştırılır. Bükümlü dillerde tek bir ek aynı anda birkaç dilbilgisel yükümlülüğü birden yerine getirirken, bu dillerde yalnızca bir dilbilgisel yükümlülüğü yerine getirir. Bunun yanı sıra, eklemeli dillerde tanımlanamayan dilbilgisel yapı veya biçimbirimlere rastlanmaz. Hem bağımlı hem de bağımsız biçimbirimler arasındaki sınır net olduğundan saptanmaları çok kolaydır. Sözcüklere ekler sondan eklenir ve ünlüleri arasında *kalınlık–incelik, düzlük–yuvarlaklık* uyumu bulunur.

Türkçe, yukarıda değinilen bütün parametrelere uyar; zira Türkçede ne ad, ne eylem çekiminde ne de yeni sözcüklerin üretiminde kök değişmez. Kökün sonuna birtakım ekler getirilerek sözcük yapımı veya çekimi gerçekleştirilir. Eklemeli diller için Türkçe ideal örnek olarak gösterilir (Aksan, 1998).

okul–da–ki–ler

göz–lük–çü–lük

göz–et–le–di

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçede değişmeyen köklere çeşitli ekler getirilerek

farklı anlam ve sözcük türleri üretilebilir. Türkçenin eklemeli dil sınıflamasına en uygun örnek teşkil ettiği ileri bölümlerde daha ayrıntılı anlatılacaktır.

c) Bükümlü Diller (*Alm. flektierende Sprachen*)

Bu gruptaki dillerde sözcük yapım ve çekim sırasında önden, içten ve sondan ekler alır.

Ön-iç ve sonek ile ad çekimi, (*Alm. Nomenflexion*) dilbilgisel cinsiyet (*Alm. Genus*) ve sayı (*Alm. Numerus*) kavramları bükümlü dillere özgü kavramlardır. Bir sözcük köküne ekler getirildiğinde kökün ünsüzleri değişmez, ünlüler değiştirilerek yeni sözcükler üretilir. Bu gruptaki dillerin en ayırt edici özelliği çekim ve yapım ekleri sırasında kökteki ünlünün/ünlülerin değişmesidir. Kökteki ünlü değişimi yalnızca çekim ve yapım ekleri sırasında değil, adların çoğul yapılarında ve eylemlerin farklı zamanlara göre çekiminde de görülür.

Almancadaki *fırlatmak* anlamına gelen ‘*werfen*’ eyleminin *warf / geworfen*; *olmak* anlamına gelen ‘*sein*’ yardımcı eyleminin ‘*bin, ist, sind, war, waren...*’ yapılarına bürünmesi bükümlü dillere örnek olarak verilir. Bükümlü dillerin tipik bir örneği olan Arapça gibi dillerde kökteki ünlüler değişirken türetilen yeni sözcükle kök arasındaki ilgiyi koruyan bir bağ kendisini hissettirir. Sözcüğün çekirdeğini oluşturan ünsüzler kullanılarak belli kalıplarla yeni sözcükler türetilir. Aynı kökten olan *ders, medrese, müderris, tedrisat* sözcüklerinde *d, r, s* ünsüzleri sabit, ünlüler ve bazı dilbilgisel unsurları değişmiştir.

Dilbilgisel ilişkiler, ön-iç ve soneklerle içyapısal değişime uğrayan sözcükler çözümlenerek yapılır. Yalnızca bir ek, bazen birçok dilbilgisel ulamı aynı anda ifade eder. Örneğin Almancadaki *Gesund-heit* (=sağlık) sözcüğünün sonuna eklenen **-heit** biçimbiriminin üç farklı dilbilgisel anlamı vardır. Bu biçimbirim, sözcüğün bir ad ve aynı zamanda da tekil ve artikelinin de dişil olduğunu ifade eder (Skalička, 1979: 45).

Bükümlü diller, *kök/iç bükümlü* ve *gövde/dış bükümlü* olmak üzere ikiye ayrılır. German, Yunan ve Romen dilleri gövde bükümlü; Arapça kök bükümlü dil olarak gösterilir.

d) Çokbireşimli Diller (*Alm. polysynthetische / inkorporierende Sprachen*)

Adından da anlaşıldığı gibi bu gruptaki dillerde tek bir sözcükle bir tümce ifade edilir.

Bu gruba giren dillerde ad ve eylem çekimi yoktur. Çok yönlü birleşik sözcük türetmeler görülür. Örneğin Türkçede ‘*Ben yemek yemeye devam ettim*’ tümcesi Avusturya yerlilerinin konuştuğu Tivi dilinde şöyle söylenir:

ngirruunthingapukani Ngi – rru– unthing– apu– kani. = Ben -geçmiş zaman eki -bir süre-yemek yemek - tekrarlamak (Crystal 1995: 293).

Bir tek köke eklenen biçimbirimler ve belirteçlerle kökün dönüşümleriyle uzayan tek sözcüklü tümceler oluşturulur. Bu tür dillerde ekler arasındaki sıralama, tümcelerin anlamlandırılmasında son derece önemlidir.

c) İçbükümlü Diller (*Alm. Introflexive Sprachen*)

Birçok dilbilimci iç bükümü (Introflexion) bükümlü dillerin bir alt ögesi olarak kabul eder. Ancak Skalička (1979:45), dillerin tipolojik sınıflandırması çalışmasında iç bükümün kendi başına bağımsız bir sınıf olduğunu ileri sürer. Ona göre farklı türden olan bükümlü dilleri birbirinden ayırmak gerek; çünkü bükümlü dillerin bazılarında iç büküm çok az, Hami–Sami gibi dillerde oldukça fazla ve sistematiktir. Skalička (1979), yapısal iç büküm sistemi olarak tarif ettiği tipolojik dil sınıflandırmasını sözcüklerdeki eklerin ve sözcük kökünün en çok değiştiği yere odaklanarak böyle bir ayrıma gittiğini söyler. Ona göre bükümlü diller daha çok iç bükümlüdürler ve yine ona göre Almanca içbükümlü veya yarı içbükümlü bir dildir. Örneğin, *Vater –Väter, triken – tranken*, sözcükleri gövdede değil kökte değişime uğradığını söyler (Skalička, 1979:45).

Kök/iç ve gözde/dış bükümlü dilleri birbirinden ayıran en belirgin özellik değişimin sözcüğün kökünde veya gövdesinde meydana geliyor olmasıdır. Gövde bükümlü dillerde değişim sözcüğün sonuna getirilen eklerle yapılır. İçbükümlü diller için ideal örnek Hami–Sami diller verilir (Demircan, 2007).

Yukarıda anlattığımız dil türlerini aşağı tablodaki gibi görselleştirebiliriz:

Tablo 5: Yapısal Dil Sınıflamasına Göre Diller

Dil Yapısı	Karakteristik Özellikler	Diller
Yalınlayan Diller	Bu dillerde sözcükler hiçbir ek almadan ve dilbilgisel değişikliğe uğramadan, tümce içindeki yerleri ve yanına gelen başka sözcüklerin etkisiyle anlam ve görevleri değişir.	Çince Vietnamca
Eklemeli Diller	Eklemeli diller, farklı biçimbirimleri veya sözcükleri birbirine bağlayarak değişmeyen bir köke olumsuzluk, işteşlik, zaman, kişi gibi görevleri olan ekler getirilir. Her biçimbirimin veya ekin yalnızca bir dilbilgisel işlevi vardır.	Türkçe Fince Japonca
Bükümlü Diller	Bu gruptaki dillerde sözcük yapım ve çekim sırasında önden, içten ve sondan ek alır. Ön-iç ve sonek kavramları bu dil grubuna aittir. Bir sözcük köküne ekler getirildiğinde kökün ünsüzleri değişmez, ünlüler değiştirilerek yeni sözcükler üretilir. Bu gruptaki dillerin en ayırt edici özelliği çekim/yapım sırasında kökteki ünlünün/ünlülerin değişmesidir.	Latince Almanca
Çokbireşimli Diller	Çokbireşimli dillerde tek bir sözcükle bir tümce ifade edilir. Bu gruba dâhil olan dillerde ad ve eylem çekimi yoktur.	Tivi dili
İçbükümlü Diller	Büküm, sözcüğün içinde gerçekleştiğinden sözcüğün kökünde değişiklik meydana gelir. Kök ile ekleri birbirinden ayırmak çok zor hatta bazen imkânsızdır.	Arapça İbranice

Bazı dilbilimciler, dilleri sözdizimsel açıdan inceleyerek, tümce öğelerinin sıralanışına göre bir sınıflamaya gitmişlerdir. *Sözdizimi Sınıflandırma* adı verilen bu sınıflandırma da, bir yapısal sınıflandırmadır.

Amerikalı dilbilimci Greenberg (Greenberg, 1963), dillerin yapısal ve genel özelliklerini incelerken şu özellikler üzerinde durmuştur:

- Özne, nesne ve yüklemın tümce içindeki sırası.
- İlgeçlerin addan önce (*Alm. Präposition*) ya da sonra (*Alm. Postposition*) gelme durumu.
- Tamlayan sözcüğün addan önce ya da sonra gelme durumu.

Tümce içinde özne (Ö), yüklem (Y) ve nesne (N) altı biçimde sıralanır: ÖNY, ÖYN, YÖN, NÖY, YNÖ ve NYÖ.

Greenberg (1963), araştırmaları sonucu bu altı dizilişten yalnızca üçünün yaygın olarak

kullanıldığını görmüş ve dilleri bu üç sınıfa göre ayırmıştır:

YÖN dilleri

ÖYN dilleri

ÖNY dilleri (Greenberg, 1963:65).

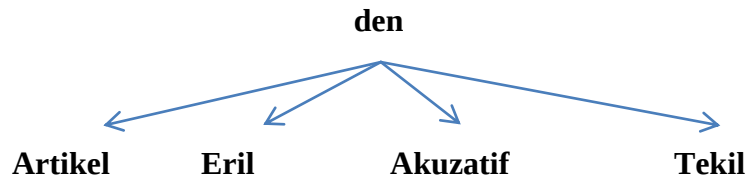
2.1.1. Almancanın Tipolojik Özellikleri

Almanca, dillerin yapısal sınıflandırmasında hangi dil grubuna dâhil edileceği yönünde iki farklı görüş bulunmaktadır. Birinci görüş, dillerin klasik yapısal sınıflandırmasına dayanarak, Almancanın bükümlü diller grubuna girdiğidir. İkincisi ise bu dilin bükümlü dillerin özelliklerinden uzaklaştığı, karma yapıli dillerin özelliklerini barındırdığıdır. Bir başka anlatımla günümüz Almancası yalınlayan, eklemeli, bükümlü, çokbireşimli ve içbükümlü özellikler içeren birleşik yapıli bir dil haline geldiğidir (bkz. Wurzel, 1996).

Bilindiğı gibi Almancada adların çoğulu yapılırken genellikle adın sonuna çoğul yapan eklerden biri getirilerek yapılır. Örn.: *Heft-e*, *Has-en*, *Kind-er* ve *Auto-s* sözcüklerin sonundaki *-e*, *-(e)n*, *-er*, ve *-s* sonekler tekil adları çoğul yapmak için kullanılan biçimbirimler olduğu belirgindir. Fakat *Mutter-Mütter* örneğinde ise yukarıdaki örneklerin dışında sözcüklerin sonuna getirilen soneklerden biriyle değil de, sözcüğün ortasındaki ünlü bir harfin (*u*) umlaut (*ü*) yapılarak çoğul yapılması, bu sözcüğün içbükümsel bir değişime uğradığını göstermektedir (Wurzel, 1996). Ayrıca bazen artikel olmaksızın genitif tekil, eril ve yansırlar ile datif çoğullar sondan eklemeli bir ek ile yapılır. Örn.:

das Kind (çocuk) → Kindes (çocuğun) → Kindern (çocuklara)

Bağımsız işlevli olduğuna inanılan artikelin ad çekiminde aslında hiçte bağımsız olmadığı, bazen kaynaştırıcı bir yapıya büründüğü de görülür. Örn.: *den Mann* sözcüğündeki *den* artikelini incelediğimizde onun aslında dört farklı dilbilgisel ulamı temsil ettiğini görürüz. Bunlar *artikel* (Alm. Artikel) *dilbilgisel cinsiyet* (Alm. Genus), *durum* (Alm. Kasus) ve *sayı* (Alm. Numerus)'dır.



Bu örnekler uyarınca Almancanın çok bireşimli dillerin özelliklerine sahip karakteristik özellikler barındığını savlamak yanlış bir sav olmaz. Bu dili, katı bir şekilde bükümlü diler ulamına dâhil etmek doğru bir yaklaşım değildir; çünkü bu dilde hiçbir dilin baskın yapısal özellikler bulunmamaktadır.

Bu çalışmada bizler de Skalička (1979)'nın önerdiği gibi içbükümlü diller grubunu bağımsız bir dil tipolojisi olarak kabul edeceğiz ve Almancayı yarı içbükümlü dil sınıfına dâhil edeceğiz.

2.1.2. Türkçenin Tipolojik Özellikleri

Türkçenin en belirgin yapısal özelliği eklemeli bir dil düzenine sahip olmasıdır. Bu düzene sahip dillerdeki sözcükler, sabit bir kökten türeyen *kök + yapım eki + çekim eki* kurgusuyla meydana gelmektedir. Bir başka anlatımla, anlamı üzerinde taşıyan kök birime, önce yapım eki ardından çekim eki getirilerek kökün anlamıyla ilintili yeni sözcükler oluşturulur. Yapım eki alarak oluşan yeni sözcükler çekim eki alarak dil sistemi içerisinde esneklik kazanır. Türkçe sözcükler, eklemeli yapının bir sonucu olarak ayrılmış bütünler halinde dilde yer alırlar. Bu ayrışık bütünsellik aynı zamanda, Türkçedeki sözcük üretimini mantıksal bir düzleme de oturtur.

Türkçe, eklemeli dillerin en iyi örneği sayılmaktadır. Aksan, (1990: 106), Türkçe için "Eklemeli dillerde, değişmeyen bir köke yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, kişi gibi çeşitli görevleri olan ekler, morfemler getirilir ve bunlar, ek yerleri belli olmayacak biçimde, sıkıca birbirlerine kaynaşırlar" der. Örn.:

sev – dir – il – e – bil – me – si

yap – tır – ıl – dık – tan (sonra)

Yapılan araştırmalar Türkçenin çok zengin biçimbirimlere sahip olduğu ve bu biçimbirimlerin her birinin birden çok görevi olduğu belirtilmektedir.

Aksan, Türkçenin yapısı ve ekleri hakkında şöyle der:

Türkçede sözcük türetmede görev alan öğelerin sayısının çok yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bugün, yalnızca Türkiye Türkçesi'nde türetmeye yarayan biçimbirimlerin sayısının 100'ü geçtiği görülmüştür ki, her ne kadar karşılaştırmalı bir sayım yapılmamışsa da bu sayıyı bir başka dilde bulmanın kolay olmayacağını

sanıyoruz. Bu birimlerin her birinin birden çok görevi yüklendiği de göz önünde tutulursa, Türkçenin anlatım gücü üzerinde aydınlatıcı bir gerçek ortaya çıkar (Aksan, 1999: 28–29).

Greenberg (1963)'in sözdizimsel sınıflandırmasına göre Türkçe ÖNY grubuna, Almanca ÖYN grubuna girmektedir. Sezer (1980), Greenberg'in sözdizimsel sınıflandırmasını, dillerde tümcelerin temel bir dizilişi olduğu varsayımına dayandırdığını, bu nedenle sınıflandırmanın sağlam bir temeli olmadığını söylemektedir (Sezer, 1980:27). Gerçekten de, Türkçede ÖNY temel dizilişinin yanısıra beş diziliş daha söz konusudur. Türkçenin sözdizimindeki bu oynaklığın/çalkalamanın nasıl bir anlam zenginliği yarattığını şu biçimde gösterebiliriz:

1. Recep camı kırdı.
2. Recep kırdı camı.
3. Camı Recep kırdı.
4. Camı kırdı Recep.
5. Kırdı camı Recep.
6. Kırdı Recep camı.

Türkçe sözdizimindeki oynaklık/çalkalama, üç ögeden oluşan tümcelerde altı kullanılabilir tümce oluşturmamıza olanak sağlar. Türkçe sözdizimindeki bu esnekliğin iki önemli nedeni vardır:

- a) Türkçede tamlayıcıları/durum eklerini gösteren biçimbirimlerin [–(Y)E], (–DE), (Den), [(Y)İ], (–Ø) vb.] olması.
- b) Yükleme kişiye gösteren kişi biçimbirimlerinin bulunmasıdır (Aydın, 1992: 117). Aydın'ın belirttiği gibi bu iki özellik Türkçenin en önemli özelliklerindendir.

Bununla birlikte Greenberg (1963), Türkçenin de içinde bulunduğu ÖNY dizilişine sahip dillerin özelliklerini şu biçimde belirtmektedir:

- Bu dillerde sonekler görülür.
- Tamlayan öge tamlanan öğelerden önce gelir.

- Eylemin aynı olduğu birbirine bağlı tümceciklerde önceki tümceciklerdeki eylemlerin atılarak sonuncusu kullanılması olanaklıdır.
- Soru biçimbirimi, genellikle tümce sonuna gelir. Soru sözcüğü tümce başında yer almaz. ÖYN dilleri arasında yer alan Almancada ise, ÖNY dizilişine sahip dillerin özellikleri görülmez (Greenberg, 1963:63-86).

Sonuç olarak Türkçenin tipik yapısının ileri derecede eklemeli/bitişken olduğu kabul edilir (Johansen, 2007: 38). Bu yapı özelliğı sayesinde Türkçede, bağımlılaştırma ve türetme olmak üzere iki önemli dizgesel işlev yerine getirilir. Türetme işlevi, sözcük kök ve gövdelerinden yeni sözcükler üretebilme özelliğidir. Daha geniş bir fonksiyon alanına sahip olan bağımlılaştırma işlevi ise tümce içerisinde ve tümceler arasında ilişki kurabilme özelliğidir.

*Es ist wahr, dass im Deutschen durch irgendein Versehen des Erfinders der Sprache eine Frau weiblich ist, aber ein Weib nicht –was bedauerlich ist. Ein Weib hat hier kein Geschlecht; sie ist Neutrum; und so ist nach der Grammatik ein Fisch “er”, seine Schuppen “sie” aber ein Fischweib keines von beiden.*²⁹

Mark TWAIN

2.2. Almancanın Biçimbilimsel Sistemi

2.2.1. Almancanın Ad Çekimi Sistemi (*Alm. Nominalflexion*)

Almancadaki biçimbilimsel sistemin L2 ediniminde ne gibi bir işlevi olduğu ve sistemin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması için bu kavramın uzlaşım sınırlarını belirleyen ad öbeği (bundan sonra AÖ) teriminin açıklanması gerekir. Bilindiği gibi birden fazla sözcüğün çeşitli faktörler vasıtasıyla bir araya gelmesi, bir bütün oluşturması AÖ’yi meydana getirir. Bir başka deyişle bu kavram yalın veya türemiş bir sözcükle karşılanamayan kavramların anlatımı veya tümcede anlamın bütünleşmesini sağlayacak görevli unsurları oluşturmak için bir araya getirilen anlamlı veya hem anlamlı hem görevli sözcüklerin oluşturduğu sözcük topluluğudur.

Bußmann (1990: 529), içinde bir adı veya bir adılı çekirdek olarak bulunduran ve sağına-soluna yeni sözcükler getirilerek uzatılabilen sözdizimsel ulama ‘AÖ’ der. Yine ona göre (1990: 529) AÖ’ler belirtili ve belirtisiz, bir başka deyişle sözdizimsel ve anlam bilimsel öbek olmak üzere ikiye ayırır. Fakat biz bu çalışmada AÖ’lerin yalnızca sözdizimsel öbek kısmı ile ilgileneceğiz.

Bir AÖ, türüne ve derecesine göre farklılık ve karmaşıklık gösterebilir. Bu farklılık ve karmaşıklık göz önünde bulundurulduğunda kendisine yeni sözcük eklenebilen ve eklenen her yeni sözcüğün çözümlemesiyle asgari-AÖ (*Alm. Minimal-Nominalphrase*)

²⁹ Gerçi Almancada *Frau* (=bayan) sözcüğünün artikeli rastlantı sonucu dişildir ancak aynı şeyi, kadının kara bahtı olsa gerek, *Weib* (=kadın) için söylemek doğru değildir. Bu dilde kadının cinsiyeti yoktur; yani kadın yansızdır. Dil bilgisi kurallarına göre *balık* (=Fisch) eril, *pulları* (=Schuppen) dişil, *dişi balık* (=Fischweib) ise bunlardan hiçbiri değildir (çev. Atlı, 2014).

betimlenir. Almancada asgari-AÖ, bazen *Recep*, *Ankara* benzeri bir özel ad; bazen su *Wasser* (su) kabilinden sayılamayan bir ad; bazen *Forscher* (araştırmacılar) gibisinden sayılabilen çoğul bir sözcük; bazen de *dies* (bu) benzer bir işaret adlı olabilir. Bunun dışında asgari-AÖ kimi zaman bir tamlayıcı³⁰ (*Alm. Determinant*), kimi zaman bir ön edat (*Alm. Präposition*) ile iç içe girmiş bir belirtili artikel olabilir. Örn.:

der Tisch ve *im Külschränk*

Yukarıdaki tamlamalara bakıldığında **der** artikelinin yalnız başına bir tamlayıcı olduğu; **im** tamlayanı ise bir ön edat ile artikelin içi içe girmesi sonucu meydana geldiği görülür. Ayrıca sayılabilen çoğul ve sayılamayan tekil adlarla birlikte kullanılan önad, artikel olmadan da kullanılabilir. Örn.:

kaltes Wasser (soğuk su).

Almancada asgari-AÖ tamlayanı genitif, ön edat veya önad öbeği ile kullanıldığında tamlamaların çözümlenmesi daha bir karmaşık olur.

Bir AÖ, sağına veya soluna yeni sözcükler alabilir. Bu çalışmada AÖ'ne yalnızca solundan eklenen sözcükler dikkate alınmıştır. Almancada AÖ'ne solundan eklenen sözcük ulamları şunlardır:

- ✓ Tamlayıcı/Artikel, (*Alm. Determinant*),
- ✓ Niteleyici³¹ (*Alm. Quantator*),
- ✓ Önad öbeği (*Alm. Adjektivphrase*)'dir.

Bunun yanında AÖ, dilbilgisel cinsiyet, sayı ve adın durumuna göre çekilmesi gerekir ki buna aynı zamanda ad çekimi (*Alm. Nominalflexion*) denir. AÖ'de olduğu gibi önad çekiminde de adın durum biçimbirimleri dilbilgisel cinsiyet, sayı ve artikele göre belirlenir. Araştırmamıza konu olacak olan her iki dile özgül biçimbilimsel sisteme geçmeden önce yukarıda değinilen kavramlar, kavramlar arası karmaşıklığa yer

³⁰ Alanyazında bu terimin ne anlama geldiği ve işlevinin ne olduğuna ilişkin kesin bir tanım bulunmamakla birlikte burada bu kavram sözdiziminde ada bağlı ve ondan önce yer alan birim anlamında kullanılmıştır.

³¹ Mantıkta bir ya da daha çok sayıda değişkeni bir niteliğe bağlayan ve kimi dilbilimcilerce de kullanılan, sözlüksel bağıntılar incelemesinde ya da anlambilimin ele aldığı belli bir oluşturu türünü belirten terim (Vardar, 2002:147).

vermemek için açıklanacaktır. Bu çalışmada L2'deki ad (*Alm. Substantiv*) ile adıl sözcükler (*Alm. Nomina*) arasında bir ayrım yapılmayacaktır.

Bunun dışında karmaşıklığa neden olabilecek kavramlar *artikel/tamlayıcı* ve *adıllardır*. Bu iki kavram da dilbilimsel alanyazında çokça tartışılmakta ve bunların birbirinden kesin çizgilerle ayrılması gerektiği savını savunan dilbilimciler bulunmaktadır. Ancak konumuz, yetişkinlerde yabancı dil edinimi olduğundan burada bu tartışmalara girilmeyecektir.³²

Çalışmamızda *artikel/tamlayıcı* kavramı adlarla birlikte kullanılan ve/veya adların yerine geçebilen *artikel*, *iyelik adılı* ve *ilgi adıları* kavramları için kullanılmıştır. Bir başka deyişle *artikel*, *iyelik* ve *ilgi adıları* kavramları dillendirildiği yerde bu kavramlar yerine *artikel* kavramı kullanılmıştır. Ancak şunu da belirtelim ki bu kavram hem belirtili *artikel* (*der, die, das*) hem belirtisiz *artikel* (*ein, eine*) hem de adların yerine geçebilen bütün adılar için kullanılmıştır. Ancak yine de *artikel* ve *adıl* kavramlarının birbirinden ayırt edilmesi gerekiyor. Bu çalışmada Eisenberg (2004)'in bu iki kavramı birbirinden ayırdığı ölçütler temel alınmıştır. Ona göre; yalnızca geçişli kullanılabilen artikeller, *artikel* değerler dizisinden kabul edilmelidir (Eisenberg 2004: 141) Eisenberg (2004)'in bu tanımından kısaca şu sonucu çıkarabiliriz;

1. Hem ad ile hem de yalnız başına kullanılabilen *dieser* ve *jener* benzeri sözcükler *artikel* olarak kabul edilmeyecektir. Çünkü ***diesen*** *Kuchen mag ich nicht* ile ***diesen*** *mag ich nicht*, benzeri örneklerde *dieser* tekil ve çoğul yapılar için aynı yapı kullanılır. Ne var ki *der*, hem *artikel* hem de *adıl* olma işlevini yerine getirebildiği halde datif çoğullarda biri diğerinden ayrılmaktadır. Örn.:

Wir glauben *denen*. Wir glauben *den* Sternen (Eisenberg, 2004: 141).

2. Aynı şekilde *einer*, *keiner* ve *meiner* sözcükleri de *artikel* grubuna dâhil edilmeyecektir. Çünkü yukarıdaki her üç sözcük *adıl* olarak kullanılmasına rağmen bir adla birlikte kullanılamaz. Zira bu dilde **einer/*meiner/*keiner Hut* biçiminde bir

³² Var olan tartışmalar hakkında detaylı bilgi edinmek isteyenler Bisle-Müller'in 1991 yılında yapmış olduğu çalışmaya göz atabilirler.

tamlama yapmak mümkün değil iken (*ein, kein, mein Hut*) tamlamalarını yapmak mümkündür (Eisenberg, 2004: 141).

Yalnızca adlarla birlikte ortaya çıkan ve tek başına kullanılmayan, bir başka anlatımla yanında bir ad olmadan kullanılmayan sözcükler artikel; hem adla birlikte hem de ad yerine kullanılabilen sözcükler ise adıl olarak kabul edilecektir.

Daha önce de anlattığımız gibi ad çekimi ad, adıl, artikel ve önadlarda dilbilgisel cinsiyet (eril-dişil-yansız), sayı (tekil-çoğul) ve durum eklerinin belirtkelerini kapsar. Bütün bu ulamları, özellikle dilbilgisel cinsiyet ve sayı ulamını göz önünde bulundurduğumuzda iki karşıt görüşün olduğunu görüyoruz. Birinci görüş göre Almancada ne dilbilgisel cinsiyet ne de sayının esin yolu ile edinilmediğini savlarken, diğeri bu dilin çok kurallı bir yapıya sahip olduğunu ileri sürer ve her ikisi de iddialarını L2 edinimi sonuçlarıyla doğrulamaya çalışırlar. Şimdi bizler de burada bu iki farklı düşünceye sahip savunucularının savlarını nasıl kanıtlamaya çalıştıklarına ilişkin kısaca bilgi vereceğiz.

2.2.2. Almancanın Dilbilgisel Cinsiyet Sistemi

Almancada adlar, dilbilgisel cinsiyet sitemine göre üç gruba ayrılır: eril (*Alm. Maskulinum*) dişil (*Alm. Femininum*) ve yansız (*Alm. Neutrum*). Bütün adlar (*Alm. Nomen*³³) bunlardan bir tanesi ile mutlaka kullanılır. Tekil adlarda artikel ayrımı yapılırken çoğul adlarda ayrım etkisizleştirilmiştir; bir başka anlatımla her üç grup için de aynı artikel kullanılır. Örneğin, birer tekil olan *das Kind*, *der Mann* ve *die Frau* sözcükleri için ayrı artikel kullanılmışken, çoğulları için *die Kinder*, *die Männer*, *die Frauen* biçiminde tek bir artikel kullanılır.

Dilbilgisel cinsiyet, bir tür biçimbirim olduğundan ad tümcesinin şekilsel tanımında belirleyici rol üstlenir. Dilbilgisel cinsiyeti, ad kökünü artikel ve önad tamlaması ile durum ve sayıya göre yapılandırır. Ayrıca dilbilgisel cinsiyet durum ve sayı belirtkesini belirlemenin yanı sıra, adda şekilsel düzen ve denge sağladığından AÖ'nün

³³ Almanca dilbilgisi kitaplarında ad (*Alm. Nomen*) kavramı geniş manada eylem, önad, belirteç ve adılar, dar manada tümcede yalnızca varlıklara ad olan sözcükler için kullanılmaktadır. Değinilen sözcük bu çalışmada dar anlamıyla değil geniş anlamıyla kullanılmıştır.

tanımlanmasında da katkıda bulunur. Adıllarla ilgili metin arasındaki durum ilişkisini yapılandırarak metinsel bütünlüğü sağlar.

2.2.2.1. Dilbilgisel Cinsiyetin Belirtkeleri

Almancada dilbilgisel cinsiyet kavramı adını sözcüğün kendisinde almaz. Sözcüğe sürekli eşlik edip söz diziminde ondan önce yer alan, kimi zamanda da onun yerine geçebilen ve geleneksel olarak tamlayan adıyla bilinen dilbilgisel ulamdan alır. Bir başka anlatımla tamlanan sözcüğün dilbilgisel cinsiyetini belirleyen dilbilgisel ögenin adıdır. Almancada artikkel değişken iken adlar sabittir. Artikeller kendi yakınında bulunan sözdizimsel birimleri etkileyen ve onları tamlayan faktörlerdir.

Farklı kuramlar olmakla birlikte bir tamlamada yer alan tamlayan ile tamlanan uyum (*Alm. Kongruenz*) ve büküm (*Alm. Rektion*) açısından norm içi olması gerekir. Bir tamlamada uyumun gerçekleşmesi için adın durumu, sayı biçimbirimi, önad ve ad yerine geçen adılın bir tür ilişki içerisinde olması gerekir. Örn.: çoğul ve datif (yönelme durumu) ile kullanılan *den Bild-er-n* sözcüğün önündeki *den* artikeli belirtili tanımlık için kullanılır. Artikkel adı belirlemez, ad artikeli belirler. Durum böyle olunca ad ile artikeli bir tür ilişki içerisinde olma zorunluluğu ortaya çıkar. Örneğin, *Löffel* (=kaşık) sözcüğünü ele alalım. Bu sözcük *der* artikkelini alır, ancak *Löffel* sözcüğü yerine *Messer* (=bıçak) sözcüğünü kullandığımızda, var olan *der* artikeli *das*'a dönüşür.

Cinsiyet belirleme yönteminde kimi zaman adlarda durum ile sayı biçimbirimlerinin çakıştığı görülür. Bu çakışmalar dilbilgisel cinsiyet, sayı ve adın durumundan bağımsız çözümlenip doğru algılanamadığından, Almancayı L2 olarak öğreten öğreticilerin bu dildeki artikeli, yalnızca cinsiyeti belirten birimler olarak tanımlamaları kanımızca doğru bir ifade değildir. Almancada her ad için bir bütün halinde dilbilgisel cinsiyet, durum ve sayıya göre çekilmiş değerler dizisi oluşturulmalıdır. Yalnızca dilbilgisel cinsiyeti belirtmek için kullanılan biçimbirimler yoktur. Aşağıdaki tablolarda bu durum görselleştirilerek sunulmuştur:

a) Artikel

Tablo 6: Artikelde Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

Adın Durumu	eril belirtili/belirtisiz	Yansız belirtili/belirtisiz	dişil belirtili/belirtisiz	çoğul belirtili/belirtisiz
<i>N (yalın)</i>	der ein	das ein	die eine	die –
<i>A (belirtme)</i>	den einen	das ein	die eine	die –
<i>D (yönelme)</i>	dem einem	dem einem	der einer	den –
<i>G (tamlama)</i>	des eines	des eines	der einer	der –

b) Adıllar

Tablo 7: Adıllarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

Adın Durumu	eril belirtili/belirtisiz	yansız belirtili/belirtisiz	dişil belirtili/belirtisiz	çoğul belirtili/belirtisiz
<i>N (yalın)</i>	Er	es	sie	Sie
<i>A (belirtme)</i>	İhn	es	sie	Sie
<i>D (yönelme)</i>	İhm	ihm	ihr	Ihnen
<i>G (tamlama)</i>	Seiner	seiner	ihrer	Ihrer

c) Önadlar

Tablo 8: Önadlarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

Adın Durumu	eril güçlü / zayıf	yansız güçlü/ zayıf	dişil güçlü/ zayıf	çoğul güçlü/ zayıf
<i>N (yalın)</i>	–er –e	–es –e	–e –e	–e –en
<i>A (belirtme)</i>	–en –en	–es –e	–e –e	–e –en
<i>D (yönelme)</i>	–em –en	–em –en	–er –en	–en –en
<i>G (tamlama)</i>	–en –en	–er –en	–er –en	–er –en

Kaynak: Wegener 1995d: 100

Yukarıdaki tablolardan şu sonuçları çıkarabiliriz: 68

- 1- Son derece işlevsel oldukları halde adıl, önad ve artikellerle birlikte kullanılan çekim eklerinin birçok yerde eşadlı ve teksele (*Alm. Homonym*) olduğu görülmektedir. Örn.: **der** artikeli aynı anda *yalın durum eril–tekil / yönelme durumu dişil–tekil / tamlama durumu eril–tekil / tamlama durumu çoğul* olabilmektedir.
- 2- Çoğullarda cinsiyet belirten hiçbir belirtke bulunmamakta, mevcut çekim ekleri durum ve sayıyı göstermektedir.
- 3- Benzer çekim paradigmaları eril, yansız ve dişillerde kullanıldığı gibi çoğul yapılarda da kullanılmaktadır.

4- Önadlar, bir tümce içerisindeki sıralanışı ve tamlananına göre değişebilmektedir. Belirtili ve/veya belirtisiz artikel kullanılmadığında, sayı ve durum ekininin belirlenmesi için dilbilgisel cinsiyet belirtkesini taşırlar. Böyle bir durumda önad artikel görevini üstlendiğinden tamlananıyla/mevsufuyla birlikte kullanıldığında çekimlenir. Örn.: *schlaues Kind*. Belirtisiz tanım edatı veya iyelik adlı olarak kullanıldığında ise yine çekimlenir: *Ein schlaues Kind / mein schlaues Kind*.

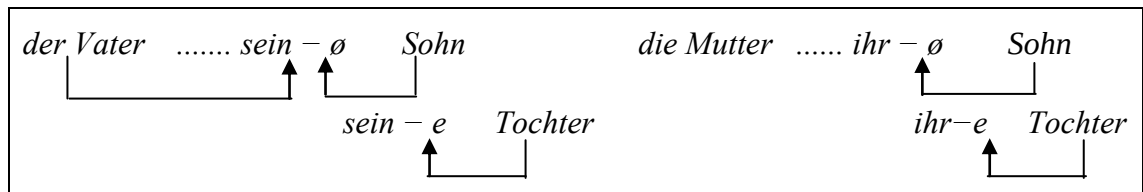
Yukarıdaki örnekler önadlarda güçlü çekime birer örnektir. Kendisinden önce bir işaret adlı veya belirtili artikel bulunduğu zayıf çekimlenir. Örn.:

dieses schlaue Kind / das schlaue Kind.

Dilbilgisel cinsiyet belirtkeleri tamlayan/artikel tarafından yerine getirildiğinde, önad yansız kalır ve *zayıf çekimlenir*. Dilbilimciler, böyle bir çekimin varlığını dil ekonomisi ilkesine dayandırır (Wegener 1995d: 105).

Özetleyecek olursak önadlar kendilerinden önce artikel bulunduğu *zayıf*, bulunmadığında *güçlü çekimlenir*. Önadlardan önce artikel veya adıl kullanıldığında tekçekim (*Alm. Monoflexion*) kuralı uygulanır. Önad çekimindeki bu ikilem, yani önadlarda zayıf ve güçlü çekimin varlığı, bu dili L2 olarak edinmeye çalışan öğrencilerde olağanüstü bir zorluğa sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Bu dilde kavranması güç ve karmaşık ilişki aslında iyelik adlı ile adı arasında görülür.



Artgönderimsel AÖ ile birlikte kullanılan ve dilbilgisel cinsiyetlerini *der Vater* (=baba) ve *die Mutter* (=anne) AÖ'den alan *seine – ihre* adıları bir taraftan iyelik adlı diye adlandırılırken, diğer taraftan AÖ'yi oluşturan tamlamada tamlayan görevini üstlenir. Aynı AÖ'de tamlanan konumunda olan *Sohn* ve *Tochter* sözcükleri hiçbir ek almazken, tamlayan pozisyonunda olan adılar farklı son ekler almaktadır. Bu tür tamlamalarda dilbilgisel cinsiyeti belirten iki belirtke aynı anda gerçekleşir: Birincisi, birer gövde olan *sein–ihr* tamlayanları; ikincisi, tamlayanın tamlananla durum ve sayı açısından uyum içinde olması için aldıkları son eklerle kaynaşmalarıdır.

Almancada tamlama ekleri, her ne kadar karmaşık bir yapıları olsa da anlamsal açıdan büyük bir işleve sahiptir. Bu dili L2 olarak edinmeye/öğrenmeye çalışan öğrenci dilbilgisel cinsiyetin belitkelerinin hem tamlayan hem de tamlanan öbekte olduğunu, bir başka anlatımla belitkelerin iki farklı konumda gerçekleştiğinin bilincinde olmalı ve dili bu şekilde öğrenerek edinmelidir. Böylece Almancayı yabancı dil olarak edinmeye çalışan her öğrenci dilbilgisel cinsiyetin adın sağında ve solunda ne gibi etkiler bıraktığına dikkat etmek durumundadır.

2.2.2.2. Dilbilgisel Cinsiyetin İşlevi

Almancada dilbilgisel cinsiyet, özellikle L2 edinimi bağlamında birincil ve ikincil işlevleri olmak üzere ikiye ayrılır. Dilbilgisel cinsiyetin ikincil işlevi erek dilin temel sözcük dağarcığında pek fazla temsil edilmemektedir. Bundan dolayı bu dili L2 olarak edinmek isteyenler için dilbilgisel cinsiyetin ikincil işlevlerinin çok önemli olmadığı düşüncesindeyiz. Mevcut ikincil işlevlerden bir tanesi eş sesli sözcükler arasındaki anlam farkını belirtmek içindir. Örn.:

das Maß – die Maß; *ayar* – *ölçü*

der Leiter – die Leiter; *müdür* – *merdiven*

Dilbilgisel cinsiyetin birincil işlevi anlamsal, sözdizimsel ve edim bilimsel alanlardadır. Bu işlevlerin ilki kişileri ve hayvanları eril-dişil olarak anlamsal açıdan birbirinden ayırtmaktır: *die Katze* – *der Kater*; (=dişi kedi–erkek kedi) *die Frau*–*der Mann* (=kadın–adam)

Almancadaki dilbilgisel cinsiyetin bu şekilde belirtik yapıyor olmasının bilinmesi bu dili L2 olarak edinmeye çalışanlar için çok önemlidir. Nedeni şu ki, bu dilin L2 olarak ediniminde –önceden belirtelim ki– bunların ne denli önemli olduğu hem tezimizin verileriyle hem de bu konuyla uğraşan birçok çalışmada onaylanmıştır.

Bunun dışında dilbilgisel cinsiyet, AÖ’lerdeki tamlayan ile tamlanan arasındaki uyum, önad tamlamasında da tamlayan ile tamlanan arasındaki uyum ile tümce öğelerinin sözdizimsel işlevlerin uygulanması görevini yerine getirir. Tamlayan ile tamlanan, bir başka anlatımla önad ile sonad arasında içuyum yardımıyla bir birliktelik meydana geldiğinden, bu öbeklerinin L2 edinicisi tarafından kavranması/edinmesi daha kolay

olur. Örn.:

das schwarze Schaf; siyah koyun

ein schwarzes kleines Schaf; bir küçük siyah koyun (Wegener ,1995d: 65).

Bu birliktelik aynı zamanda partisip veya birkaç önad birden alan AÖ'lerdeki içuyum işlevini de yerine getirir. Bu uyum, karmaşık AÖ'lerde baş ile son öge arasında görülür.

Örn.:

das den Kölnern durch die unfaire Schiedsrichterentscheidung anerkannte

Tor; hakemin haksız kararı ile kabul edilen gol Könlülere (Wegener,1995d: 65).

Yukarıdaki örnekte dilbilgisel cinsiyet, AÖ'nin anlaşılması işlevini üstlendiği açıkça görülmektedir. Ancak şunu da belirtelim ki, böylesine karmaşık sözcük öbeklerinin Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türkofon öğrencilerde üretilmediği izlenmiştir. Yalın durumda kullanılan dilbilgisel cinsiyet bir adı/AÖ'yi etkilediği gibi ad veya AÖ yerine geçen adıları da etkiler. Örn.:

er [der Schlüssel zum Haus der Schwester] *sperrt nicht*;

sie [die Schwester] *hat es* [das Haus der Schwester] *überall verschlossen* (Werner, 1975: 46).

Adıl ile ad/adlar arasındaki içsel uyuma karşıt uzun ve karmaşık tümcelerde veya birçok tümcenin yer aldığı metinlerdeki dışsal uyumlar anlam bağlamına neden olur. Böylelikle söylenilmek istenen karmaşık deyişin veya metnin anlaşılması işlevini dışsal uyum üstlenmiş olur.

Sözcük, AÖ veya adıl arasındaki bağlantıyı sağlayan biçimbirimler, ad ile dilbilgisel cinsiyet arasındaki uyum ile yakından ilintilidir. Aynı gönderim objesi için her zaman aynı dilbilgisel cinsiyet kullanılır. *Der Mann kommt. Er lacht* tümcesindeki adıl öbeğini incelediğimizde *er* adılının *der Mann* öbeği yerine kullanıldığı, bir başka anlatımla *der Mann* ile *er* adılının aynı gönderim objesini gösterdiği belirgindir. Dilbilgisel cinsiyet metindeki dilsel ifadelerle gönderimsel özdeşlik hakkında bilgi taşır.

Peki, Almancada bu kadar önemli olan dilbilgisel cinsiyetin L2 edincisi tarafından belirlemenin yöntemleri nelerdir? Hangi ilkelere göre dilbilgisel cinsiyet belirleme

kuralları işliyor? Şimdi bu soruları kısaca cevaplamaya çalışalım.

2.2.2.3. Dilbilgisel Cinsiyet Belirleme İlkeleri

Dilbilimciler, dilbilgisel cinsiyetin ölçütlerini belirlemek için konuya farklı açılardan yaklaşmış, birçok yöntem oluşturarak değişik yaklaşımlar bulmuşlardır. Bu yaklaşımlarda feminizm, sosyoloji, dilbilim, edebiyat gibi birçok alan yönteminin etkisi görülür. Eski Germanistler dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesi üzerinde iki farklı yaklaşım sergilerler. Birinci yaklaşıma göre, dilbilgisel cinsiyet eşsüremli yöntemlerin ilkeleriyle belirlenmeyecek kadar tarihî bir dilsel olgu olduğu; diğer yaklaşıma göre ise başından beri keyfilik ilkesine göre belirlendiğidir. Birinci görüş semantik düzlemli olup Grimm (1980) ve Wienold (1967) tarafından desteklenmiştir. Brugmann (1889) ve Fodor (1959) ise ikinci yaklaşımı savunmuşlardır. Daha sonraki yıllarda Keyfilik Varsayımı (*Alm. Arbitraritätsthese*) olarak adlandırılan bu yaklaşım Admoni (1970) Brinkmann (1962) ve Jung (1967) tarafından da desteklenmiştir (bkz. Köpcke/Zubin 1993).

Maratsos (Maratsos, 1979), bu konuda şöyle demektedir:

Almancada dilbilgisel cinsiyet sınıflandırması keyfidir. Zira hiçbir rasyonel düşünce ile bu sınıflandırma önceden tahmin edilemez. İnsanların bilişsel sisteminde böyle bir sistemin zaman zaman görülmesi, onların mantığa dayalı hislere sahip olduğunun mükemmel kanıtıdır. Böyle bir sistem yalnızca yetişkin bireylerde değil, aynı zaman kuşaktan kuşağa geliştirilerek aktarılan yeniden öğrenen çocuklarda da vardır (Köpcke & Zubin 1983: 166).

Yukarıdaki yaklaşıma karşıt Köpcke/Zubin (1984), Mills (1986) Müller (1990) ve Wegener (1994; 1995) farklı bir savı ortaya atmışlardır. Bu dilbilimcilere göre Almancada dilbilgisel cinsiyeti belirlemek için adlar ile dilbilgisel cinsiyet arasında bir tür içgüdüsel bağlaşımlaştırma vardır. Bu içgüdüsel bağlaşımlaştırma öylesine güçlü bir bağdır ki, bu dilin konuşucuları bu bağ sayesinde doğru varsayım oluşturabilmektedirler.

İçgüdüsel bağlaşımlaştırma varsayımının temeli bilişsel dilbilime dayanır. Bir öğrencinin, bilişsel varsayım temelinde, dilbilgisel cinsiyet belirleyebilmesinin ön şartı hedef dilde temel dil bilgisi düzeyine ulaşmış olması gerekir. Aksi takdirde Almanca konuşucularının çok fazla sayıda sözcük dağarcığını artikelleriyle birlikte edinmeleri,

hatta hiç duymadıkları bazı sözcüklerin artikelini bile biliyor olmaları başka nasıl açıklanabilir?³⁴ Bu ancak ad ile dilbilgisel cinsiyet arasında bir ilişkinin olduğu kuramıyla açıklanabilir. Bu savı savunanlara göre bir adın dilbilgisel cinsiyetinin belirlenmesinde iki farklı yol izlenir: *Sözcüğün Anlamı* ve *Sözcüğün Biçimi* (Chan, 2004: 31). *Sözcüğün Biçimi* kendi içerisinde ikiye ayrılır: *Sözcük Yapısı* (Alm. Morphologie) ve *Sözcük Sesletimi* (Alm. Phonologie).

Bu varsayımın iddia ettiği gibi Almanca dilbilgisel cinsiyet sistemi artikeli organize eden ve belirli ilkelere sahip üç değişik sınıf üzerinde işlem görür. Buna uygun olarak Almancada dilbilgisel cinsiyet anlamsal, biçimbilimsel ve sesbilimsel ilkelere ayırmak olasıdır. Şimdi bu ilkelerin nasıl gerçekleştiğini kısaca açıklayalım.

2.2.2.3.1. Anlamsal İlkeler

Adlar, her şeyden önce anlamsal özellikler temelinde sınıflandırılır. Belirli bir dilbilgisel cinsiyet ile sürekli bağlantı halinde olan birçok ad türü vardır. Almanca dilbilgisel cinsiyet araştırmalarında dört değişik anlamsal ilke bulunur. Bunlar:

- 1) Gerçek Cinsiyet İlkesi; (GCI)
- 2) Dilbilgisel Cinsiyet İlkesi (DCİ);
- 3) Anlamsal Sınıflandırma İlkesi (ASİ);
- 4) Simge Sözcük İlkesi (SSİ) dir.

1. Gerçek Cinsiyet İlkesi (GCI)

GCI'ye göre adlar biyolojik cinsiyetlerine göre dilbilgisel cinsiyet alır. Ancak bu tür bir sınıflandırmanın insan ve hayvan adları ile sınırlı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü eril canlıları simgeleyen adlar için *der* artikeli; dişil canlıları simgeleyen adlar için de *die* artikeli kullanılır. Bu kural kişileri belirtmede sürekli kullanıla biliniyor iken, hayvanları belirtmede aynı şeyi söylemek doğru değildir; zira birçok hayvan türünü belirtmek için kullanılan artikeller bu ilkeye uymamaktadır. Örn.:

³⁴ Hem yapay sözcüklerle yapılan testlerde hem de Almanca sözcük dağılımına özgü olmayan yabancı sözcüklerin artikelinin belirlenmesi için yapılan testlerde deneklerin doğru artikeli kullandıkları gözlemlendi. (Berko, 1958).

die Maus, das Schaf, der Adler; = fare, koyun, kartal

Her üç ad da biyolojik cinsiyetlerine uygun olmayan bir dilbilgisel cinsiyetle ilişki içerisindedir. Köpcke & Zubin (1984), hayvan adlarına uygun dilbilgisel cinsiyet sınıflandırmasına uyan bir sınıflandırma yapmayı denemiştir. Yaptığı çalışmada hayvanlarda üst kavram olarak kullanılan sözcüklerde *das* artikelinin kullanıldığını saptamıştır. Örneğin, bir üst kavram olarak kullanılan *Schwein* (=domuz) sözcüğün artikeli *das* iken, onun birer alt grubu olan *Eber* (=erkek domuz) ve *Sau* (=dişi domuz) için biyolojik cinsiyetlerine uygun dilbilgisel cinsiyet kullanıldığını tespit etmiştir. Bedenen büyük olan *Elefant* (=fil) ve *Tiger* (=kaplan) benzeri sözcükler *der* artikelinin almaya eğilimliken, küçük biyolojik bedene sahip hayvanlarda da *die* artikelinin almaya meyilli olduğunu ayrıca tespit etmişlerdir. Örn.:

die Maus, die Ameise; = fare, karınca

Yine Köpcke/Zubin (1983) GCI'nin mutlak bir geçerliliği olmadığını, paylama anlamı içeren bazı şahıs adları artikelinin de ayrık bir durum sergilediğini belirlemişlerdir. Örneğin, *die Tunte* sözcüğü dişil davranışları olan homoseksüel kişiler için kullanılırken *das Weib* sözcüğü aşağılayıcı özellikler taşıyan dişi insanlar için kullanılmaktadır (Köpcke & Zubin 1996: 483).

2. Dilbilgisel Cinsiyet İlkesi (DCİ)

DCİ'si belirtilmeyen/belirtmek istenmeyen adların artikeli çoğunlukla erildir, yani *der* kullanılır. Örn.:

der Lehrer, der Arbeiter, der Student; = öğretmen, işçi, öğrenci

Genel söylevde bulunmak istenildiğinde eril adları belirtmede kullanılan *der* artikeli kullanılır. Bundan dolayı bu artikel için sözcükleri genelleme anlamına gelen *generisches Maskulinum* (Doleschal, 2002) kavramı kullanılır. Bir genelleme yapıldığında veya biyolojik cinsiyet önemsiz olarak görüldüğünde genel hitap sözcüklerini belirtmede bu artikel tercih edilir. Bu artikel ile birlikte kullanılan adlar doğal cinsiyetlerinden bağımsız sınıflandırılır ve eril bir kişiyi belirtmek yerine bir davranışın öznesini belirtmek için kullanılır (Chan, 2004: 34).

3. Anlamsal Sınıflandırma İlkesi (ASİ)

Bu ilkeye göre adlar anlamsal sınıflara göre bölümlendirilir. Bu sınıfa eşyalar, oyunlar, yönler, içecekler vb. somut adlar girer. Bu gruba giren adların tam bir listesini Köpcke 1982 yılında yaptığı bir çalışmada vermektedir, ancak dilbilgisel cinsiyet ile ASİ arasında geçerli hiçbir bağlantının var olmaması bu ilkenin önemini azaltmaktadır. Dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesinde kullanılan kurallarda istisnaların olması bu kuralın önemini sınırlıyor. Ayrıca bu kurala göre artikeli tamlayan sözcükler çok spesifik ve Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türk öğrencilerin sözcük dağarcığı arasında ya hiç bulunmaz ya da çok azı ile sınırlıdır.

4. Simge Sözcük İlkesi (SSİ)

SSİ, belli bir sözcüğün kendisinden türeyen diğer bütün adların da aynı artikeli alması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ilkesi simge sözcüklerdeki temel farkın belirlenmesidir (Heringer, 1995: 208). Örneğin, ICE kısaltmasının artikelini bulmaya çalışalım. Bu kısaltmanın temeli simge sözcük görevini gören *Zug* sözcüğüne dayandırılır. *Zug* simge sözcüğünün artikeli *der* olduğuna göre, SSİ gereğince, ICE kısaltmasının da *der* artikelini alması gerekir (Wegener, 1995d: 72). Kısaltma yöntemiyle türetilen sözcüklerin artikelinin öğrenci tarafından bu şekilde bilinmesi, öğrenme psikolojisi açısından son derece pratik ve faydalıdır. Çünkü öğrenci, simge sözcüğün artikelini bilmesi koşuluyla simge sözcüklerden türetilen diğer bütün sözcüklerin artikelini böylece kendiliğinden bilir.

2.2.2.3.2. Biçimsel İlkeler

I. Biçimbilimsel İlkeler

Dilbilgisel cinsiyeti belirlemenin biçimbilimsel ilkeleri sözcük yapısını temel alır. Bir başka anlatımla sözcük çekimi ve sözcük teşkilini esas alınır. Alanyazında yapılan incelemelerde hem çekim biçimbiliminin hem de sözcük biçimbiliminin artikel ile çok yakın ilişki içerisinde olduğu, bazı kuralların bu ilişki yardımıyla çıkarılabileceği bilinmektedir.

I.I. Sözcük Biçimbilgisi ve Dilbilgisel Cinsiyet

Sözcük türetme öğretisi (*Alm. Wortbildungslehre*)'ne göre yeni sözcükler, sözcüğün kök

ve gövdesine yapım ekleri eklemek suretiyle türetilir. Kök, sözcüklerden bütün yapım ve çekim eklerini çıkarıldıktan sonra daha küçük parçalara ayrılamayan ve esas (temel) anlamı taşıyan bölümüdür (Korkmaz, 1992: 104) Sözcüklerin türemiş biçimleri olan gövdeler de tekrar yapım eki alarak yeni bir türemiş sözcük oluşturabilir. Sözcük kök ve gövdelerine getirilerek yeni kavramların yansıtılmasını, kavramlara karşılık yeni sözcükler yapılmasını sağlayan eklere de yapım eki adı verilir (Korkmaz, 1992: 171). Almancada adlar:

- 1- Birleştirme (*Alm. Komposition*);
- 2- Türetme (*Alm. Derivation*);
- 3- Tür Değiştirme (*Alm. Konversion*) ve
- 4- Kısaltma³⁵ (*Alm. Wortkürzungen*) olmak üzere dört farklı yolla yapılır.

Şimdi yukarıda değinilen sözcük türetme yollarını kısaca açıklayalım.

Birleştirme (*Alm. Komposition*)

Türk Dil Kurumu (2005)'nin yaptığı tanıma göre, belirtisiz ad ve önad tamlamaları, isnat grupları, birleşik eylemler, ikilemeler, kısaltma grupları ve kalıplaşmış çekimli eylemlerden oluşan ifadeler yeni bir kavramı karşıladıklarında birleşik sözcük olurlar. Bir başka deyişle dilde yeni bir kavramı karşılamak amacıyla iki veya daha çok sözcüğün kaynaşarak oluşturduğu yeni sözcüğe *birleştirme* denir (<http://www.tdk.gov.tr/>). Söz öbeklerini oluşturan birleşik sözcükler ses düşmesi, ses türemesi, sözcük türü kayması veya anlam kayması açısından aralarına ek giremeyecek kadar kalıplaşırlar. Almancada birleşik sözcük oluşturma'nın dört farklı yolu vardır:

- Tamlayan birleşik sözcük (*Alm. Determinativkomposita*),
- Bağlayan birleşik sözcük (*Alm. Kopulativkomposita*),
- İyelik belirten birleşik sözcük (*Alm. Possesivkomposita*) ve
- Durum birleşik sözcük (*Alm. Rektionkomposita*).

³⁵ Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türkofon öğrenciler tarafından BAföG benzeri kısaltmaların hiç kullanılmadığı ve bu tür sözcüklerin sayısının da sınırlı olmasından dolayı mevcut çalışmada bu sözcüklere yer verilmemiştir.

Birleşik sözcüklerin artikeli son sözcüğe göre belirlenir. Alanyazında bu yöntem ile artikel belirleme yöntemine *son-sözcük-ilkesi* denir. Örn.:

das Kind – der Kindergarten – die Kindergartenleitung.
↑ ↑ ↑

Yetişkin öğrencilerin L2 ediniminde oldukça önemli yer tutması beklenen bu yöntemin işlevsel olması için temel sözcüğün artikeli ve sözcüğün içyapısının şeffaflığı öğrenci tarafından önceden bilinmesi koşulu gerekir (Chan, 2004: 41). Öyle ki, öğrenci bir birleşik sözcük duyduğunda/okuduğunda aşağıdaki iki olguyu zihninde aynı anda canlandırması gerekir:

- 1- Tamlamanın iki sözcükten meydana geldiğini;
- 2- Birleşik sözcüklerde dilbilgisel cinsiyetinin son sözcüğe göre belirlendiğini bilmesi gerekir.

Türetme (Alm. *Derivation*)

Sözcük türetme öğretisine göre türetme yöntemiyle yeni sözcük oluşturmada açık ve örtük türetme arasında ayrım yapılır. Birincisine göre sözlükbirim kendi içerisinde bağımlı biçimbirim öğelerine bağlanır. [...] Biçimbirimler, sözcük köküne olan konumlarına göre farklı adlandırılır. Bir biçimbirim, sözcük kökünün sağındaysa önek ortasındaysa içek solundaysa sonek olarak adlandırılır (Eichinger 2000:16). Türetme yoluyla yapılan adlarda türetme ekleriyle birlikte dilbilgisel cinsiyeti tamlayan bir sınıflandırma daha vardır. Bu sınıflandırmada 1:1 bir ilişki söz konusudur. Şöyle ki soneki ‘-ung, -keit, ve -heit’ biçimbirimli olan sözcüklerin artikeli *die*, soneki ‘-ling’ *der* ve -chen’ biçimbirimli olan sözcüklerin artikeli *das* olduğunu gösterir. Bu ilkeye *Sonek Kuralı* veya *Türetme Kuralı* da denir.³⁶ Ön ve içekler, dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesinde hiçbir etkiye sahip olmadıklarından bu çalışmada bunlara değinilmeyecektir.

Örtük türetmenin temel ilkesi ise sözcük köküne hiçbir ek getirilmeden kökteki

³⁶ Sonek Kuralı veya Türetme Kuralı için detaylı bilgi edinmek isteyenler Fleischer/Barz (1992: 146–185) ve/veya DUDEN ‘a (1985: 205) bakabilirler.

sesletimin değişmesidir. Örn.: *fliegen* – *Flug*. Bu şekilde türetilen sözlükbirimlerin artikeli ayıksız erildir.

Tür Değiştirme (Alm. *Konversion*)

Tür değiştirme, bir sözcük türünün bir başka sözcük türüne biçimbirimsel değişiklik yapılmadan dönüştürülmesi olayıdır. Dönüştürmede, birkaç ayıksı durum dışında çoğunlukla ad elde edildiğinden bu yöntem adlaştırma (Alm. *Nominalisierung*) adı da verilir. Adlaştırma denen olgu bir ögenin başına artikel getirilmek koşuluyla bir sözcük öbeğinin oluşturulmasıdır (Eichinger, 2000:24).

Bazı dilbilimciler Almancada altı farklı yolla tür değiştirmenin olası olduğunu ve her türün kendine özgü dilbilgisel cinsiyeti tanımlayan belirtkelerin var olduğunu söylerler (Fleischer & Barz (1992: 217). Ancak bu çalışmada, yukarıda belirtilen altı belirtkeden yalnızca iki tanesi incelenecektir, çünkü dil ediniminde yalnızca bu ikisinin önemli bir yeri olduğunu düşünüyoruz. Bunlardan birincisi mastardan, ikincisi ise eylem kökünden ad yapmaktır.

Eylem kökünden ve mastardan ad yapmanın kuralı: Eylem kökünden yapılan adlar ayıksız *der* artikelini alır. Örn.: *halten* – *der Halt*; *fallen* – *der Fall*. Buna karşılık olarak mastardan türetilen bütün adlar ayıksız *das* artikelini alır. Örn.: *laufen* – *das Laufen*; *lesen* – *das Lesen*. Alanyazında bu ilkeye *Sıfır Tür Değiştirme İlkesi* denir.

II. Sesbilimsel İlkeler

Dilbilgisel cinsiyeti belirleme ilkeleri ve sesbilimsel güdümlü sesletim yapısı temeli bağlamında bir inceleme yapıldığında Almancada adlar:

a) Tek heceliler ve

b) Çok heceliler olmak üzere iki ana gruba ayrılarak incelenir.

II. I. Çok Heceliler

Sözde sonekler (Alm. *Pseudosuffix*) olarak adlandırılan *-e*, *-el*, *-en*³⁷ ve *-er* sonekleri,

³⁷ *-en* eki *-e*, *-er* ve *-el* eklerinin tersine gerçek bir sözcük türetme soneki değildir. Bu nedenle bu ekin yalnızca bir sözde sonek olduğunu savlamak doğru bir sav olmasa gerek. Ayrıca Almancada *-en* türetme ekiyle yapılmış sözcük yoktur.

çok heceli sözcüklerde artikeli belirlemek için önemli bir işlevi yerine getirirler. Yukarıdaki sözde sonekler, türetme yoluyla yeni sözcük oluşturan gerçek soneklerden şu özelliklerinden dolayı ayrılırlar. Türetme yoluyla sözcük yapan sonekler yeni ve anlamlı sözcük oluşturma işlevine sahipken, sözde sonekler yeni sözcük oluşturmazlar. Türetme yoluyla yeni sözcük üreten soneklerde dilbilgisel cinsiyet belirtkisi var iken, sözde soneklerde dilbilgisel cinsiyet belirtkisi yoktur. Almancada sonu sözde sonekle biten sözcüklerde her üç artikel görülebilir (Wegener, 1995d: 75).

	Türetme soneki	Sözde sonek
–el	<i>der Ärmel, der Deckel,</i>	<i>der Himmel, die Hummel</i>
–er	<i>der Lehrer, der Schüler</i>	<i>die Mutter, die Butter</i>
–e	<i>die Höhe, die Länge</i>	<i>der Hase, der Käse</i>

Wegener (1995d) yaptığı bir araştırmada yukarıdaki dört sözde sonek ile Almancadaki dilbilgisel cinsiyet arasındaki olası ilişileşimde şunları tespit eder:

Tablo 9: Almancada Sözde Sonekli Adların Artikele Göre % Dağılımı

Sözde sonek	Eril	Yansız	Dişil
–e	9,4	0,06	90,4
–el	59	16	25
–en	83–	17+	00
–er	74+	15	14

Kaynak: Das Genus im DaZ-Erwerb (Wegener, 1995a).

Dil ediniminde şva–kuralı³⁸ (*Alm. Schwa–Regel*) olarak bilinen ve dilbilgisel cinsiyeti belirlemede önemli rol oynayan –e soneki *die* artikeli için bir belirtkedir. Bu sonekin işlevinin sınırlarını belirlemek için günümüzde farklı bilim insanları tarafından geniş araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaları yapanlardan biri de Heringer’dir. Heringer (1995)’in yapmış olduğı bir araştırmaya göre sonu –e soneki ile biten Almanca adların artikelinin %90’nı dişildir. Aynı araştırmacı, şva–kuralına uyan sözcüklerin Almanca sözcük dağarcığının %10’nu oluşturduğı, *der* artikeli belirlemede bir belirtke olarak

³⁸ Ters çevrilmiş e = ə fonetik işareti ile gösterilen ve bilim dilinde şva adını alan bu ünlü, dil sırtının sert ve yumuşak damak hizasında kabarması, ortada azıcık çukurlaşması ile telaffuz edilir; boğumlanma bakımından karışık bir ünlüdür.

kabul edilen *-er* sonekinin de *-e* ekine yakın bir oranda kullanıldığını söyler (Heringer, 1995: 211). *-el* ve *-en* sonekleri artikeli der olan adlarda ilgileşim içerisinde, fakat *-en* sonekinin der artikelli adlarla kullanma geçerliliği diğerleriyle karşılaştırıldığında biraz düşüktür. Bunun nedeni de aslı mastar olup adlaşan sözcüklerin artikelinin her zaman *das* olmasıdır (Wegener, 1995d: 77).

II. II. Tek Heceliler

Altmann & Raettig (1973), sonek ile artikel arasındaki bağıllık ve dağılım ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu iki bilim insanının yaptığı araştırmalarının temelini Mater'in 1965 yılında hazırladığı bir sözlüğe dayanır. Bu sözlükte yer alan son harflerden yola çıkarak bazı kuralları belirlemeye çalışırlar. Araştırma sonucunda *-s*, *-sch* sonses ünsüzleri ile *der* artikeli; *-m* sonses ünsüzü ile *das* artikeli; *-e* ve *-ie* sonses ünlüleri ile *die* artikeli arasında bir ilişkinin olduğu kanısına varıldı. Bu araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında kısaca şunu söyleyebiliriz. Son ses ile artikel arasında bir münasebet olduğu, ancak son ses ile artikel arasındaki münasebetin en az olduğu sözcüklerin artikelinin *das* olduğu sonucuna varılmıştır. (Wegener, 1995d: 76)

Almancada artikelin belirlenmesi için Köpcke'de (1982) sesbilimsel biçim ile tek heceli sözcükler arasındaki ilgileşim araştırması yapmıştır. Köpcke'nin yaptığı araştırma, Rechtschreib-DUDEN'da yer alan 1466 tek heceli sözcüklerin istatistik değerlendirmesine dayanmaktadır. O, çalışmasında hem önsesleri hem de sonsesleri incelemesine dâhil eder ve Almancada dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesi için 24 farklı sesbilimsel kuralı belirler (Köpcke, 1982) Köpcke (1982)'nin belirlediği bu kurallar L2 ediniminde pek fazla bir ehemmiyeti olmadığından bu çalışmada teker teker sayılmayacaktır. Ancak Wegener (1995d)'in de ifade ettiği gibi sesbilimsel kurallara dayanan kuralların Almanca sözcük dağılımında yer alan sözcüklerin büyük bir bölümünün artikeli kesin olarak belirleyememesinden ve içinde birçok istisnayı barındırmasından dolayı pek fazla bir geçerliliği olmadığını söyleyebiliriz (Wegener, 1995d).

Wegener (1995d)'in ifade ettiği gibi önerilen sesbilimsel kuralların çoğu sınırlı geçerliliğe sahiptir. Köpcke'den önce Wegener'de tek heceli sözcüklerde dil bilgisel cinsiyetin belirlenmesi için Tek Heceliler Kuralı (*Alm. Einsilber-Regel*) veya Tek Heceliler İlkesi (*Alm. Einsilber-Prinzip*) olarak adlandırdığı bir çalışma yapmıştır. Bu

çalışma sonucunda Wegener şu sonuca varır: Bütün tek heceliler *der* artikelini alma eğilimindedir (Wegener 1995d: 78) Wegener (1995d), bu dilin temel sözcük dağarcığında çok sık kullanılan tek ve çok heceli sözcüklerin ses bilgisel kurallarını iki tümceyle ifade etmeye çalışır:

1. *der* artikeli alan tek heceli sözcüklerin paydaş özelliği önses ile sonsesin ünsüz olmasıdır. Aynı şekilde iki heceli olup *-el*, *-en*, *-er* sonseslerinden biri ile biten sözcüklerin artikeli *der* olur. Örn.:

der Strump-f; *der* Nad-el; *der* Gart-en; *der* Käf-er

2. Çok heceli sözcüklerin *die* artikelini almasının tipik özelliği anılan sözcüğün sonsesinin *-e* olmasıdır. Örn.:

die Latern-e; *die* Hos-e (Wegener 1995a: 78).

II. III. Biçimbilimsel İlkeler

Geleneksel olarak anlamlı dil birimlerini, dilbilgisi ulamlarına, işlevsel sınıflara, büküm, türetme, birleştirme açısından sundukları görünüme, aldıkları değişik biçimlere, birleşim özelliklerine göre inceleyen bilim dalına biçimbilim/yapıbilgisi denir (Vardar, 2002; 41). Bir başka deyişle biçimbilim ad, önad ve adılların bükümlerini yanı sıra eylemlerin çekim eklerini araştırır. Dilbilgisel cinsiyet ad bükümlerinde ortaya çıkan bükümlerin belirlemesinde önemli bir yere sahiptir. Almancada adlara eklenen biçimbirimleri I) *Çoğul ekleri* ve II) *Durum ekleri* olmak üzere toplam iki ana gruba ayırabiliriz. Aşağıda Almancaya özgü büküm biçimbirimlerini kısaca açıklamaya çalışacağız:

II. III. I. Çoğul Ekleri

Köpcke (1982), tek heceli adların artikelini bu adların aldığı çoğul ekleri yardımıyla açıklanabileceğini ileri sürer. Savını kanıtlamak için yaptığı çalışmada beş biçimbilimsel kural önerir:

- er eki ile çoğul yapılan sözcüklerin artikeli *der* ya da *das* (eril/yansız);
- e eki ile çoğul yapılan sözcüklerin artikeli *der* ya da *das* (eril/yansız);
- e eki ile çoğul yapılan sözcüklerin artikeli *der* ya da *die* (eril/dişil);
- (e)n eki ile yapılan sözcüklerin artikeli *die* (dişil);

–s eki ile yapılan sözcüklerin artikeli *der* ya da *die* (eril/diştir) olduğunu söyler (Köpcke, 1982: 78).

Yukarıdaki kurallara dikkatli bakıldığında –(e)n biçimbiriminin bir, diğerlerinin birden fazla artikel aldığı görülür. Yabancı dil edinim araştırmaları çerçevesinde sorulması gereken soru Almancada artikel belirlemede çoğul biçimbirimlerinin bilinmesinin bir belirtke olarak kabul edilip edilmeyeceğidir. Şayet bu yöntem ile dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesi doğrulanırsa, öğrencilere artikeli öğretmeden önce çoğul yapan eklerin öğretilmesi gerekir. Ancak böyle bir varsayım çoğul biçimbirimleri ile dilbilgisel cinsiyetin koşut edinildiğini söylemenin tersi anlamına gelmektedir. L2 ediniminde çoğul biçimbirimlerin edinilmesine ilişkin bilgi bir sonraki bölümde tekrar ele alınacaktır.

II. III. II. Durum Ekleri

Durum ekleri, çoğu kere artikeli belirlemenin göstergesi olarak kabul edilir. Örneğin, genitif *der* ile *das* artikelini bir ulamda toplarken, *die artikeli* bu ulamın dışında kalmaktadır. –n eki almaya yatkın durumlar *der* genitiflerde Ø (sıfır ek) *die* artikelini almaya yatkındır (Wegener 1995d: 80). Dilbilim açıdan bakıldığında dilbilgisel cinsiyet belirtkeleri olarak bu kuralların doğru ve güvenilir olduğu ancak öğrenme psikolojisi açısından ise bu yöntemin doğruluğunun sorgulandığı görülür. Öğrenme psikolojisi açısından bu yöntemin doğruluğu sorgulanır. Çünkü:

- a) Konuşma dilinde iyelik eki olan –s biçimbirimi neredeyse hiç kullanılmadığı gibi –n biçimbirimi de birçok yerde es geçilmektedir.
- b) Bu görüş, durum eklerinin dilbilgisel cinsiyetten daha erken edindiğini savunan içermeleri teyit etmektedir. Ancak böyle bir içermenin teyit edilmesi sahip olduğumuz dil edinim araştırmaları sonuçlarına ters düşmektedir.

Anlamsal ve biçimsel özelliklerin yanında sosyo-dilbilim etkenler de dilbilgisel cinsiyetin belirlenmesinde önemli bir etkindir. Clyne, bir alıntı sözcük olan *Team* sözcüğünün değişik artikelli olmasının nedeni şöyle açıklar: Bu sözcük toplumun elit kesimi tarafından ilk kullanıldığında, *die Arbeitsgruppe* sözcüğü uyarınca *die* artikeli ile kullanılıyordu. Ancak daha sonraları toplumun elit olmayan topluluk tarafından da kullanılmaya başlandı ve eşanlamlı yerli sözcükten aldığı *die* artikeli değil de, ses ve

biçimsel özellikleri uyarınca *das* artikeli (*das Team*) ile kullanıldı. Buradan devinimle alıntı sözcüklerin artikelinin belirlenmesinde yerli eşanlamlı sözcüklerin artikellerinin belirlenmesinde uygulanan yöntemlerin uygulanması, bir tür anlamsal ilkenin kullanıldığının göstergesidir. Yani yerli ve yabancı sözcüklerin dilbilgisel cinsiyetlerinin belirlenmesinde aynı yöntem uygulanmaktadır ve bu da bizlere sosyo-dilbilimsel etkenlerin dil edinimi araştırmalarında göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Kısaca, birçok bilim insanı Almandada artikel belirlemenin kurallarını bulmaya çalışmıştır. Ancak onların buldukları kurallar hem çok fazla ve karmaşık, hem de sınırlı sayıda sözcüğü içeriyordu. Var olan kuralların sayısını indirgeyen ve indirgenen kuralların hem tek, hem de çok heceli sözcükleri kapsayarak daha çok sözcüğü içermesi için alternatif kurallar önerilmelidir. Örn.:

1. Sonu *-e* ile biten sözcüklerin artikeli, aksi belirtilmediği sürece *die*; (Şva-Kuralı)
2. Aksi belirtilmediği sürece tek heceli sözcüklerin artikeli *der*;
3. *-el*, *-en* ve *-er* ile biten sözcüklerin artikeli *der*;
4. Aksi belirtilmediği sürece eril canlılar için *der*, dişil canlılar için *die* artikeli kullanılır (Doğal Temelli Cinsiyet Belirleme İlkesi)
5. Ayrıca sözcüklerin sonuna getirilen bazı ekler dilbilgisel cinsiyeti/artikeli belirler.

Wegener (1995), dördü şekli diğeri anlamsal olan bu beş öneriye ilişkin ek ve artikellerin geçerlik³⁹ ve etki alanını⁴⁰ araştırır. Bu araştırmanın sonuçlarının yüzdelik (%) dağılımını ise şöyledir:

³⁹ Artikele göre sonek ve/veya sözde sonekin belirlemesinin doğruluğunun yüzdelik oranı anlamında kullanılmıştır. Bir başka deyişle, örneğin *-e* ile biten bütün sözcüklerin %90,5'inin artikeli "*die*" dir.

⁴⁰ Almanca sözcük dağılımında yer alan bütün sözcüklerin bu kategoriye göre yüzdelik oranı anlamında kullanılmıştır. Bir başka ifadeyle, örneğin Almanca sözcük dağılımında yer alan sözcüklerin %16,9'unun sonu *-e* ile biter.

Tablo 10: Artikel ile Ekler Arasındaki Uyum Oranı

Kural	Ekler	Artikel	Geçerlik	Etki Alanı
1	-e	Die	%90,5	%16,9
2	-el -en -er	Der	%60,5 %72,1 %64,2 } %65,6	%2,4 %3,3 %4,5 } %10,2
3	-Ø	Das	%51,8	%25,9
4	-keit -ung	Die	%100 %100	%4,6 %1,9
5	+eril/+dişi	der/die	%86,1	%5,9
Σ				%65,4

Kaynak: Wegener; 1995a:3.

2.2.3. Almancanın Adın Durumu Sistemi

Almancada adlara eklenen durum ekleri,⁴¹ ne adlardan bağımsız kullanılır ne de özgürce seçilirler. Adlar, dışarıdan yönetilir; bir başka deyişle adlara eklenen durum eki dışarıdaki üçüncü bir öge tarafından belirlenir. Durum ekini dışarıdan tamlayan bu öge bir eylem, bağlaç veya önad olabilir. Wegener (1995d),e göre durum ekleri, adların eylem, önad veya edat tarafından durum değişikliğine uğraması biçimidir (Wegener, 1995d: 126).

Almancada adın durumu nominatif (N), akuzatif (A), datif (D) ve genitif (G) olmak üzere dört farklı ekten meydana gelir. N, genelde bir AÖ'de ortaya çıkar. AÖ'de ortaya

⁴¹ Wegener (1990) ve Grewendorf'a (1988) göre durum eklerini belirleme işi bir işlevsel ulamdır. Bir tümcenin en belirgin özelliği 'özne ile yüklem arasındaki uyum' olduğundan eylem belirtkelerinin söz dizimsel gerçekleşmesinde tümcenin yapısıyla yakından ilintilidir (Wegener, 1995d: 338). Bu sava göre özne yükleme değil de D ve/veya A boğumlarından birine bağlı olan dışsal bir kanıtı bağlıdır. Chomsky'nin *Goverment-Bounding-Theorisine* göre durum ekleri aşağıdaki kurallardan biri tarafından belirlenir:

1. Bir AÖ işlevsel ulam tarafından yönetiliyorsa N;
2. Bir AÖ eylem tarafından yönetiliyorsa A;
3. Bir AÖ eylem veya belirteç tarafından yönetiliyorsa D;
4. Bir AÖ ad tarafından yönetiliyorsa G durum ekini alır (Wegener, 1990:338).

Korkmaz, durum ekleri için 'tümcede adlarla eylemler arasındaki anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılamak için getirilen ekler' olduğunu söyler (Korkmaz, 2003:12).

çıkan N, tümcenin ya nesnesi olur, ya da yapısal olarak hiçbir dizimde yer almaz. Türkçe karşılığı adın –i durumu olan A Almancada dolaysız nesne ile kullanılır. Eylemin etkilediği ögedir. Türkçede belirtili nesne sonek ile belirtilirken aynı işlem Almancada artikel değişikliğiyle sağlanır.

N	der Mann	die Frau	das Kind
A	den Mann	die Frau	das Kind

Yukarıdaki çizimde de görüldüğü gibi A'da *der* olan artikel yalnızca bir değişime uğramıştır.

Biçimbilimsel olarak diğerlerinden ayrılan bir diğer durum eki de G'dir. Bu durum eki AÖ içinde ortaya çıkar. Bununla birlikte *gedenken* ve *bedürfen* benzeri konuşma dilinde kullanılan eylemler ile *wegen* ve *trotz* benzeri belirli bazı ön edatlar kullanıldığında yine G kullanılır. Ancak Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan öğrencilerde bu yapı neredeyse hiç görülmez. G nesnesi bu dilin ne L1 konuşucularında ne de L2 konuşucularında doğal dil edinme nesnesi olarak ortaya çıkmaz. Almanca adlarda durum ekleri bazı durumlarda belirgindir. Örnek, (*Buch-es* / *Onkel-s*) yansı ve eril G tekiler için, (*den Lerrer-n*) D çoğul için birer durum eki aldıkları; dilbilgisel cinsiyeti dışıl olan sözcüklerde durum ekinin olmadığı görülür. Örn.:

die Mutter = der Mutter

Geleneksel dilbilgisinde *zayıf eril* (schwache Maskulina) olarak bilinen bütün adlar çoğul kullanıldığında –(e)n biçimbirimini alır: *den/dem/des Student-en*; *die Student-en* (Wegener, 1995d: 144).

Durum ekleri, bir metnin içerisindeki dilbilgisel, anlamsal-edim bilimsel işlevleri yerine getirir. Bu ekler metinde özne, dolaysız-dolaylı nesne ile tamlayan-tamlanan arasındaki dilbilgisel ilişkinin belirlenmesinde yardımcı olur. Bunun dışında tümcenin anlamsal rolü de durum eklerinin yardımıyla belirlenir. Ancak durum eklerinin belirlemede birincil işlev⁴² (dilbilgisel ilişki) ikincil işlevden (anlamsal rol) ayırt edilmelidir. Çünkü ikincil işlev L2 edinimi için pek önemli değildir ve burada daha fazla değinilmeyecektir.

⁴² Bu konuya ilişkin detaylı bilgi edinmek isteyenler Wegener'in 1995d: 120 – 219 çalışmasına bakabilirler.

Eisenberg, ad durumlarının anlamsal işlevini (*Alm. semantische Funktion*) anlamsal role (*Alm. semantische rolle*) dayandırılarak yorumlar. Ona göre en önemli durum rollerini eyleyen, araç, nesne, etkilenen, yönelen, kalma ve yer olarak sıralar (Eisenberg, 2004: 76). Neredeyse bütün anlamsal roller eylem tarafından belirlenir. Örn.: *der Junge schläft* tümcesindeki *der Junge* deyişi yalnız başına *eyleyen rolünü* (*Alm. Agensrolle*) yerine getiremez. Bu deyişin eyleyen görevini yerine getirebilmesi için belirli bir dilbilgisel işlev dâhilinde *schlafen* benzeri bir eylemle kullanılması gerekir.

Adın durumları yaklaşımı ile ilgilenen birçok çalışmada dilbilgisel, biçimbilgisel ve anlamsal durumlar arasındaki ilişki sorusu sorulur. Bu çalışmada bu tartışmalarla ilgili detaylara değinilmeyecektir, ancak anlamsal rol ile biçimbilimsel durum arasında 1:1 bir ilişkinin olmadığı kesindir. Bu oranın 1:1 olmadığına ilişkin N tümceler örnek olarak verilir. N’li bir tümcede her zaman özne (fail/eyleyen) bulunmayabilir. Bunun en güzel örnekleri edilgen tümce ile ergatif eylemlerde görülür. Örn.: *der Krug wird zerbrochen* – *der Krug zerbricht* (Wegener, 1995d: 123).

Durum eklerinin birincil işlevi N’nin tümcede eylem ile özne arasındaki uyumu; A’nın dolaysız nesneyi; D’nin dolaylı nesneyi ve G’nin tamlayanı belirlemesidir. Ayrıca A ve D’lerde ön edatlı tamlamalarda tamlayan olarak kullanılan ön edatlar kodlanır.

Almancada durum ekleri önad çekiminde da ortaya çıkar ve çekim esnasında sayı ve artikel ile bütünleşir. Bunun dışında tümcede belirgin bazı işlevleri de yerine getirir. Bunlar özne, dolaylı/dolaysız nesne gibi dilbilgisel öğeler arasındaki dilbilgisel ilişkinin sözdizimsel açıdan ortaya çıkarılması; anlamsal rolün tanısı için semantik; konuşucunun söylemlerinin ne anlama geldiğinin belirlenmesi için edim bilimsel işlevlerdir.

Biçimbilimsel ve anlamsal durum ekleri arasındaki izomorfün en belirgin olduğu yer geçişli eylemlerin olduğu tümcelerdeki öznenin (eyleyen) saptanmasında görülür. Dil edinim araştırmalarında bu sorun yansıtılır. Dil edinim araştırmalarında genelde şöyle bir soru sorulur: Herhangi bir dili L2 olarak edinmeye çalışan öğrencilerin o dilin durum eklerini dilbilgisel ilişkiler olarak mı yoksa anlamsal roller olarak mı ediniyorlar? Tümceler, dilbilgisel ilişkiye göre mi, anlamsal rollere göre mi kodlanıp üretiliyor? Dil edinimine ilişkin bu yaklaşım tarzı bu çalışmanın deneye dayalı kısmında yeniden ele alınacak ve verilerle aydınlatılmaya çalışılacaktır.

2.2.3.1. Durum Ekleri

Artikeli *der* ve *das* olan tekil adlar G; bütün çoğul adlar D olarak kullanıldığında durum eki ile belirtilir. Artikelli *der* ve *das* olan tekil adlar G olarak kullanıldığında *-(e)s* biçimbirimi alır. Bu biçimbirim, bütün eril ve yansız artikelli sözcükler için geçerlidir. *Haus–Häuses* örneğinde olduğu gibi sonu *–s* ile biten sözcüklerde dahi bu kural geçerlidir.

Zayıf adlar (*Alm. schwache Maskulina*) olarak bilinen diğer adlarda da (örn.: *den/dem/des Bären*) *-(e)n* biçimbirimi kullanılır. N durum kullanımı dışındaki diğer durumların biçimbirimi belirgin olmadığından çoğul ile tekil yapıların biçimbirimleri birbirleriyle çakışır: *den/des/die Student–en*.

–n takılı zayıf adlar ile tamlayanı adın sağına gelen *–s* biçimbirimli G tekiler konuşma dilinde neredeyse hiç kullanılmayacak kadar azdır (Wegener, 1995d: 143). Ancak tamlayanı adın soluna gelen *–s* biçimbirimli G tamlaması günümüz konuşma dilinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Örn.: *Papas Auto*

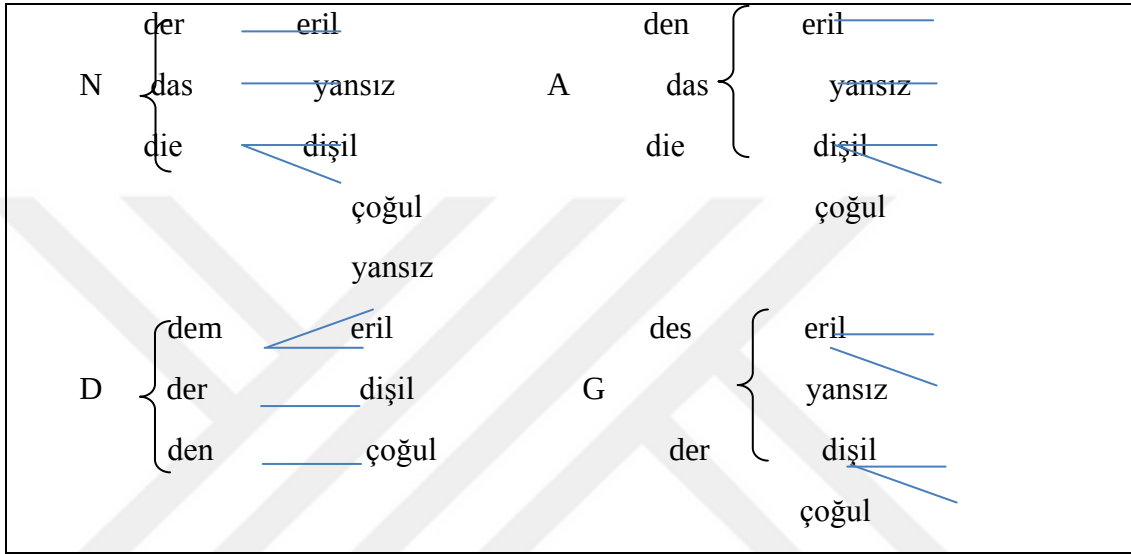
D, çoğul sözcüklerde *–n* biçimbirimi ile belirtilir. Örn.: *den Tisch–e–n*. Ancak bu kural çoğul eki *-(e)* ve/veya *–er* ile yapılan sözcükleri kapsar; zira *-(e)n* biçimbirimi ile çoğul yapılan sözcüklerde durum eki ile sayı eki birbiriyle çakışır. Ayrıca çoğul eki *–s* olan sözcükler D yapılırken *–n* biçimbirimi ortaya çıkmaz (Wegener, 1995d: 143). Doğal dil edinim araştırmaları sonuçlarına göre sonu *–n* veya *–s* ile bitmeyen sözcükler ad durumundan biri olan D olarak kullanıldığında *–n* biçimbirimi kullanılarak edinimin gerçekleştiği saptanmıştır. Bir başka deyişle *–n* biçimbirimi aşırı genelleme yapılarak kullanıldığı izlenmiştir.

2.2.3.2. Önad Çekimi

Almancada önad ve tamlama eklerini ad çekimiyle karşılaştırdığımızda çok çeşitli olduğunu ancak aynı derecede karmaşık olmadığını görürüz. (bkz. Tablo: 2 – 4). Aşağıdaki tabloya kuşbakışı bakıldığında D'nin diğer ad durumlarından belirgin şekilde belirtildiği ve bu durumun ekleri diğer durum ekleriyle en az örtüşen ekler olduğu görülür (Wegener 1995d: 163). Bu durumdaki bütün ekler N ve A durum eklerinden farklıdır: dilbilgisel cinsiyeti eril ve yansız olan sözcüklerde *–er*, *–m* ile belirtilirken

dişillerde $-r$, çoğullarda $-n$ biçimbirimi ile belirtilir. Oysa adlarda durum böyle değildir. Orada yalnızca eril olanlar $-n$ biçimbirimi ile açık şekilde belirtilir. Aynı şekilde N’de yalnızca eril adılar $-r$ biçimbirimi ile belirtilir (Wegener, 1995d: 163).

Almanca durum ekleri dilbilgisel cinsiyet ve sayı çekiminden bağımsız incelenemez. Bu dile ilişkin artikelin sayı ve ad durumlarına göre çekimin nasıl olduğuna ilişkin bilgiler ayrıntılarıyla aşağıda gösterilmiştir:



2.2.3.3. Durum Ekleri Belirleme İlkeleri

Bağımlı Dilbilgisi (*Alm. Dependenz-Grammatik*)’ne göre bir tümcenin kurucu ögesi eylemdir. Tümcenin çözümlenmesinde, çekimli eylemden yola çıkarak eylemlerden kurulu soyut tümce yapılarını belirlemeyi amaçlayan Bağımlı Dilbilgisi, Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisinde ele alınan parça-bütün ilişkisine değil, tümcenin ögeleri arasındaki soyut bağımlılığa ağırlık veren L Tesniere (Tesniere, 1999)’in ortaya attığı farklı bir dilbilgisi görüşüdür (Vardar, 2007:30). Tesniere (1999)’in yaklaşımında iki önemli kavram vardır: Bağımlılık ve İstem. Asıl konumuza geçmeden önce bu kavramları kısaca açıklayalım:

Tesniere (1999)’e göre tümce, kurucu ögeleri sözcükler olan bir bütündür. Bir tümcede yer alan her sözcüğün sözlükteki yalnızlığı kendiliğinden sona erer. İşte sözcükleri birbirine bağlayarak bu yalnızlığa son veren bağımlılıktır. Çünkü tümce kurmak sözcükler arası bağımlılıklar bütününe gerçekleştirerek cansız bir sözcük yığınınca can vermektir. Örnek, ‘Adam koşuyor.’ tümcesi yalnızca adam ve koşuyor gibi iki ögeden

oluşmaz. Bunları birbirine bağlayan üçüncü bir öge vardır. İşte bu öge bağımlılıktır. Üçüncü öge olmadan tümce de var olamaz. Bu bağımlılığı hiç bir öge belirtmez, ama bu zihinsel olarak algılanır (Tesniere, 1999: 135). Kısacası, sözcükleri birleştirerek tümce haline getiren şey bağımlılıktır. Bu dilbilgisine göre bağlayıcı veya durum ekleri diye ifade edilen dilbilgisel bağlantıları eylemler belirler. Bir tümcedeki ögelerin sayısı ve türüne tamlayan eylem aynı zaman da AÖ'deki durum ekleri ve bu eklerin özelliklerini de gösterir (Wegener, 1995d:126). Bu çalışmada Bağımlı Dilbilgisi ilkesine göre hareket edileceğinden, durum eklerinin bir eylem ya da edat tarafından belirleneceği düşüncesi kabul edilmiştir.

Tamlayanları açısından bir eylemin birleşim değeri⁴³ (*Alm. Valenz eines Verbes*) o eylemin aynı zamanda da dilbilgisidir (Eisenberg 2004: 57). Bir eylemin birleşim değerinin dışında kalan bilgiler o eylemin birleşim değerini oluşturan tamlayanları (*Alm. valenzgebundenen Verbergänzungen*) tümce içinde doğru kavrayıp saptanması için, yalnız sayıca değil nitelikleriyle de incelemek gerekir. Tamlayanların nitelikleri tümce bilimsel ve anlam bilimsel açıdan bilmek mevcut eylemlerin dağılımını bilmek anlamına gelir.

Dağılım (*Alm. Distribution*) dendiğinde dildeki bir ögenin–sesbirim/anlambirim–değişik kullanımını veya bağlamdaki etkisi anlaşılır. Bir eylemin birleşim değerinin tam olarak bilinmesi için bütün bu özelliklere dikkat etmek gerekir. Almancada birden üçe kadar ve hatta bazen dört değer isteyen eylemler bulunur (Eisenberg, 2004:59). Eisenberg (2004)'e göre en önemli tamlayıcılar şunlardır: ad, ön edatlı ad grubu ve tümceler –ki bu gruba *infinitif zu*'lu tümceler de girer– Bu tamlayıcılar aynı zamanda adı geçen dilde adın durumlarını gösterir ve semantik rollerin yardımıyla belirlenir (Eisenberg, 2004: 62)

Adlarla birlikte kullanılan edatlar L2 edinimi için önemli olduğunu düşünüyoruz; zira edatların varlığı ile tümcelerin hangi durum eki alması gerektiği sorusu ortaya çıkar.

⁴³ Bağımlı dilbilgisinde, eylemleri bunlara bağlantılı katılanların sayısına göre nitelendirme ve sınıflandırma ölçütü, istem olarak nitelendirilmektedir (Vardar, 2007:46). Almancada *Valenz*, İngilizce *Valency* ve Almancada *Valence* Türkçede birleşim değeri veya eylemlerin rejimi olarak da ifade edilebilecek olan *İstem*; katılanlar (eyleyen, Aktant) da denilen; zorunlu veya isteğe bağlı sentagmatik tümleçlerin, belirli bir sayıda olmak üzere belirli adların, eylemlerin tabii kapasitesi olarak ortaya çıkmasıdır (Erdem, 2006: 41).

(Schanen, 1998:208). Edatlar, bir tümcede kendisine baēlı olduēu ögeye göre bkmlenmeyen ve bkmlenen edatlar olmak üzere ikiye ayrılır. (Hertel, 1983:58).

Bkmlenmeyen edatlarla bir diēer edatın yer deēiētirmesi mümkündür. rn.:

das Buch ist auf/neben/unter dem Tisch.

Bu kullanımda edatların kendilerine özgül anlamsal bir iēeriēi vardır. Bunların tam tersi olan diēer edatlar ise belirli sayıda olup yalnızca belirli eylemlerle kullanılır ve onları etkiler. Bu tür edatları diēer edatlardan ayıran en önemli özellik diēer edatlarla yer deēiētirememeleridir. Yalnız baēına hiēbir anlam ve iēerikleri yoktur; *warten auf*; *denken an* rneklerinde olduēu gibi yalnızca iēlevsel görevleri vardır. Almancada edatlar kendilerinden sonra gelen A'leri durum ekleri baēlamında etkiler.

Edatların iēlevi (Rektion der Prapositionen) dendiēinde, yani hangi edattan sonra hangi durum ekinin kullanılacaēı, edatın kendisini etkiledi adın veya adılın adın hangi duruma göre kullanılması anlaēılır. Bu ēalıēmada dil ediniminde önemli yeri olduēu varsayılan iki tür edattan bahsedilecektir. Birinci grup yalnızca bir durum eki isteyen edatlardır. rn.: *für* edatı yalnızca A, *von* edatı yalnızca D ve *aßerhalb* ayrırıksız genitif alır. İkinci grup ise hem A hem de D alabilen edatlardır. Bu edatlara Almancada *deēiēken edatlar* (= Wechselprapositionen) adı verilir. Bunlar; *an, auf, hinter, in, neben, ber, unter, vor* und *zwischen* edatlarıdır. Bu edatlardan sonra, tümcenin anlamına bakarak durum eklerinden hangisinin kullanılacaēına iliēkin dilbilimciler arasında bir uzlaēı vardır. Alıēılagelen kurallara göre tümce kalınan yer veya konum belirtiliyorsa D; yer veya mekn deēiēikliēi, hareket, yayılma veya yönelme belirtiliyorsa A kullanılır (DUDEN, 1985:322). Bir baēka ifadeyle D duraēan, A etkin durumlarda kullanılır. Statik ve dinamiēin belirlenmesi iēin eylem semantiēi bu alanda önemli yere sahiptir.

Kısaca Almancada durum dizgesinin belirlenmesi aēaēıdaki geliēme ve aēamalara baēlıdır:

- ✓ A'nin iēyapısı ve
- ✓ Eylem ile eyleyen/özne arasındaki olası iliēkidir.

L2 edincisi kullandıēı eylemin kaē istemli bir eylem olduēunu, istemlerin hangi durum eki ile kullanıldıēını zihninde arayıp bulmalıdır. Erek dilde '*ich laufe*; *ich gebe ihm*; *ich*

sehe ihn’ örneklerinde olduğu gibi birinci örnekte geçişsiz eylem; iki ve üçüncü örnekte geçişli eylem; bazen de *‘ich warte auf ihn’* tümcesinde olduğu gibi ön edat ile kullanılması gerektiğini öğrencinin öğrenmesi gerekir. En son olarak da bazı eylemlerin üç istem aldığı bilinmelidir. (*ich gebe dir das Buch*) Değişken edatlara ilişkin öğrencinin bilmesi gereken bir diğer konu ise bunların tümce içeriğinde sözdizimsel işlevi yerine getirdiği ve anlam taşıyıcı olduklarından anlamsal ilkeler gereği kendilerinden sonra gelen ögenin datif veya akuzatif eki aldığıdır.

2.2.4. Almancanın Sayı Sistemi

Almanca adlarda sayı tekil ve çoğul olmak üzere iki farklı şekilde dile getirilir. Bir sözcüğün temel ya da çıkış noktası o sözcüğün tekilini oluşturur. Oluşturulan bu tekil sözcükten de çoğul sözcükler türetilir. Tekil sözcükler biçimbilimsel olarak herhangi bir ek almazken çoğul sözcüklerde tekil sözcüğü çoğula dönüştüren uygun biçimbirimlerden birinin getirilmesi gerekir. Örn.:

Auto – Auto-s; Kind – Kind-er.

Almancada çoğul yapan ekler konusunda dilbilimciler arasında bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bundan dolayı çoğul yapan biçimbirimlerin kurallara bağlı olup olmadığı teoreminde büyük fikir ayrılıkları bulunmaktadır.

Bu dilin çoğul dizgesine ilişkin edebiyat taraması yapıldığında yaklaşım ayrılıklarının iki ana görüş çerçevesinde odaklandığı görülür. Birçok dilbilimci tarafından desteklenen birinci görüşe göre çoğul yapan biçimbirimlerin belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştiğini, karşı görüştekiler de bu eklerin keyfi olduğunu iddia ederler (bkz. Park 1978: 237; Wode 1988: 219; Schaner-Wolles, 1989:173) Bir sonraki alt başlıkta yukarıdaki görüşten hangisinin ne derecede doğru olduğu sorusuna cevap bulmaya çalışılacaktır.

2.2.4.1. Almancanın Çoğul Sistemi

Almancada çoğul yapılırken iki farklı yöntem uygulanır. Birinci yöntem biçim bilimseldir ve umlaut ile sözcüğün sonuna getirilen ekle; diğeri ise yalnızca artikelin değiştirilmesi ile yapılır. Almancada çoğul, üç farklı ek veya bu eklerin birleşimi sonucu yapılır.

Tekil	Çoğul			
	<i>Artikel</i>	<i>sonek</i>	<i>umlaut</i>	<i>artikel–umlaut–sonek kombinasyonu</i>
Mann	(–)	–	–	die M(ä)nn–er
Vater	(–)		die V(ä)ter	–
Frau	(–)	Frau–en	–	–
Fenster	die Fenster	–	–	–

2.2.4.2. Çoğul Ekleri

Almancada bir sözcüğün çoğul olduğunu gösteren toplam dokuz tane belirtke vardır. Bu belirtkeler örneklerle aşağıda verilmiştir:

- (– ø) : *Engel, Onkel*
- (– ˚ ø) : *Mütter, Väter*
- (– er) : *Kinder, Felder*
- (– ˚er) : *Wälder, Bücher*
- (– e) : *Hunde, Jahre, Tische*
- (– ˚e) : *Hände, Höfe, Bänke*
- (– n) : *Ecken, Nasen, Löwen*
- (– en) : *Banken, Hemden*
- (–s) : *Omas, Autos, LKWs (Wegener, 1989: 186).*

Bu tasarımın özleştirilmiş sürümüne sesbilimsel temelli biçimbirimsel değişkeler yardımıyla ulaşılabilir. Wegener (1989), biçimbirimsel değişke yardımıyla yapılan özleştirmeyi üç çift altında toplar. Ona göre –en ile –n; –e ile ø ve –˚ e ile –˚ ø üçlüsü arasında bir ilişki vardır. Bütün değişkelerde /e/ harfi sürekli bulunurken diğer harfler bulunmayabiliyor. Buradan devinimle diğerlerinin tamlayıcı görevini yerine getirdiğini söyler. Bir başka ifadeyle kullanma ihtimali olan ek kullanıldığında diğerleri dışarıda kalıyor. Bu bölüşüm, iki şva ekinin üst üste gelmesini engelleyen fonolojik bir kurala dayanmaktadır. Çünkü fonolojide var olan bir kurala göre iki şva eki üst üste geldiğinde bunlardan vurgulanmayan ikinci şva eki (–e) yok edilir. Buna fonolojide Şva Silme

Kuralı (Schwa–Tilgungsregel) denir (Wegener, 1989: 187). *Käse* ve *Gabel* örneklerinde olduğu gibi bunlara ikinci bir sonek ekleyecek olursak *Käseen, *Gabelen şeklinde söylenilir/yazılır. Ancak bu varyasyonun kuşkusuz Almanca normlarına uygun olmadığı görülür. Ayrıca Wegener (1989), /e/ biçimbiriminin ardından yine bir çoğul biçimbirimi olan –n harfinin gelmesi yukarıdaki süreçten bağımsız gerçekleşen bir durum olduğunu söyler. Aynı şekilde –ø çoğul eki –e çoğul ekinin; –n çoğul eki de –en çoğul ekinin birer varyasyonu olarak yorumlar (Wegener, 1989: 187).

L1’i Türkçe olan yetişkin bireylerin Almancayı yabancı dil olarak edinmeleri betimlenirken (–n) varyasyonunun (–en) varyasyonu yerine kullanıldığı düşüncesinde olmayacağız, çünkü bu iki çoğul yapma varyasyonlarının eşit derecede zor ve karmaşık olduklarını düşünmüyoruz. Örn.: *Münze* → *Münzen* sözcüğünde –n çoğul eki ile *Tür* → *Türen* sözcüğündeki –en çoğul eki kullanılmasının zorluk derecesi erek dili L2 olarak edinmeye çalışanlar için kuşkusuz aynı değildir. Birtakım soyut kurallar içeren –en çoğul eki herhangi bir sözcüğe getirildiğinde, bu ek o sözcüğe yapısal özelliklerden çok başka anlamlar katar. Dilbilgisel cinsiyet ile çekimi zayıf olan eril sözcükler buna örnek verilebilir.

–ø biçimbirimli çoğullar adlarda ortaya çıkar ve bu adların karakteristik özelliği sonlarının şva ile bitiyor olmasıdır. Bir başka deyişle –ø ekli çoğul sözcüklerin sonu birer sözde sonek (*Alm. Pseudosuffix*) olan –e, –el, –en, –er harflerinden biri ile biter. Bunlara ilaveten sonu vurgulu/vurgusuz ünlü, ünsüz veya türetme soneki ile bitip bitmediğine bakılmaksızın –ə– ile biten adların büyük çoğunluğu bu gruba girer. *Frauen, Hunde, Wohnungen* sözcükleri birer örnek olarak verilebilir. Wegener, 1 ile 5. maddenin, 2 ile 6. maddenin yanı sıra 7 ile 8. maddenin biçimbirimlerini birleştirir.

Sözcük kökünde kalın ünlü olan sözcüklerin yalnız –er çoğul biçimbirimi ile çoğul yapılamadığında (krş. *Lander, *Hauser) 3. ve 4. maddeleri de bir kural altında toplar, çünkü bu tür sözcüklerin çoğulu her zaman (–er) biçiminde yapılır. Bundan yola çıkarak Almancada çoğul yapan ekleri altı ulamda toplamak mülkümdür. Bu altı ulamı aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. –en : *Form – en, Frau – en*

2. –n : *Kugel – n*

3. – e : *Heft – e,*
4. – "(e) : *Kämm – e, Händ – e*
5. – "er : *Wäld – er, Kind – er*
6. – s : *Auto – s*

Özetleyecek olursak Almancada çoğul yapmanın çok karmaşık bir yapı olduğu ancak bu yapının keyfiyet sonucu ortaya çıkmadığını söyleyebiliriz. Zira tekil sözcüklerin çoğul sözcüklerden bir şekilde ayrıldığı, bu ayrılmanın kâh sözcük kökündeki bir ünlünün umlaut alması, kâh sonek veya artikelin değişmesi, kâh yukarıda değinilen değişikliklerden iki bazen de daha fazlasının kombinasyonu sonucu birbirlerinden ayrıldıklarını söyledik.

Almancada bir sözcüğün hangi ek veya belirtkelerle çoğul yapılacağı hususu oldukça karmaşık bir konudur. Yukarıda değinilen ve ayrıntılarıyla açıklamaya çalıştığımız çoğul yapan birtakım ek ve belirtkelerin olduğunu açıkladık. Ancak hangi ek veya belirtkenin belirli sözcüklerle kullanmada normlara uygun olacağına değinmedik. Şimdi bu hususta bazı açıklamaların yapılması gerektiğini düşünüyoruz.

2.2.4.3 Çoğul Ekleri Belirleme İlkeleri

Almanca biçimbilimine, özellikle de çoğul biçimbirimlerine ilişkin birçok araştırmacı araştırmalar yapmıştır. Bunlar arasında Augst (1975, 1979), Bettelhäuser (1976), Mugdan (1977), Wurzel (1984), Bittner (1988) ve Wegener (1995) bu konuyu derinlemesine araştıran en ünlü bilim insanlarıdır. Yukarıda adları anılan bu bilim insanları Almanca çoğul biçimbirimlerini bir kurala bağlamak için bu dilin temel sözcük dağarcığı çerçevesinde araştırmalar yapmışlardır. Fakat ilk ve en mükemmel öneri Mugdan'dan gelir. Mugdan (1977), erek dilin çoğul biçimbirimlerinin bir dizgeye bağlanması için dilbilgisel cinsiyet ile adların biçimbilimsel özellikleri çerçevesi dâhilinde birtakım kuralların belirlenebileceği fikrini ortaya atar.

Mugdan (1977)'ın bu fikri günümüz Almancasında adlarda çoğul ekini belirleme sürecini başlatan önemli kilometre taşlarından biri olarak kabul edilir (Köpcke 1987: 24). Çalışmasında sözcüklerin son harfi ile dilbilgisel cinsiyet temelli iki ana ölçüt önerir. Ancak yaptığı çalışmaların birçoğunda dilbilgisel cinsiyet ölçütü üç yerine iki

olarak verir. Bu ölçütler eril ve dişildir. Bir başka deyişle eril ve yansız bir ulam altında toplar. Bir sözcüğün çoğulu yapılırken dişil ve dişil olmayanlar şeklinde bir ayırım yapar. Almancada çoğul yapılımlı bu sisteme göre yaklaşıldığında iki ana kural ortaya çıkar:

Herhangi bir belirtkesi olmayan *Hund – Hunde*; *Löffel – Löffel* = Ø benzeri dişil olmayan sözcükler –(e) veya – Ø biçimbirimi ile;

Katze – Katzen; *Tür – Türen* benzeri dişil sözcükler de –(e)n biçimbirimi ile çoğul yapılır.

Bu iki kural, Almanca sözcük dağarcığındaki sözcüklerin önemli bir kısmını kapsar, ancak yine de ayrık durumlar yok değildir. Bu ayrık sözcükleri bir kural altında toplamak isteyen bazı dilbilimciler, sonses temelli bir başka ölçüt ortaya atarlar (bkz.

Augst 1975; Mugdan, 1977).

Mugdan (1977), çoğul ekleri betimlemede ayrık durum arz eden sözcükleri belirlemek için bir kurallar bütünü önerir. Mugdan (1977)'in sunduğu kurallar bütünü şunlardır:

P⁴⁴–1 Sonsesi –e olan adlarda –er çoğul biçimbirimi gelmez.

P–2 Sonsesi –e olan adların çoğulu –n biçimbirimi ile biter.

P–3 Tam ünlü⁴⁵ (Vollvokal) ile biten adlarda çoğul –s ile yapılır.

P–4 Ünsüz ile biten dişil sözcüklerin çoğulu –(e)n ile yapılır.

P–5 Ünsüz ile biten das artikelli sözcüklerin çoğulu –Ø ek alır.

P–6 Ünsüz ile biten der artikelli sözcüklerin çoğulu –Ø ek alır (Mugdan, 1977:87–91).

⁴⁴ Mugdan, **P** kısıtlamasını çoğul biçimbirimi için kullanır.

⁴⁵ Vurgulanabilen bütün ünlüler aynı zamanda da birer tam ünlüdür. Örneğin *freundlich* sözcüğünün son hecesindeki (i) ünlüsü vurgusuz iken, *Lichter* sözcüğündeki (i) vurguludur. Bir başka deyişle hem vurgulu hem de vurgusuz telaffuz edilen ünlülere tam ünlü (Vollvokal) denir. Buna mukabil olarak bilim dilinde şva olarak adlandırılan ve *Kanne*, *müde*, *heute* benzeri sözcüklerin son hecesinde yer alan (ə) vurgusuz telaffuz edilir. Bu ünlü hiçbir zaman vurgulu söylenmez. Bundan dolayı bu tür ünlülere şva ünlüsü veya yarı ünlü (Halbvokal) denir. (DUDEN, 1985)

Ayrıca Mugdan (1977), bir sözcük kökündeki ünlünün değişmesi veya değişmemesi için aşağıdaki kuralların geçerli olduğunu söyler:

U⁴⁶-1 Çoğulu *-er* biçimbirimi ile yapılan ve kökünde umlaut alabilecek harfi olan bütün sözcüklerin kökü değişir.

U-2 Çoğulu *-Ø* biçimbirimi ile yapılan ve tekil kullanıldığında artikeli *die* olan sözcüklerin tümünde her zaman; artikeli *der* olan sözcüklerde bazen; *das* artikeli alan sözcükler de ise hiçbir zaman umlaut gelmez.

U-3 *-n* ve *-s* biçimbirimleri ile çoğul yapılan bir sözcüğün kökünde hiçbir şekilde umlaut gelmez.

P4, P5 ve P6 parametreleri Wegener'in Dilbilgisel Cinsiyet İlkesine uygun düşmektedir. Ancak L2 edinimi açısından bakıldığında Dilbilgisel Cinsiyet İlkesi yerine doğru çoğul biçimbirimi seçmek daha kolay olacağından kanışıma göre P1 ve P2 maddeleri mantığa daha uygundurlar. Çünkü bir sözcüğün leksikal yapısı fonolojik göstergelerinden daha kolay zihinde tutulduğundan yazı birimlerle gösterilen bir unsurun L2 öğrencileri tarafından edinmesi daha kolay ve kalıcı olur. Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türkofonların sonu *-e* ile biten adları çoğul yaparken *-n* biçimbirimi kullanmaları, artikeli *die* olup çoğul biçimbirimi *-(e)n* ile biten ve ayrık durumlu olan sözcüklerin ediniminden daha kolay olduğunu söyleyebiliriz.

Wegener, P3 parametresine uygun bütün adları belirtili ad ulamı altında toplar ve buna *Belirti İlkesi* (Markiertheitsprinzip) adını verir. Ona göre belirtili adlar ölçünlü Almanca ad yapısına fonolojik açıdan uymayan sözcüklerdir ve aşağıdaki özelliklere sahip sözcükleri bu ulam altında toplar:

Ünlü ile biten sözcüklerdeki sonsesin bir şva ünlüsü (*Alm. Schwa-Vokal*) olmayıp vurgusuz tam ünlü (*Alm. unbetonter Vollvokal*) ile biten bütün sözcükler. Örn.: *Kino* Bundan başka fonolojik açıdan bakıldığında tam ünlü ile biten *LKW*, *Uni* benzeri kısaltmalar da bu ulama girer.

Bir ünsüz ile biten yabancı kökenli sözcükler. Örn.: *T-Shirt*, *Balkon*

⁴⁶ Mugdan, *U* kısaltmasını Almancadaki *umlaut* için kullanır.

Çoğulu ve tekili aynı olan kısaltılmış sözcükler, Örn.: *Helis*, veya kısaltma olmayıp çoğulu ve tekili aynı olan sözcükler. Örn.: *das/die Messer; der/dir Becher* vs (Wegener, 1995d: 22).

Bu ulama giren bütün adların, hangi dilbilgisel cinsiyete bağlı olduklarına bakılmaksızın, çoğulu –s biçimbirimi ile yapılır. Bir başka ifadeyle bu sözcüklerde –s çoğul biçimbirimi almaları fonolojiktir. Wegener, son ünlüsü vurgusuz olan ve dilbilgisel cinsiyete bağlı olarak –en veya –e çoğul eki getirilen *Ideen, Theorien* vb. birinci gruba ait sözcükleri şöyle ispatlamaya çalışır. Sözcüklerin sonundaki vurgusuz ünlüler Almanca dil sistemine uymayan bir çoğul biçimbirimi ile uzatılmıştır. **Omaen*, **Uhue*.

Kısaltmalardaki çoğul eki de bu ilkeye uygun olarak yapılmaktadır. Ünsüz ile biten yabancı kökenli adlarda çoğul –s biçimbirimi ile yapılır, çünkü bu tür sözcükler fonolojik olarak Almanca dil fonolojisine henüz benzememektedir. Aynı şekilde özel adlardan yapılan kısaltmalar ile onomatopoetik sözcüklerin çoğulunun –s eki ile yapılıyor olması bu sözcüklerin sesletimi ile ancak açıklanabilir (Wegener, 1995d: 22). Buradan devinimle bir başka yeni kuralın daha belirlenebileceğini söyleyebiliriz:

Sonses odaklı bazı adlar, dilbilgisel cinsiyetine bakılmaksızın çoğul yapılırken –s çoğul biçimbirimi alır.

Yukarıdaki kurala istinaden Wegener (1995d) çoğul ekini belirleme ilkelerini toplam üç kural altında toplar:

- Artikeli *die* olan sözcüklerde çoğul yapma eki –(e)n’dir.
- Artikeli *die* olmayan ve belirli bir göstergeye sahip sözcüklerde çoğul yapma eki –(e)dir.
- Belirli sonsese sahip adlar dilbilgisel cinsiyetten bağımsız olarak –s çoğul ekini alır.

Wegener (1995d), yukarıdaki kuralları temel alarak yaptığı bir araştırmada bu kuralların Almanca sözcük dağarcığının %71,5’ni kapsadığını, geriye kalan yaklaşık %30’luk dilimin kural dışı oldukları anlamına gelmediğini, onlar için de bir takım kuralların olduğunu söyler. Bu tezini savunmak için bir kere daha düşüncesini Belirtili İlkeler prensibi ile açıklamaya çalışır. Kısacası o, çoğul yapmanın keyfi olmadığını, çoğul eklerinin bazı normlara göre yapıldığını ve bu normların belirlenmesi için de bir takım

kurallar önerir; zira artikeli *der* olan *Bär* sözcüğü ile artikeli *das* olan *Bett* benzeri sözcükler çoğul yapılırken *-(e)n* dişil sözcüklerin çoğul ekini almaları; dişil olmayan *Hand* benzeri sözcüklerin de *-(e)* çoğul eki ile çoğul yapılması yukarıda ifade edilen kurallara aykırıdır. Bununla birlikte *Hände* sözcüğünde olduğu gibi türetilmeyen sözcüklere her zaman umlaut eklenir (Wegener, 1995d: 26). Bunun üzerine Wegener Yan Kurallar (*Alm. Nebenregeln*) olarak adlandırdığı iki kuralı daha belirler:

1a) Belirtili dişil sözcükler *-(e)n* çoğul biçimbirimi;

2a) Belirtili eril ve yansız sözcükler *-(e)n* çoğul biçimbirimi alır.

Ne var ki, bu kuraldan sapan bir dizi sözcük daha bulunmaktadır. Örneğin, *Väter*, *Wölfe*, *Männer* ve *Kinder* benzeri birçok sözcük yukarıdaki kuralın dışında kalır. Bundan ötürü Wegener (1995d) yukarıda belirlediği kurallar örüntüsüne iki kuralı daha ekler:

2b) Bazı belirtisiz eril ve yansız artikeli sözcüklerin çoğulu (*-e*) ile;

2c) Bazı belirtili eril/yansız artikelli sözcüklerin çoğulu (*-er*) ile yapılır.

Wegener (1995d), yukarıda değinilen kuralların Almanca sözcük dağarcığındaki yüzdelik dağılımını aşağıdaki tablo ile özetler:

Tablo 11: Almancada Çoğul Eklerin Artikel ile Uyumu

	Çoğul Eki	Artikel	Geçerlik	Etki Alanı
1	<i>-(e)n</i>	<i>- die</i>	91%	35,6%
2	<i>-(e)</i>	<i>- der/das</i>	51,8% der 62,5% das	33,9%
3	<i>-s</i>	<i>der/das</i>	94,1%	2%
Σ				71,5%
1a	<i>-(e)</i>	<i>die/çoğul</i>	8%	3,1%
2a	<i>(e)n</i>	<i>die/çoğul</i>	9,6% der 4,8% das	4,8%
2b	<i>-(e)</i>	<i>umlaut+e</i>	32,8% der 1% das	12,9% 6,3%
2c	<i>-er</i> <i>er</i>	<i>umlaut+</i>	1,8% der 25% das	
Σ				98,6%

Kaynak: (Wegener,1989)

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi artikeli *der* ve *das* olan sözcükler büyük bölümü *-(e)* ile; artikeli *die* olan sözcükler ise *-(e)n* çoğul biçimbirimi ile çoğul yapılmaktadır. 1. kurala göre Almanca temel sözcük dağılımının %35,6'sına tekabül eden sözcüklerin artikelinin *die* olduğu ve bu sözcükler *-(e)n* biçimbirimi ile çoğul yapılır. Kural 2'ye dayanarak temel sözcük dağılımının %33,9'unun artikelinin *der/das* olduğu ve *(e)* biçimbirimi ile çoğul yapıldığı görülmektedir. *(e)n* çoğul biçimbirimi ile yapılan çoğul sözcüklerin %51,8'i *der*, %62,5'i *das* artikelli; *(e)n* çoğul biçimbirimi ile çoğulu yapılan sözcüklerin artikeli *die* olan bütün dişil sözcüklerin %91'ine denk gelmektedir.

Wegener (1995d), yukarıda belirlediği kurallar çerçevesinde sözcüklerin hangi çoğul ekini hangi kurala/kurallara göre aldığını tanımlayarak Almanca temel sözcük dağılımındaki sözcüklerin önemli bir kısmını böylece kurallara bağlamış olur. Almaca temel sözcük dağılımında çoğul ekinin belirlenmesi için önerdiği bu üç ana kural yardımıyla bu dilin %71,5 orandaki bütün sözcüklerin – ki oldukça yüksek olan bu oran bazılarının iddia ettiği gibi Almancada çoğul yapmanın keyfi olduğu düşüncesi çürütmüş oluyor– çoğul ekini önceden belirlemek mümkündür (bkz. Wegener, 1989). Burada değinilmesi gereken önemli bir başka nokta daha vardır ki, o da Wegener'in kuralları belirlemede uyguladığı yöntemidir. Zira o, kuralları belirlemede kullandığı verilerin hepsini psikodilbilim deneyler sonucu elde edilen verilerden değil de bu dilin çoğul sisteminin yapısal çözümlemesinden elde ettiği verilerdir.

Buna karşılık olarak bu verilerin psikolojik genel geçerliliğe sahip olup olmadığı sorusu akla gelebilir. Köpcke ve Wegener, yetişkin Almanca L2 konuşucuları üzerinde *yapay sözcüklerle* (Alm. Kunstwort) yapmış oldukları araştırmalara dayanarak dilbilgisel cinsiyetin ve sözcüklerdeki sonsesin çoğul biçimbirimi bulmada/oluşturmada etkili olduğunu saptamışlardır (bkz. Wegener, 1995d; Köpcke, 1987). Ne var ki, bu kuralların Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan yetişkin Türkofonlar için de geçerli olup olmadığıdır. Mevcut kurallar dilbilgisel cinsiyet temeli işlev görür ve bu da çoğul biçimbirimlerin belirli kurallar sonrasında yapıldığını sezdirir.

Kişisel olarak bu dili L2 olarak edinmeye çalışanların belirtilen dilin durum ekleri edinimi noktasında oldukça zorlanacaklarını düşünüyorum. Zorluk, konu edilen dilin bazı sözdizimsel işlevlerin algılanmasından değil, sözdizimsel işlevlerin biçimbilimsel yapılarla olan bağlantısından kaynaklandığı görüşümdedir.

2.2.5. Ara Özet

Almanca adlarda durum ile sayı biçimbirimlerinin kimi zaman çakıştığı görülür. Çakışma dilbilgisel cinsiyet, sayı ve adın durumlarından bağımsız çözümlenerek doğru algılanamaz; çünkü yalnızca dilbilgisel cinsiyeti belirtmek için kullanılan biçimbirimler yoktur. Bunun yanında artikel bu dilin vazgeçilmez bir dilbilgisel ögesidir ve çok önemli dilbilgisel işlevleri yerine getirir. Cins, durum ve sayının küçük bir biçimbirimde toplanması, artikel biçimlerin birçok pozisyonda eşit olması; adıl, önad ve artikellerde kullanılan çekim eklerin eşadlı ve teksele olması L1’i Türkçe olanların bu dili L2 olarak edinmelerinde büyük zorluklara neden olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca Almanca çoğullarda cinsiyet belirten hiçbir belirtke bulunmamakta, mevcut çekim ekleri durum ve sayıyı göstermektedir. Benzer çekim paradigmaları eril, yansız ve dişillerde kullanıldığı gibi çoğul yapılarda da kullanılmaktadır. Önadlar, tümce içerisindeki sıralanışına ve tamlananına göre değişebilmektedir. Örneğin belirtili veya belirtisiz artikel kullanılmadığında, sayı ve durum ekinin belirtilmesi için, dilbilgisel cinsiyet belirtkesini taşır. Adların belirtili veya belirtisiz artikele göre farklı ekler alması, zayıf çekimde eklerin değişmesi ve adlara eklerin getirilmesi L1’i Türkçe olanlar için bu dili edinmede güçlük yaratmakta ve norm dışlıların oluşmasına neden olmaktadır.

Ad çekimi, dilbilgisel cinsiyet, sayı ve durum eklerinin bilinmesiyle yapılır. Her bir dilbilgisel ulamın ayrışık yerlerde gerçekleştiği belirgin biçimde görülür. Bir başka anlatımla ad, önad ve tamlamaların çekiminde dilbilgisel cinsiyet, sayı ve durum biçimbirimleri aynı anda kullanılarak gerçekleşir. Adların çekiminde sayı (çoğul) ve ad durumu (G tekil ile D çoğul) biçimbirimlerin kullanıldığında, birbiriyle ayırt edilmesi güç olan bir kaynaşma, hatta bazen çoğu durumda birbirinin yerine geçebilen en az üç farklı belirtkenin bir biçimbirimde toplandığını görüyoruz.

Almancadaki ad çekimi dizgesinin karmaşıklığı bu dilin hem L1 hem de L2 ediniminde kendisini doğal olarak hissettirmektedir. Bu dili öğrenerek edinenlerdeki en büyük sıkıntı, bu dildeki ad çekimi sisteminin kuşkusuz açık ve kolay anlaşılır olmamasıdır; zira ad çekiminde kullanılan biçimbirimlerin ve bunların işlevlerinin hangi dilbilgisel ulama dâhil edileceğinin sınırları kesin olarak belirgin değildir. Günümüz Almancasında, ad çekiminde nerede hangi eklerin kullanılacağına ilişkin kuralları

belirleme eğilimi vardır ve belirlenen bu kuralların büyük bölümünün birbirlerinden türetildiğini görüyoruz

Ayrıca Almancada ad çekim biçimbirimleri söz dizimden çok daha sonra edinilmektedir. Bu dili L2 olarak edinmeye çalışan yabancıların bu dilin ad çekim sistemini edinmek için neden daha fazla zaman ve çaba sarf etmek zorunda olmalarının en önemli nedeni bu dilin içbükümsel dillerin karakteristik özellikli olmasındandır. Zira bilim insanları sondan eklemeli diller ile içbükümlü dillerin L1 edinimini karşılaştırdıklarında, sondan eklemeli dillerin biçimbirimlerinin içbükümlü dillerin biçimbirimlerinden erken edinildiğini saptanmıştır (Tracy, 1984: 294). Çünkü sondan eklemeli dillerde adın çekimi dizelgesinde hem cinsiyet biçimbirimi bulunmaz, hem de farklı biçimbirimlerin birleşmesi söz konusu değildir. Her sözcüğün sonuna eklenen durum biçimbirimi adın belirli bir durumunu ifade eder.

2.3. Türkçenin Biçimbilimsel Sistemi

Türkçenin en belirgin biçimbilimsel özelliği, eklemeli bir dil olmasıdır. Aksan, bağlantıyı ‘*başka başka biçimbirimlerin (morfeplerin) ve sözcüklerin birbirine bağlanması*’ olarak tanımlamaktadır (Aksan, 1990; 105) Türkçede değişmeyen bir köke çeşitli görevler üstlenen ekler getirilmekte ve bu ekler bağlantı yerleri belli olmayacak şekilde birbirlerine eklenmektedir.

Türkçede sözcüğü meydana getiren unsurlar şunlardır:

Kök + yapım eki + çekim eki

Türkçede sözcük türetme eklerle yapıldığından bazen birçok ek üst üste gelebilmektedir. Örn.:

Hizmet–iniz–de–y–iz.

Eklerin artarda getirilmesi rastgele değil belli bir düzen ve sıraya göredir. Türkçede kök veya gövdeye eklenen eklerin ekleniş sıraları kurallıdır. Ad soylu sözcüklere ulanan eklerin sıralanış kuralı aşağıdaki şekilde ve eylem soylu sözcüklere ulanan eklerin sıralanış da bir sonraki şekilde gibidir.

Masa – lar – ımız – da – ki – dir.

Git- e bil- me - miş- mi- ydi - ler.

Ayrıca Türkçede kural dışlıları çok azdır. Erzen-Rasch, Türkçenini kurallara oldukça bağlı bir dil olduğunu söyler. (Erzen-Rasch, 2005³)

Türkçenin biçimbilimsel yapısı dilin anlam bilimsel ve sözdizimsel dizgesi üzerinde oldukça etkindir ve Türkçenin biçimbilimi ses düzeniyle de karşılıklı etkileşim halindedir (Enginarlar, 1990: 65). Çünkü Türkçe sesbilgisinde büyük ünlü uyumu ya da kalınlık-incelik kuralı olarak bilinen sesbilgisi kuralına göre telaffuz edilir. Öz Türkçe olan bütün sözcüklerin birinci hecesinde kalın bir ünlü (a, ı, o, u) varsa, diğer hecelerdeki ünlüler de kalın; ince bir ünlü (e, i, ö, ü) varsa diğerlerinin de ince olması gerekir.⁴⁷

Bununla birlikte Türkçe sözcük biçimi incelendiğinde matematiksel bir yapıyla karşılaşılır. Bu husus, doğrudan doğruya Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanır. Türkçenin sözcük yapısındaki matematiksel dizge, sözcük kökünün her durumda sabit kalmasından, sözcük köküne gelen yapım ve çekim eklerinin kökten kolaylıkla ayırt edilebilmesinden ve kökle birleşmiş olmalarına rağmen fonksiyonlarının kolaylıkla fark edilmesinden kaynaklanır.

2.3.1. Türkçenin Dilbilgisel Cinsiyet Sistemi

Almanca, bütün dilbilimciler tarafından artikeli olan bir dil olarak tanımlanırken Türkçe artikeli olmayan diller arasında sayılır⁴⁸ (Ergin, 1993:121). Artikelli dillerde adlarda çekim durum, sayı ve önad çekimi artikel tarafından dolaysız veya dolaylı etkilenir. Artikel tarafından etkilenen bu ögelerin Türkçede karşılıklarının ne olduğu, anılan dilde artikel işlevini gören ögelerin ne olduğunun bilinmesi ile mümkündür. L1'i Türkçe olanların Almancadaki artikel dizgesini tam anlamıyla kavrayarak edinip edinmedikleri ve Almancayı L2 edinme sürecinde birtakım tipik sorunların nedeninin Türkçenin

⁴⁷ Örnek; belirtili tamlama, krş. Ersen-Rasch, 2005:1.

⁴⁸ Türkçenin artikeli olmayan bir dil olduğu görüşü çok yaygındır. Ancak Ersen-Rasch (2005), bu yaygın düşüncenin doğru olmadığını ve Türkçenin belirtisiz artikeli olan bir dil olduğunu söyler.

artikeli olmayan dil oluşu ile açıklanmaya çalışılır⁴⁹.

Almancada adlar eril, dişil ve yansız olmak üzere toplam üçe ayrılırken Türkçede dilbilgisel cinsiyet bulunmaz. Ayrıca Almancadaki *er*, *sie* ve *es* adlarına karşılık Türkçede yalnızca ‘o’ adlı bulunur. Almancadaki üç adla karşılık yalnızca bir tane adıl olmasına rağmen Türkçe metinlerde ‘o’ adlı Almancadaki karşılıklarına göre daha az kullanılır. Bunun nedeni de Türkçenin özne olmadan da tümce kurulabilen bir dil olmasıdır (Johanson, 1990).

2.3.1.1. Türkçede Belirtlik

Türkçede belirtili artikkel olmadığından belirtlik ve belirtisizlik değişik dilsel öğelerle ifade edilir. Hansen (1985), Türkçede var olan aşağıdaki öge ve yapıların Almancadaki belirtlik kavramına eşdeğer olduğunu belirtir:

- ‘bir’ sözlükbirimi
- belirtme durum eki
- belirtili tamlama
- iyelik ekleri
- işaret adıkları
- ki ekini alan önadlar

a) ‘*bir*’ sözlükbirimi

Almancadaki belirtisiz artikkelde olduğu gibi Türkçedeki *bir* sözlükbirimi de bir sayı biriminden türetilmiştir. Her ikisi de türedikleri sayı sözcüğünden birer sözcük olarak kendilerine özgü bir anlamlarının olamayışı iledir. Türkçedeki *bir* sözcüğün anlamı çoğu kere Almancaya belirtisiz artikkel olarak çevrildiğinden Hansen (1995), Türkçede belirtisiz artikelin olduğunu savlar⁵⁰ ve şu örneği verir:

⁴⁹ Bu çalışmada Türkçe, Ersen–Rasch (2005)’ın da belirttiği gibi belirtisiz artikeli olan bir dil olarak kabul edilmiştir.

⁵⁰ Yapılan bir araştırmaya göre Almancadaki belirtisiz artikelin %72’si Türkçeye *bir* sözcüğü ile çevrilmiştir (Hansen, 1995:32).

büyük bir okul

groß ein Schule → eine große Schule (Hansen, 1995)

Türkçe, kesinlikle artikeli olmayan dil diye tanımlamak doğru bir saptanma olmadığı görülmektedir. Türkçede *bir* sözlükbirim ile belirtilen bütün öbekler, yukarıda belirtilen belirtiliğe denk gelen ek veya ögeler içeriyor olsa bile sürekli belirtisiz konumdadır (Hansen, 1995:34)

b) Belirtme Durum Eki [-(y/n)I]

Türkçede belirtilik için her zaman belirtme durum eki [-(y/n)I] kullanılmaz. Zira dolaysız nesne eylemin hemen önünde yer aldığı anda belirtme durum ekini almayabilir. Belirtme durum ekinin kullanılması veya kullanılmaması belirtilik veya belirtisizliği ifade eder. Örnek;

Kedi fare yer.

Nesne konumunda olan *fare* sözcüğü belirtme durum eki almadığından belirtisiz bir pozisyonundadır. Belirtisiz olduğundan dolayı bu tümce Almancaya iki değişik biçimde çevrilebilir:

Die Katze frisst eine Maus.

Katzen fressen Mäuse.

Belirtisiz nesne yüklemden önce yer aldığı anda herhangi bir belirtke ile belirtilmez. Ancak aynı nesne tümce içerisinde pozisyonu değiştirildiğinde belirtme durum ekini almak durumundadır. Örn.:

Fareyi kedi yer/ Kedi yer fareyi.

Tümce içerisindeki bağlamdan yola çıkıldığında *fare* nesnesinin belirtili veya belirtisiz nesne olduğu anlaşılır. Öyleyse, nesnesi yüklemde solunda yer alan tümceler erek dile şöyle çevrilebilir:

Kedi fare-y-i yer.

Die Katze frisst die Maus.

Belirtili nesne yapmak için belirtme durum ekinin kullanılmasını zorunludur. Aynı biçimde özel adlar, işaret ve iyelik adları da dolaysız nesne olarak kullanıldığında her

zaman belirtme durum ekini alır. Oysa Almancada bu gibi pozisyonlarda belirtili artikel kullanılmaz.

Recep Gülsüm—ü gördü.

*Recep sah Gülsüm./*Recep sah die Gülsüm.*

Emre arabasını yıkıyor.

*Emre wäscht sein Auto. /*Emre wäscht das sein Auto.*

c) Belirtili Nesne

Yukarıda nesnelere getirilen durum ekinin anlamsal düzeyde bir işlevi olduğunu söylemiştik. Bunun dışında belirtilik ve belirtisizlik gibi edim bilimsel ulamların belirtilmesi ve de bazı anlamsal işlevlerin yerine getirilmesi için de tümcedeki öğelerin dizimi önemli rol oynar. Türkçe sözdiziminde oldukça değişken bir yapıya sahiptir. Bunun nedeninin Türkçenin son derece gelişmiş bir durum dizgesine sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira Türkçede var olan her durumun kendine has bir eki vardır ve bu ek yardımıyla durumları birbirinden ayırmak mümkündür. Bundan dolayı olsa gerek tümce hiyerarşisi yapısında sözdizimi ÖEN biçiminde olan Almanca veya İngilizce benzeri dillerde olduğu kadar fazla önem atfedilmez (Bkz.Johanson, 1990). Türkçede normal bir tümcenin sözdizimi ÖNE biçimindedir. Bu dile özgü en karakteristik özellik eylemin tümcenin sonunda yer almasıdır. Eylem, tümcenin sonunda değil de başka bir yerde yer alması ayrık durum teşkil eder. Bu tür ayrık durumlara özellikle konuşma dilinde sık rastlanılmaktadır. Tümce öğelerinden belirtili nesnenin değişik konumlandırılması/çalkalanması bazı işlevleri yerine getirir:

ÖEN: Başa çoğunlukla belirtili adlar getirilir. Belirtili adlar vasıtasıyla mevcut bilgilerin çerçevesi belirlenir. Örn.:

Köpek sokakta yatıyor.

Der Hund liegt auf der Straße

Sınavlar bugün yapılıyor.

Die Prüfungen finden heute statt.

Çay salonda içildi.

Der Tee wurde im Wohnzimmer getrunken.

ÖNE: Sözdiziminde tümce öğelerinin yerleri değiştirilerek yüklemın önüne konumlandırılması çoğu kere yeni bilgilerin varlığına sebebiyet verir ve sık sık belirtisizlik ile ilişkilendirilir. Örn.:

Sokakta köpek yatıyor.

Auf der Straße liegt ein Hund.

Bugün sınavlar yapılıyor.

Heute finden Prüfungen statt.

Salonda çay içildi.

Im Wohnzimmer wurde Tee getrunken

d) İyelik Ekleri

Almancada iyelik artikeli (Possessiv–Artikel) belirtili artikel gibi tamlamadan sayılır. İyelik artikeli bir nevi artikel işlevini yerine getirdiğinden adla birlikte kullanılır ve aynen bir artikel gibi çekimlenir. Bu artikeller mevcut olgunun daha belirgin hale getirilmesi için kullanılır. Türkçede iyelik ekleri de benzer bir işlevi yerine getirir. Bir başka deyişle iyelik ekleri tamlamayı belirtili hale getirirler (Hansen,1995). Zihinden parça–tam ilişkisiyle belirtilik:

Saç–lar–ım–a sigara–lar–ı–n–ı sok–tu–lar.

In meine Haare ihre Zigaretten sie warfen. Sie warfen mir Zigaretten ins Haar.

Türkçede çok sık kullanılan yapılardan biri belirtili ad tamlamasıdır. Bu tamlama kavramlar arasındaki ilişkiyi kurmak üzere birden çok sözcüğün belli kurallar ile yan yana getirilmesiyle oluşturulur. Oluşturulan öbek yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla tümce içerisinde tek bir nesne veya olguyu karşılar.

adam–ın ev–i

des Mannes sein Haus / das Haus des Mannes

tren–in kalkış–ı

des Zuges seine Abfahrt / die Abfahrt des Zuges

Almancada tamlama *Peters Haus* (Peter’in evi) biçimde olduğu gibi G yapıyla da yapılabilir. Ancak Türkçede iyelik ve ilgi ekleri yer değiştirebiliyorken Almancada bunu yapmak mümkün değildir. Örn.: *Peters Haus *das Peters Haus/*Peters sein Haus*

e) İşaret Adılları

İşaret adılları, bir ad veya bir cins nesneyi kapsamına almaktadırlar. Tek başlarına

manalarının olmaması, onların birçok nesneyi kendi kapsamına almalarını sağlamaktadır. Sınırlı sayıda olan birkaç adıyla birçok nesneyi anlatmak böylece mümkündür. Örneğin bu adlı ağaç, demir, taş, su, insan gibi, işaret edilen her nesneyi karşılayabilir (Ergin, 1977:263).

İşaret adıları, gösterimsel işleve sahiptir ve üst bilişsel bilgiyi etkinleştirerek belirtiliği ifade etmek için değil ilgi ve yoğunlaşmayı uyandırmak için kullanılır. Bununla birlikte Hansen (1995), Türkçeden Almancaya yaptığı çevirilerde Türkçe işaret adılarını Almancaya belirtili artikel olarak çevirir.

Ersen–Rasch, birçok yerde *der/die/das* biçiminde Almancaya çevrilen Türkçe işaret adılarının Almanca mukabillerinden daha sık kullanıldığını belirtir (Ersen–Rasch, 2001:76). Hansen (1995)’a göre ise Türkçedeki işaret adılarının Almancaya *der/die/das* biçiminde çevrilmesi için öncül bir adın yinelenmesi gerekir (Hansen, 1995:43.) Yineleme, adın tekrar edilmesi veya o adın yerine geçen bir göndergenin kullanılmasıdır. Böylece Almancada yineleme olmadan da kullanılabilen artikeller Türkçede işaret adılarının kullanılmasından daha sık kullanılır. Ayrıca sınırlı sayıda da olsa belirtili artikel bazı durumlara dikkat çekmek için gösterimsel işlevi yerine getirir. Gösterimsel işlevden kast edilen şey üst bilişsel bilgiyi etkinleştirerek belirtiliği ifade etmek değildir. Hansen bunun için aşağıdaki örneği verir:

Pantolonum cepsiz.

Meine Hose hat keine Taschen.

Terzinin bu azizliğinin bir sonucu da,

die schneiderische Meisterleistung verhindert allerdings auch,

mendil koyacak bir yerinin olmaması.

dass man ein Taschentuch einstecken kann (Hansen,1995: 43).

2.3.2. Türkçenin Adın Durumu sistemi

Türkçede adlar, sözcük grupları ve tümceler içinde diğer sözcüklerle olan ilişkilerine göre çeşitli durumlarda bulunurlar. Tümcenin düzeni içinde adların yüklendiği görevi belirleyen, tümcede adın sözdizimi açısından rolünü ve diğer öğelerle ilişkisini

gösteren, aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen durum, adların biçim açısından değişimi biçiminde ortaya çıkar (Ergin, 1986:226). Adın durumu sistemi, kendilerine gelen bazı biçimbirimlerle belirtilir. Durum ekleri⁵¹ adı verilen bu biçimbirimler ismi adlara, edatlara, çoğu kere ise eylemlere bağlayan biçimbirimlerdir. Adı edatlara bağlamaları da aslında yine adı eyleme bağlamak içindir (Banguoğlu, 2007:326).

2.3.2.1. Durum Ekleri

Demiray (Demiray, 987:05)'a göre, Türkçede adların durumuna göre kullanışları ve aldıkları biçimbirimler şöyledir:⁵²

Tablo 12: Türkçede Adların Durum Biçimbirimleri

Hal Adı	Ek	Örnek	Almanca
N (Yalın Hal)	–	ev	das Haus
A (Belirtme Hali)	–(y/n)I	evi	das Haus
D (Yönelme Hali)	–(y/n)A	eve	nach Hause
Lokativ (Kalma/Bulunma Hali)	–(y/n)DA	evde	zu Hause, im Haus
Ablativ (Çıkma/ Ayrılma Hali)	–(y/n)Dan	evden	aus dem Haus heraus
G (Tamlama Hali)	–(y/n)In	evin	des Hauses
Instrumental (Araçlı/Vasıta Hali)	–(y/n)IA	evle	mit dem Haus

Kaynak: Temel Dilbilgisi (Demiray, 1987:05).

⁵¹ Kaynaklarda Türkçede adın durum ekleri sayısı ve adlandırılması konularında görüş birliği yoktur. Adın durumları sayısı, adlandırılması ve işlevleri ile ilgili olarak bakınız: Konstantin Lüvimov, *Türkçede Kaç Ad Hali Var?*, Türk Dili, S. 96, Eylül 1959:688–690; Muharrem Ergin, *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul 1985:226–242; Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, TDK Yay., Ankara 1986:326–331; Faruk Kadri Timurtaş, *Eski Türkiye Türkçesi*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1994:68–75; Ahmet Buran, *Anadolu Ağzlarında Ad Çekim (Hâl) Ekleri*, TDK Yay., Ankara 1996:12–23; Ahmet Buran, *Türkçede Ad Çekim Ekleri*, *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK Yay., Ankara 1999:263–277; Tahir Kahraman, *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Eylemlerin Durum Ekli Tamlayıcıları*, TDK Yay., Ankara 1996:3–8; Tahir Kahraman, *Çağdaş Türkiye Türkçesinde Ad Çekim Eklerinin Kullanım Özellikleri ve İşlevleri*, *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK Yay., Ankara 1999:279–290; Osman Mert, *Türkçede Hal Kategorisi ve Öğretimi*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 21, Erzurum 2003:25–31; Uğur Kalkan, *Türkiye Türkçesinde Hal (Durum) Kavramı ve Hal (Durum) Eklerinin İşlevleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar 2006:19–29.

⁵² Banguoğlu (1986), bunların dışında –cA, –IH ve –sIz eklerinden birini alan adları sırasıyla, *Eşitlik* (Equativ), *Bezenme* (Munitiv) ve *Giderme* (Privativ) Hali olarak kabul eder ve bunları da adın durumları arasında sayar.

2.3.2.2. Önad Çekimi

Almancada önad çekimi edinimi L1'i Türkçe olanlar için oldukça zordur, çünkü Almancada artikeller kendilerinden sonra gelen önadın zayıf mı yoksa karışık mı çekilmesi gerektiğini belirler. Ayrıca önadlar adların dilbilgisel cinsiyet ve sayısına göre çekimlenir. Bir ad için birden fazla önad kullanılacaksa diğer bütün önadlar bu kurala göre ek alması gerekir. Örn.:

<i>ein Haus</i>	<i>ein schönes Haus</i>	<i>das schöne Haus</i>
<i>eine Frau</i>	<i>eine schöne Frau</i>	<i>die schöne Frau</i>

Ne var ki Türkçede artikeller olmadığı gibi ne önadlar ne de belirsiz artikel (bir) hiçbir şekilde çekilmez. Çekilmedikleri için de hiçbir değişikliğe uğramazlar. Örn.:

<i>bir ev</i>	<i>güzel bir ev</i>	<i>güzel ev</i>
<i>bir kadın</i>	<i>güzel bir kadın</i>	<i>güzel kadın</i>

Almancadaki adların belirli veya belirsiz artikele göre farklı ekler alması, zayıf çekimde eklerin değişmesi ve adlara eklerin getirilmesi L1'i Türkçe olanlar için dil öğrenmede güçlük yaratmakta ve dil yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır. Özellikle isme getirilen eklerde sıkça yanlışlar yapılmaktadır. Çünkü Türkçedeki yapı daha basittir. Bilinen durum ekleri burada da adlaştan önada getirilmektedir

2.3.2.3. Durum Ekleri Belirleme İlkeleri

Türkçede eylemler için gerekli olan durum eklerinin işlevinin neler olabileceği konusunu *öldürmek/ölmek* eylemi üzerinden örnek verecek olursak kısaca şöyle açıklayabiliriz: öldürmek eylemi, kendisinden sonra bir yönelme durumuna ve buna ek olarak da ya bir özne ya da bir araç adına veya bunlardan her ikisine birlikte gereksinim duyacaktır. Böyle bir tümcede yönelme durumu öldüren kişiye delalet eder, çünkü eylemden etkilenen burada bir canlıdır. Ayrıca öldürmek eylemi kuşkusuz bir canlı veya cansız özne veya bunların her ikisi tarafından gerçekleştirilmiş olabilir. Örn.: *Ali Recep'i öldürdü*, *Taş onu öldürdü*, veya *Ali onu taşla öldürdü*. Bununla beraber *ölmek* eylemi, yalnızca yönelme durumu, yani eylemden etkilenen canlı varlığı içermektedir.

Yukarıdaki örnekten de anlaşıldığı gibi ad soyundan sözcüklerin görevlerine, eylemlerle ve edatlarla olan ilgilerine göre tümcede girdikleri işlevlerine göre bazı biçimbirimler alırlar. Durum ekleri adı verilen bu biçimbirimler, ismi bazen adlara, bazen edatlara, çok defa ise eylemlere bağlar.

Adından da anlaşıldığı gibi eklemeli dillerde dilbilgisel biçim ekleri sözcüklerin sonuna getirilerek yeni sözcükler üretilir. Türemiş sözcükler, bir sözcük kökü ile bir veya birkaç yapım ekinde meydana gelir. Çekim sırasında yeni sözcükler meydana getirilirken kök değişmez. Sözcük kökünden önce, başka dillerde olduğu gibi ön ekler de getirilmez. Yeni sözcük türetmesi ancak köklerin sonuna birtakım ekler getirilmek suretiyle yapılabilir. Ekler üretim ve çekim unsurları olarak köklerle bitişirler ve benzeşirler. Bitişme, kökle ekin bir araya gelip bir hece bölümüne ve başka bir vurguya tabi olması demektir. Bunun gibi iki sözcük yeni bir kavramı karşılamak üzere birleşirler ve onlar da çoğu zaman yeni bir hece bölümüne ve vurguya tabi olarak kaynaşırlar, bazen da benzeşirler.

2.3.3. Türkçenin Sayı Sistemi

Türkçede sayı sistemi, Almancada olduğu gibi tekil ve çoğul olmak üzere iki farklı şekilde dile getirilir. Bir sözcüğün temel ya da çıkış noktası o sözcüğün tekilini oluşturur. Oluşturulan bu tekil sözcükten de çoğul sözcükler türetilir. Tekil sözcükler biçimbilimsel olarak herhangi bir ek almazken çoğul sözcüklerde tekil sözcüğü çoğula dönüştüren uygun biçimbirimlerden birinin getirilmesi gerekir. Örn.:

kitap– kitap–lar; defter – defter–ler

Ancak Türkçede, Almancanın tersine çoğul yapan ekler konusunda dilbilimciler arasında bir uzlaşma bulunmaktadır.

2.3.3.1. Çoğul Ekleri

Türkçe sözcükler, sayı yönünden ya tekil (Singular) ya da çoğul (Plural) olur. Türkçede ad kök ve gövdeleri teklik ifade ederler. Çokluk ifade etmeleri için kök ve gövdelere çokluk eki (*-lar*) getirilir. Kalın sesli hece ile biten sözcüklerden sonra “*-lar*” ince sesli hece ile biten sözcüklerden sonra “*-ler*” getirilmek suretiyle Türkçede sözcüklerin çoğul şekli elde edilir.

2.3.3.2. Çoğul Ekleri Belirleme İlkeleri

Türkçede adlar, yalın halde iken tekil⁵³ kullanılır. Türkçede tekil kullanılan bir ad, başka ifadeyle adın hiçbir ek almamış durumu Almancada bazen bir cins adı yerine kullanılır. Örn.:

Ağaç bir bitkidir. Der/Ein Baum ist eine Pflanze.

Türkçede özel ad dışında kullanılan bütün tekil adlar Almancada nesnelere ad olan cins adların yalın durumu gibidir. Bu tür adlar nicelik ve nitelik konusunda hiçbir bilgi içermezler. Örn.:

Kitap aldım. Ich habe Buch gekauft.

Çay içtim. Ich habe Tee getrunken.

Yukarıdaki örneklerde yer alan *kitap* ve *çay* sözcüklerinde nicelik ve nitelik belirtilmemektedir. Ancak erek dilde sayılamayan adların sayısı sınırlı olduğundan Türkçede tekil olarak kullanılan her ad Almancaya her zaman tekil olarak çevrilemez. Örn.:

Bize yumurta lazım. Wir brauchen Eier.

Çorap aldım. Ich habe Socken gekauft.

⁵³ Bazı dilbilimcilere göre Türkçe, ek almayan sözcük gövdesi sıfır biçimbirimine (görevsel sıfıra) yani anlamlı ek yokluğuna sahip değildir (Guzev ve Deniz-Yılmaz, 1999:414). Bir sözcükte herhangi somut bir ekin bulunmaması, onun sıfır biçimbirimli olduğu anlamına gelmemelidir. Bu yaklaşım bakımından kendisine *lEr* eki getirilmiş bir sözcük (Örn.: *elma+lar*; *misafir+ler*) çoğul şeklini temsil eden sözcük biçimleridir. Buna karşılık çoğul eki almamış ad gövdesi (*elma*, *misafir*) nicelik anlamına sahip değildir ve karşıladığı nesnenin bir mi, birden fazla mı olduğu bilgisine ilgisizdir (Guzev, 1987:69) Örneğin, konuşan, *Elma aldım*, *Misafirim vardı* benzeri anlatımları (nicelik bilgisini iletecek hiçbir anlama başvurmada mana yani anlatılan olarak) hem bir hem de birden fazla *elma* ve *misafir* kast edebilir. Böyle bir bilgiyi dile getirme zorunluluğu varsa *Bir elma aldım*, *Bir misafirim vardı* veya *Bir kilo elma aldım*, *Misafirlerim vardı*. vb. anlatımlardan biri teşkil edilir. Bu olgu gramer nicelik anlamından yoksun Türkçe yalnız/eksiz gövdenin biçimbilimsel tekil sayı olmadığını Türkçede *biçimbilimsel olmayan* yani leksik yolla bir sayı ismiyle dile getirilir. Örn.: *Bir elma aldım*, ve Avrupa geleneksel görüşü uyarınca sözde iki şekilden oluşan çoğul ulamının üyesi sayılamayacağını gösterir. Şu halde söz konusu olan ulam, nesnenin birden fazla olduğunu bildiren ve herhangi bir biçimbilimsel bir dizi içinde yer almayan tek bir şekilden (*-lEr*) ibaret olan bir ulam olarak kabul edilmelidir (Guzev;1987:67–70) üstelik çoğul şekli zorunlu da değildir. Ad söylevde çoğul eki getirilmeden de işleyebilir: *Ayağının biraz ötesinde eski iskarpinin bir teki yan yatmış* (Peyami SAFA, Yalnızız) Verilen örnekte kendisine çoğul eki getirilmemiş ad gövdesi nesnenin tekliğini değil çokluğunu, somutlaştırılırsa ikiliği dile getiriyor (Yılmaz, 2012).

Bu açıdan bakıldığında ‘*Kitap aldım*’ tümcesi bazen Almancaya ‘*Ich habe ein Buch/Bücher gekauft*’ biçiminde iki farklı şekilde çevrilebilir. Böyle durumlarda genellikle baēlamdan tümcede geçen adın tekil veya oēul olduēu anlaēılır. Böyle durumlarda Türkçe dilini konuēan/yazan kiēi sözünü ettiēi adın somut çerçevesini belirtmez. Konuēucu adı tekil kullanır, ancak aslında bir cinsi ifade eder.

Türkçe konuēucusu kullandığı ada bir nicelik atfetmek istediēinde tekil addan önce bir sayı önadı veya niteliēi belirten bir sözcük kullanır. rn.:

İki su, lütfen!

Zwei Wasser, bitte!

Bir kitap aldım.

Ich habe ein Buch gekauft.

Birkaç kitap aldım.

Ich habe einige Bücher gekauft.

Konuēucu, perspektifini deēiētir *kitap*, *orap*, *ekmek* sözcükleri oēul olarak kullanmak istediēinde bu sözcüklerin sonuna yalnızca *lAr* oēul ekini getirir. Bu ek, ünlü uyumuna baēlı olmak koēuluyla adların sonuna getirilir. rn.:

ev Haus;

insan

Mensch

evler Huser;

insanlar

Menschen

Grldēu gibi Türkçede, Almancadaki sekiz farklı oēul ekine karēılık yalnızca bir ekle oēul yapılmaktadır (Ersen–Rasch, 2001:25).

Türkçe, adıl–dēren dillerin oēunda olduēu gibi adılların dērlmesine izin verildiēi için üretici dilbilgisi çerçevesinde bir adıl–dērme dili olarak kabul edilmekte ve dēen adılın yerine + adıl, – art gönderim zelliēi taēıyan bir boē ulam konuēu savunulur. Araētırmalarda bu ulamın gndergesinin kiēi uyum biçimbirimiyle saēlandığı ileri sürülür (zsoy, 1987). Türkçede artgnderim ve öncülü kiēi ve sayı rolleri açısından uyum içinde olmalıdır. rn.:

Recep_i evden çıkarken [Fatma ve Hasan]_j onu_i uēurladılar.

_j Kapıyı kapadıktan sonra aēlamaya baēladılar.

İlk tümcedeki O_i adının yalnız Recep'e, ikinci tümcedeki gizli adın (O_j) ise hem Fatma'ya hem de Hasan'a gönderimde bulunması Türkçede sayı uyumunun bir sonucudur.

2.3.4. Ara zet

Türkçenin eklemeli dil yapısı bu dilin anadili konuşucularına farklı bakış açıları oluşturabilecek bilişsel zeminler oluşturur. Türkçede statik bir yapıya sahip olan ad ve eylem kökleri, yapım eklerinin türetme, çekim eklerinin bağımlılaştırma işlevlerine bağılı olarak sözdizimi yapısı içerisinde etkinlik kazanmaktadır. Türkçe sözcüklerdeki yapısal yapı ile anlamsal yapı örtüşür. Yani, Türkçede anlamlı en küçük biçim birim köktür. Köke eklenen yapım ekleri, kökün anlamı ile bağılantılı başka sözcükler türetmektedir. Dolayısıyla sözcük dağıarcığının geliştirilmesi faaliyetlerinde sözcüklerin yapısal yapıları ile anlamsal yapıları beraber kavranır.

Sondan eklemeli dillerde adın çekimi dizelgesinde hem cinsiyet biçimbirimi bulunmaz, hem de farklı biçimbirimlerin birleşmesi söz konusu değıldir. Her sözcüğün sonuna eklenen durum biçimbirimi adın belirli bir durumunu ifade eder. Yapı ve işlev arasındaki açık belirti bu dildeki durum edinimini kolaylaştırır. Birçok farklı dil edinim araştırmasında kök ile biçimbirim arasındaki keskin ayırım o dilin edinimini kolaylaştıran etken olduğı doğırulanmıştır. Örneğın Karmiloff-Smith göre, L1'i Almanca olan çocukların oğl yapılarıdaki artikelin işlevini on yaşından itibaren farkına vardıklarını belirtir. Yine ona göre Almanca dilbilgisel biçimbirimlerin çoğı çok işlevlidir ve bu çok işlevlik dil edinimini hiç kuşkusuz zorlaştıran etkenlerden birisi, belki de en önemlisidir (bkz. Tracy, 1984:294). Bunun dışında Türkçe;

- Belirtili artikeli olmayan fakat belirtisiz artikeli olan bir dildir.
- Dilbilgisel cinsiyet bulunmaz.
- Bükümlü bir dil olmadığı için kök ve gövde de değışiklik meydana gelmez. Ekler kök veya gövdenin sonuna getirilir.
- Almancadaki artikel çekiminin çok biimliliğine, anlamlılığına ve belirsizliğıne karşılık çok düzenli ve kural dışılığa az izin eden bir dildir.
- Almancadaki dokuz oğl ekine karşılık yalnızca bir tane oğl eki bulunur.

- Almandaki karmaşık önad çekimine karşılık önadlar ek almadıkları için değişmezler.
- Türkçedeki belirtili tamlamaların yalnızca bir kısmı Almandaki belirtili artikel ile örtüşmektedir. Yalnızca belirli durumlarda Türkçedeki belirtili tamlamalar Almancaya belirtili artikel ile tercüme edilebilir.
- Ayrıca nöro-dilbilim alanında yapılan çalışmalar, sözcük yapısını oluşturan kök ve eklerin beyin farklı yerlerinde depolandığını ortaya koymuştur. Beyin sözcüğü eklemeli olmayan dillerde dahi unsurlarına ayırma eğilimindedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin sahip olduğu sözcük yapısı beyin çalışma sistemine koşut bir özellik göstermektedir. Yapım eklerinin sahip olduğu türetme işlevi Türkçenin L1'i olarak ediniminde sözcük dağarcığının geliştirilmesi açısından bilişsel bir zemin oluşturur. Sözcük ailesi oluşturan sözcükler arasındaki yapısal ilişkilerin gözlemlenebilir olması, bu aileye mensup diğer sözcüklerin kazanım sürecini hızlandırıcı bir işlevi yerine getirir.

2.4. Almanca ve Türkçenin Sözdizimsel Sistemi

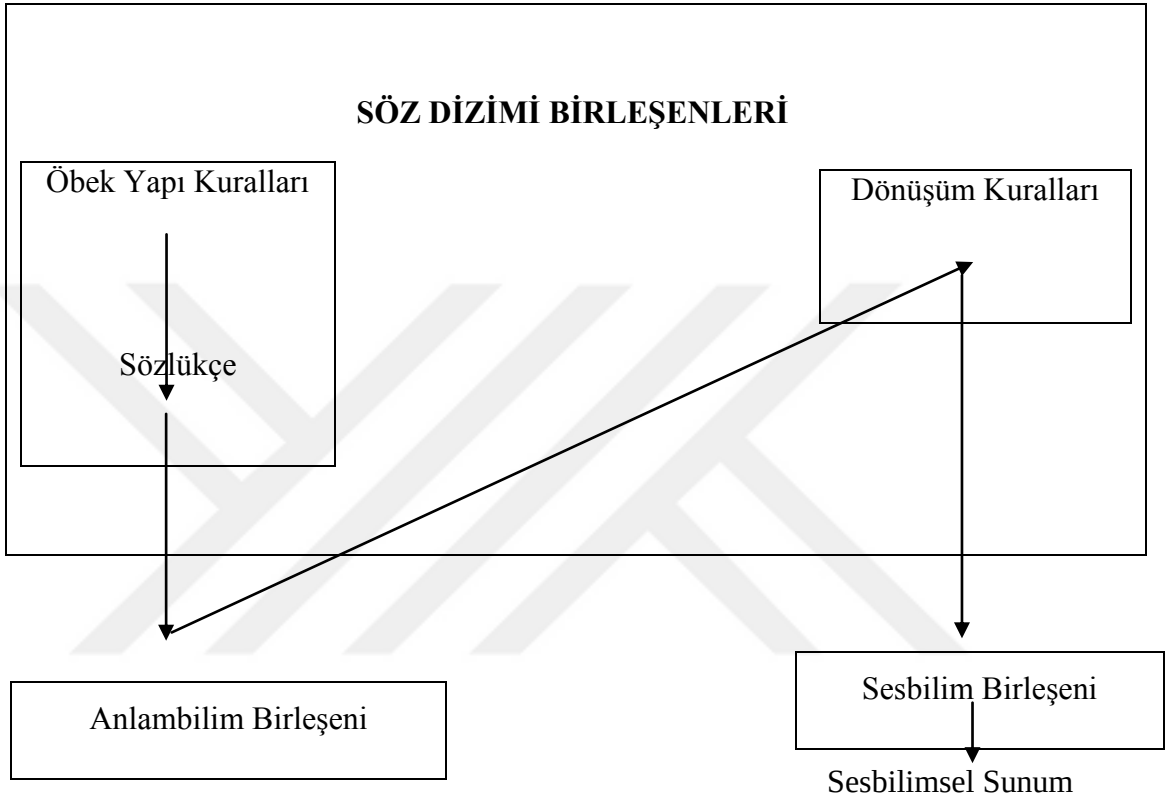
Almanca ve Türkçenin sözdizimsel sistemine geçmeden önce, genel olarak *sözdizimi* üzerinde durmanın yararlı olacağı düşüncesindeyiz. Aksan'ın *dizimbilim* demeyi tercih ettiği sözdizimi terimi, Türkçede iki farklı kavramı anlatmak için kullanılmaktadır (Aksan, 1989: 123). Vardar (2002:182), bunlardan birincisini '*tümcelere ilişkin olguların tümce düzeyinde dilsel birimler arasında kurulu bağlantıların tümü*' ve ikincisini de '*tümceyi inceleyen dal*' olarak tanımlamaktadır. Biz bu çalışmada *sözdizimi* terimini kullanacağız.

Her sözcük, anlamlı olmakla birlikte tek başına duyguları, düşünceleri, istekleri, yargıları tam olarak anlatmaya yetmez. Dillerde bir sıralanış bağlantısı vardır; sözcükler yan yana dizilerek bir yargı bildirirler. Düşünce, duygu, istek ve yargıları eksiksiz anlatabilmek için sözcükleri dilbilgisi kurallarına göre dizmek gerekir.

Bir dili bilmek o dilin biçimbirim ve sözcüklerini kullanarak tümce kurabilme yetisini içermektedir. Tümcelerin yapısı, işlevi dilbilgisinin sözdizimi bölümünü oluşturur. Chomsky (1965), *Aspects of the Theory of Syntax* adlı eserinde dili bilmenin, bir

kurallar dizgesi yardımı ile o dilde sonsuz sayıda tümce üretebilme anlamına geldiğini savunur ve Kurallar Dizgesini üç ana birleşene ayırır: *Sözdizim Birleşeni*, *Anlambilim Birleşeni*, *Sesbilim Birleşeni*.

Aydın (Aydın, 1996:16), bu birleşenleri şu biçimde göstermektedir:



Şekil 3: Sözdizimi Kurallar Dizgesi Birleşenleri

Kaynak: Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi (Aydın, 1996:16).

Kurallar dizgesinden oluşan dilbilgisi, “hem dilin tümce ürettiğini sağlayacak kuralları, hem de bozuk tümceleri engelleyecek kuralları içermelidir” (Uzun, 2000:8). Yani dilbilgisi, bozuk tümcelerin üretimine yol açacak kurallar içermemeli ve üretilecek tümceler dilbilgisel açıdan doğru olmalıdır.

Dönüşümlü Dilbilimde tümceler iki açıdan incelenirler.

1. Yüzey yapı

2. Derin yapı

Yüzey yapı, tümcenin anlatım biçimiyle ilgilenir. Derin yapı ise, sözdizimi ile ilgili bölümdür. Tümcelerde bu iki yapı da birbirine bağlantılıdır. Yani Chomsky'e göre sözdizimi ve anlam birbiriyle ilişiktir. Örneğin *Ağaç adamı baltayla kesti*, tümcesi dilbilgisel olarak doğru bir tümcedir ancak anlamlı değildir, çünkü ağacın adamı baltayla kesmesi mümkün değildir. Yani sözdiziminde sözcükler bir araya getirilirken aralarındaki anlam ilişkisine de dikkat edilmelidir.

Kuşkusuz sözcükler birbirlerine her dilde farklı bağlanırlar. Her dilin kendine özgü tümce türetme yolları vardır. Türkçede sözcükler birbirine bağlanırken son-eklerle desteklenirler. Almancada sözcükler arasındaki bu bağlantı ön, iç ve soneklerle sağlanır.

2.4.1. Almancanın Sözdizimi

Almancada sözdizimi sınırlı bağımlı bir özgürlüğe sahiptir. Bir başka anlatımla öbekler, kendileri arasındaki ilişkide bağımlı, birbirleriyle olan ilişkilerin de ise serbesttirler. Bir tümcedeki tümce öğelerinin sıralanış biçimi değişebilir. Örn.:

[Am 20. Jänner] ging [Lenz] [durchs Gebirge].

[Durchs Gebirge] ging [Lenz] [am 20. Jänner].

[Lenz] ging [am 20. Jänner] [durchs Gebirge].

[Lenz] ging [durchs Gebirge] [am 20. Jänner].

Burada yapılan kaydırma/çalkalama sözcüklerin kendisinde değil söz öbeklerindedir. Bir başka anlatımla tümcede yeri değiştirilen sözcükler değil tümce öğeleri dir.

Almancada basit ögeli bir tümce üç alana bölünür. Bunlar:

Jeder von uns soll vor der eigenen Tür kerhen, und zwar immer.

baş/Vorfeld orta/Mittelfeld son/Nachfeld'dir.

Bildirimli tümcelerde çekimli eylemin pozisyonu her zaman ikinci sıradır. Çekimli eylemin ardından *Mittelfeld* gelir. Yüklem -şayet birleşik/ayrılabilen bir eylem ise- iki parçadan meydana gelir. Tümcenin orta kısmına *Satzklammer* denir. Satzklammer, Almanca sözdizimine özgü bir sözdizimsel diziliştir. Birleşik/ayrılabilen eylemin parçaları arasındaki mesafe birbirinden uzaklaştıkça anlama sorunu ortaya çıkar.

Bir tümcenin alanlarının değişik işlevleri vardır:

- Baş kısmı, tümcenin geriye kalın diğer ögeleri veya önceden bahsedilenler için yol göstericidir. Bundan dolayı onda genellikle önceden söylenenlerin etkileri görülür:

Da stand ein schöner baum. Er war aber kahl.

İkinci tümcenin baş kısmında yer alan *er* adılı kendisinden önce söylenen *ein schöner Baum* ifadesiyle doğrudan doğruya bağlantılıdır.

- Orta kısım asıl bilgiyi içerir. Söylemek istenilen şey burada ifade edilir ve bundan dolayı da genellikle birçok tümce ögesini barındırır.

Sie hat sich letztes Jahr mit einer Säge in den Arm geschnitten.

- Son kısım her zaman olmak zorunda değildir. Onun varlığı fazladan bilgi demektir.

Du hast ihn nie gemocht, den Tanzlehrer?

Konuşucu, tümce içerisinde vurgulanması gereken sözcüğün hangisi olduğuna karar veren kişi olduğundan kuracağı tümceye uygun sözdizimsel sıralamayı seçme özgürlüğüne sahiptir (Wegener, 1995d: 124). Örn.:

Der X leiht dem das Y – Der K leiht von X das C

Er füllt Milch ins Glas – Er füllt das Glas mit Milch

Yukarıdaki deyişlerin hangisinin seçileceğini yalnızca konuşucu karar verir. Sonuç olarak kurulacak olan tümcenin nasıl bir sözdizimsel yapıya sahip olacağı, hangi sözcüğün vurgulu söyleneceği ve sözdizimsel yapıya uygun olarak hangi adın durumunun kullanılacağını yine konuşucu belirler. Aynı şekilde konuşucunun perspektifine bağlı olarak gerçekleşen *özne–nesne*, *nesne–özne* ögelerinin yer değiştirmesi bütünüyle konuşucunun bakış açısına bağlıdır.

Er füllt das Glas mit Milch – Das Glas füllt er mit Milch.

Almancada tümcenin kurucu ögeleri, diğer bütün dillerde olduğu gibi, belirli bir düzene göre sıralanır. Bu dilde tümce ögelerinin dizilişi şöyledir: ‘özne +dolaysız nesne+dolaylı nesne’. Ancak ‘dolaylı nesne+özne+dolaysız nesne’ veya ‘dolaysız nesne+özne+dolaylı nesne’ biçiminde bir sıralanışı da mümkündür. Tümcede yer alan kurucu ögeler adılaştırılmış ise sözdizimsel sıralanış değişir. Aynı biçimde nesnelerden yalnızca bir

tanesi adillaştırılmış ise tümce içerisindeki konumu adillaştırılmamış nesnelerin önünde yer alması gerekir. Örn.:

Sie gıbt ihm₁ den₂ Stıft – Sie gıbt ihn₂ dem₁ Mäddchen

Bir tümce içerisinde iki nesne birden adillaştırılırsa sözdizimsel sıralama şöyle olur: ‘özne+dolaysız nesne+dolaylı nesne’

Bu dili L2 olarak edinmeye çalışan Türkofonların bu dilin yalnızca sözdizimsel durum eklerini öğrenmelerinin yeterli olmadığı, karmaşık sözdizimi kurallarını da öğrenmeleri; her yer değiştirmede doğru durum eklerini de transfer etmeleri gerektiğini gösterir. Mevcut L1 ve L2 dil edinim araştırmalarındaki durum ekleri edinimi sonuçlarına göre L2 edincileri bu dilde eylemi etkileyen dilbilgisel yapı konumunun AÖ’lerini etkileyen dilbilgisel yapı konumundan önce edindiklerini gösterir (Wegener, 1995b:347).

2.4.2. Türkçenin Sözdizimi

Türkçenin en belirgin sözdizimi özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Hatiboğlu (1982:1), Türkçenin sözdiziminin en belirgin özelliğini, ‘*önemli olan sözü, sözcüğü, kararı, yargıyı, genellikle anlatımın sonuna bırakması*’ olarak görmektedir. Ona göre, önce gelen sözcükler esas, kararı, yargıyı açıklamaya, ona yardımcı olmaya ve anlamı tamamlamaya yarar ve esas söze oranla az değerli sayılırlar.
2. Aydın (1992: 120) ise, ‘*Türkçe sola döngüsel bir dil özelliği gösterir*’ der. Türkçede yan tümcelerin temel tümcenin solunda yer aldığı görülür. Yan tümceler, eylemleri çekimli olanlar ve eylemleri çekimli olmayanlar olmak üzere ikiye ayrılır (Erguvanlı–Taylan, 1994: 31). Birinci yan tümce türü *Biz [sen hiç gelmeyeceksin] sanmıştık* tümcesiyle örneklenebilir; burada *sanmak* eyleminin tümlecı köşeli parantez içindeki çekimli eylemli yantümcedir. İkinci yantümce türüne ise, *ben [o kadının iyi bir bakıcı olduğunu]dan emin değilim* tümcesi örnek verilebilir. Bu örnekteki köşeli parantez içindeki yantümce eylemi, temel tümcenin eylemi gibi çekimli değildir. Erguvanlı–Taylan (1994:32), eylemi çekimli olmayan yantümcelerin işlevleri ile eylem yapıları arasındaki bağıntıyı şöyle göstermektedir:

Yan tümce:	türü	işlevi	eylem (E) yapısı
i)	partisip	ad niteleyicisi	E + y En

$E + D \dot{I}K / yEcEK + iyelik$

Örn. 1) a) Annem [benim aldığım çanta]yı henüz görmedi,

b) Sen [onunla konuşan kız]ı tanıyor musun?

ii)

partisip

belirteç

$E + ip; E +$

$ErEk;$

$E + InCE vb.$

$E + DIK / yEcEK +$

iyelik (+ durum) edat

$E + mE + iyelik$

(+ durum) edat

Örn. 2)

a) Sevgi [ödevlerini yapıp] uyudu.

b) [Çok çalışarak] sınavdan iyi not aldı.

c) [Gazetede ki haberi okuyunca] beni aradı.

d) [Oğlum hasta olduğu] için işe gitmedim.

e) [Geçen yıl kaza yaptığım]dan beri araba kullanmıyorum.

f) O [benim doğruyu söylemem]den korkuyor.

iii)

adlaştırma

tümleç

$E + mE(k)$

$E + mE + iyelik$

$E + DIK / yEcEk + iyelik$

Örn. 3)

a) Biz [bu filmi seyretmek] istemiyoruz.

b) Annem [benim sana telefon etmem]i istedi.

c) Biz [onun bu işi yapmadığın]a inanmıyoruz.

d) Ben [onun bunu istemeyeceğin]i sanmıyorum.

Erguvanlı–Taylan (1994: 32–33), eylemleri adlaştırılmış bir yapıya sahip yan tümcelerin (matar halindeki dışı), işlevleri ne olursa olsun, belirtili ad tamlaması görünümünde olduklarını söylemektedir.

3. 'Türkçede yan tümcelerle temel tümce arasındaki bağlantıyı ulaç ve ortaç adı verilen sözcük türleri sağlar' (Aksan, 1989: 126). Ad tamlamalarında ise sözcükler, tamlayan ve iyelik ekleriyle birbirlerine bağlanırlar [Ad + tamlayan] + [Ad + iyelik eki]:

Recep'in okulu; Okulun kapısı

Ad tamlamalarında tamlayan durumundaki sözcük, adıl da olabilir:

Senin kitabın; Onun defteri; Bizim çantamız

Dilbilgisi kitaplarında belirtisiz ad tamlaması olarak geçen tamlamada ise birinci ad ek almaz:

Kapı kolu; Ev penceresi

4. 'Türkçede tümce öğeleri arasındaki bağıntıyı çeşitli biçimbirimler belirler' (Aydın, 1992: 120). Tümleç ile yüklem arasındaki bağıntıyı ad durum ekleri adı verilen $\{-(y)i\}$, $\{-(y)E\}$, $\{-DE\}$, $\{-DEn\}$, $\{-0\}$ biçimbirimler sağlar:

1. Recep bardağı kırdı.
2. İclal kitap (Ø) okuyor.
3. Uğur okula gidiyor.
4. Zeynep hastaned^{den} geliyor.
5. Canan bu ev^{de} oturuyor.

Özne ile yüklem arasındaki bağıntıyı ise, kişi biçimbirimleri belirler:

6. Ben dün ödevimi yaptım.
7. Sen yarın okula gideceksin.
8. Recep dün bir kitap aldı. Ø
9. Biz dün ders çalıştık.
10. Siz sigara içiyor musunuz?
11. Onlar ödevlerini yaptılar mı?

5. Türkçenin sözdizimi oynaktır. ‘*Türkçede bir tümce içinde yer alan ögeler kolaylıkla yer değiştirilerek kabul edilebilir yeni tümceler oluşturabilirler*’ (Aksan, 1998: 170). Türkçenin sözdizimindeki bu esnekliği göstermek açısından geçişli bir eylemle kurulmuş üç ögeli bir tümcenin altı değişik biçimine rastlayabiliriz:

A: 1) Recep kitabı okudu.

2) Recep okudu kitabı.

3) Okudu kitabı Recep.

4) Okudu Recep kitabı.

5) Kitabı Recep okudu.

6) Kitabı okudu Recep.

Türkçenin üretkenliği de sözdiziminin oynaklığı ile doğru orantılıdır (Sezer, 1979: 57). Ayrıca tümcedeki ögelerin sayısı arttıkça farklı kuruluşların da sayısı artacaktır (Aksan, 1998:170–171).

Aksan, tümceleri sesleterek ses özelliklerini meydana çıkaracak olursak, özellikle vurgu yerlerini değiştirilerek bir tümceden üç ayrı anlam dile getiren üç farklı tümce elde edebileceğimizi belirtmektedir:

a) Köylü ağacı kesti (kesen köylüdür, başkası değil).

b) Köylü ağacı kesti (başka bir nesneyi değil).

c) Köylü ağacı kesti (başka bir şey yapmadı, kesti) (Aksan, 1998:171).

Belirtili nesnesi bulunan bir tümcenin ögeleri yer değiştirildiğinde anlamda bir değişiklik olmazken (A tümcesi: Recep kitabı okudu.) belirtisiz nesne alan bir tümcenin ögeleri değiştirildiğinde anlamsız bir tümce ortaya çıkabilmektedir:

Recep yemek yedi.

* Yemek Recep yedi.

Burada sözcük sırasının sözdizimindeki önemi ve belirtisiz nesnenin yükleme daha yakın olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Aksan, 1998: 172).

6. Türkçede özne durumundaki kişi adıları seyrek kullanılır. Onların işlevini, genellikle kişi eklerinin yüklendiği görülür.

1. Yarın akşam sinemaya gideceğim.

2. Geleceğimizi biliyordunuz, niçin bizi beklemediniz?

Yukarıdaki tümcelerde özneye gerek duyulmamıştır. Öznenin kim olduğu yüklem sonundaki kişi eklerinden anlaşılmaktadır. Özne özellikle belirtilmek isteniyorsa adla başvurulur.

3. Her şeyi **ben** yaptım; **o** hiçbir şey yapmadı.

Kişi adılı özellikle belirtilmek istendiğinde anlatım, **de** bağlacıyla pekiştirilir" (Aksan, 1998: 177).

4. Siz **de** sinemaya gelecek misiniz?

5. Biz **de** oraya gidelim mi?

Bazen da anlatımda pekiştirme sağlamak için **kendi** adılından yararlanılır.

6. Bu ödevi **sen kendin** mi yaptın?

7. Türkçede önadlar, her zaman niteledikleri addan önce gelirler:

şu kitap; **güzel** kız; **geniş** yol

Aynı adı niteleyen birçok önad ve önad öbeği rahatlıkla ve bir bağlaca gerek olmaksızın art arda getirilerek etkileyici bir anlatım sağlanabilmektedir (Aksan, 1998: 178).

1. Esra **genç, güzel, akıllı, çalışkan** bir kızdır.

2. Burası **sessiz, sakin, yemyeşil** bir yer.

Eğer nitelenen ad bir tamlama biçimindeyse, önad veya önadlardan biri bu tamlamanın arasına giremez.

3a. Yanan **eski** ahşap ev.

3b. * Yanan ahşap **eski** ev.

4a. Pazardan aldığım **taze** tarla domatesleri.

4b. * Pazardan aldığım tarla **taze** domatesleri.

Türkçenin önemli bir sözdizimi özelliği de, sayı önadlarından sonra gelen adların çoğul olmayışıdır: Sınıfta on **öğrenci** var.

8. Türkçede soru, **{-mI}** soru biçimbirimi ile yapılır. Tümcede soru biçimbiriminin yeri oynaktır. Soru biçimbirimi, sorunun vurgulanacağı ögeden sonra gelir. Eylemde ise, genellikle kişi ekinden hemen önce yer alır.

1. Sen dün gece filmi izledin **mi**?

2. Sen dün gece filmi **mi** izledin?

3. Sen dün gece **mi** filmi izledin?

4. Sen **mi** dün gece filmi izledin?

BÖLÜM 3: SÜRELİ (LONGITUNAL) ARAŞTIRMA

4.1. Sakarya Projesi Araştırması

Günümüzde Almancanın L2 olarak ediniminde bu dilin *ad çekimi/durum ekleri* (Alm. Kasus-Deklination) ve *sözdizimi* (Alm. Syntax) edinim sıralamasının evrensel mi, yoksa evrensel dışı mı gerçekleştiği görüşü Germanist dilbilimciler arasında bilimsel tartışmanın odağında yer almaktadır (Felix, 1997; Wegener, 1995a;1995d; Klein, 2010). Bir başka ifadeyle, farklı L1 ve kültüre mensup insanların Almancayı L2 olarak edindiklerinde bu dilin *durum ekleri* ve *sözdizimi* edinimi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı dilbilim dünyasında tartışılmaktadır. Hem Almanya’da hem de Almanya dışında yaşayan Germanistler, yabancı ülkelerde uygulanan DaF-öğretimi ile resmi dili Almanca olan ülkelerde uygulanan DaZ-öğretiminin yabancı dil olarak Almanca öğretimi hususunda önemli rol üstlenip üstlenmediği, üstleniyorsa da bunların birbirinden nasıl ayrılması gerektiği hususun açığa kavuşturulması gerektiği görüşündeler. Bu tartışmaların giderilmesi için son yıllarda Germanist dilbilimciler tarafından bir dizi bilgi şöleni düzenlenmiş ve bu bilgi şölenlerinde kültür kavramı ile bağdaşan dil eğitimi konuları üzerinde sıkça tartışmalar yapılmıştır.

Dünyada bu tür gelişmeler olurken, Türkofon öğrencilerde Almancanın L2 edinimi konusu maalesef hep göz ardı edilmiş bir araştırma alanı olarak kalmıştır. Özellikle erek dilin dilbilgisinin belirli bir düzen ve sıra içerisinde edinilip edinilmediği, ediniliyorsa bu ediniminin *yönlendirme* (Alm. gesteueter Spracherwerb) ile mi, yoksa *yönlendirme olmaksızın* (Alm. ungesteuerter Spracherwerb) mı daha verimli olacağı konusu yeterince araştırılmamıştır. Bundan dolayı olsa gerek, Türkiye’de Türkofon öğrencilerin Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* edinim araştırmaları kaçınılmaz olmuştur.

Araştırmanın önemi ve prodüktivitesinin artırılması için sorunun açıkça ortaya konulması ve araştırmanın amacına uygun olarak sınırlandırılması gerekiyor. Araştırmanın amaç ve kapsamının bir çerçevenin içerisine oturtturularak sınırlandırılması ise, hedef kitlenin / denek grubunun bireysel özelliklerine değinmeyi zorunlu kılar. Buna ilişkin olarak bu bölümde araştırmanın amaç ve yöntemi yanısıra evreni ve örneklemin özellikleri ortaya konulacak, elde edilen verilerin hangi yöntem ve gereçlerle analiz edildiği kısaca açıklanacaktır.

3.1.1. Araştırmanın Amaç ve Yöntemi

Amacımız, öğrencilerin dil derslerinden azamî seviyede yararlanmaları olduğundan, dil edinimi/öğrenimi ile ilgili araştırma ve yaklaşımların sonuçlarından yola çıkarak –her ne kadar araştırmacıların bu konuda vardıkları sonuç farklı olsa da– dil öğretimi için pratik öneriler sunmanın temelini oluşturabilecek bazı genellemeler çıkartmaktır. Bu genellemeler ışığı altında öğrencilerin Almanca dilbilgisi kurallarını nasıl öğrendiği/edindiği konusunda dil öğretiminde ilkeli, kanıtlara dayalı yaklaşım geliştirmektir. Buradan devinimle Türkofon öğrencilerde yabancı dil olarak Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* edinim sıralamasının nasıl gerçekleştiği belirlenecektir.

Bu çalışma esnasında yapılan alanyazın taramasında L1’i Türkçe olanların Almanca dilbilgisi kurallarının edinimi ile farklı dillere mensup insanların Almanca dilbilgisi kuralları edinimi arasında benzerlikler olduğunu, yabancı/ikinci bir dilin dilbilgisinin içsel dinamikler yardımıyla edinildiğini, bu dinamiklerin dış etkenler tarafından değiştirilemeyeceğini ve edinimin belirli bir sıra ve düzen içerisinde gerçekleşmediğini savlayan varsayımlara rastlandı (bkz. Chomsky, 1959). Bu çalışmada, ortaya atılan bu varsayım doğruluğu/yanlışı test edilecektir, çünkü bu savı savlayan mevcut araştırmalara bakıldığında bunların sayısının sınırlı olduğu, yapılanların da bu dilin doğal L1 ve L2 ediniminin yanında L1’i Türkçe olmayan öğrencilerin DaF-edinimi üzerinde yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmalara dil edinimi bağlamında bakıldığında ise, çoğunun ikinci ve/veya yabancı dil - özellikle de İngilizcenin - edinimi ile sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu alana ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında ise, Türkçenin L1 ile L2 ediniminin yanında, İngilizcenin Türkler tarafından L2 olarak ediniminin nasıl bir süreç izlediği ile sınırlıdır. Yalnızca birkaç projede Almancanın L2 olarak ediniminin araştırma konusu yapıldığı ve yapılan araştırmaların da bu dildeki çekimli eylemlerin *İşlenebilirlik Varsayımı* (Processability-Hypothese) bağlamında *Çapraz-Dilbilim* (Cross-Linguistik) araştırmalar olduğu belirlenmiştir (bkz. Slobin, 1985; Pienemann, 1998; Clahsen, 1984).

Veri toplama ve analiz yöntemlerine geçmeden önce, konunun daha iyi anlaşılması için birkaç hususu açıklamaya gerek olduğu kanaatindeyiz. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmanın iki ana amacı olacaktır:

I. L1'i Türkçe olan öğrenciler ile L1'i Türkçe olmayan öğrencilerin Almanca dilbilgisi edinimi arasında benzerlikler olduğunu, yabancı/ikinci bir dilin dilbilgisinin içsel dinamikler yardımıyla edinildiğini, bu dinamiklerin dış etkenler tarafından değiştirilemeyeceğini ve edinimin aşamalı gerçekleştiğini savlayan varsayımların doğruluğunun test edilmesidir. Bu savları sınamaya çalışırken ED anlayışın iki farklı dil edinim görüşü dikkate alınmıştır:

- 1- İnsanların doğuştan *dil edinim yetisine/aygıtına* (Ing. Language Acquisition Device) sahip olduğunu savlayan Chomsky'nin ED görüşü (bkz. Chomsky, 1959);
- 2- Dil ediniminin doğuştan kaynaklanan bir yeti/aygıt ile gerçekleşmediğini, genel geçerliliği olan *Dil İşleme Stratejisi* (DİS) ile gerçekleştiğini savlayan Dan Slobin'in evrensel ilkeler görüşüdür (bkz. Slobin, 1985).

II. L1'i Ural Altay Dil Ailesine mensup öğrencilerin Almancayı L2 olarak öğrenirken/edinirken, özellikle dilbilgisi konusunda, diğer dil ailesine mensup öğrencilerden farklı öğrendiklerini/edindiklerini savlayan görüşün test edilmesidir. Bu görüşün doğruluğu teyit edilmesi durumunda Türkofonlar için Almanca DaF-didaktiğinde ne tür değişikliklerin yapılması gerektiği ve hangi yöntemin/yöntemlerin daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmek olacaktır. Türkofonlarda Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* edinimi analiz edilirken, iki gerçek göz önünde bulundurulmuştur:

1. Türkofonlarda şimdiye kadar Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* edinimine ilişkin yeterince araştırmanın yapılmamış olması;
2. L1'i Türkçe ve Almanca olan öğrenciler üzerinde yapılan Almanca edinim çalışmalarının birçoğunun sözcüklerde *dilbilgisel cinsiyet* (Alm. Genus) ve *eylem çekimi edinimi* (Alm. Konjugationserwerb) ile sınırlı olmasıdır.

Böyle bir çalışmanın yapılabilmesi için uzun süreli bir araştırmanın yapılması, elde edilen verilerin aynı güdek doğrultusunda yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması gerekiyordu. Daha önce de belirtildiği gibi L1'i Türkçe olanların L2 olarak Almancanın hangi dilbilgisi konusunu -eylem çekimi hariç- (bkz. Akay ve Atli, 2014) diğer dilbilgisi konularından önce edindiği ve hangi aşamada hangi dilbilgisi konularını edindikleri mevzusunda yeterince araştırma yapılmamıştır. Buna

karşın Frankofonların bu dili nasıl, hangi dizgeye göre ve kaç saatten sonra ne tür dilbilgisel konuları edindikleri hususunda 2000 yılında Diehl ve arkadaşları tarafından ayrıntılı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre:

- I. Frankofon öğrenciler, Almanca dilbilgisi kurallarını belirli bir sıra ve düzene göre edinirler.⁵⁴
- II. Tespit edilen bu sıra ve düzen dışarıdan yapılan herhangi bir müdahale ile değiştirilemeyecek kadar sabit içsel dinamiklere bağlı gerçekleşir. Öğrencilerin içsel dilbilgisi sıralaması ile derste gördükleri sistematik dilbilgisi sıralaması arasında hiçbir benzerlik bulunmamaktadır.
- III. Erek dilin sözdizimi ve ad çekimi ediniminde L1 konuşucuları ile yönlendirmesiz/yönlendirmeli L2 konuşucuları arasında hem koşutluklar hem de farklılıklar bulunmaktadır.⁵⁵
- IV. Yönlendirmeli L2 edinimi, doğal/yönlendirmesiz L2 edincilerinde olduğu gibi iyi gelişmiş bir L1 bilgisi üzerine inşa edilir⁵⁶. Öğrenilecek dilin öğrenilmiş olan dilin üzerine inşa edilmesi süreci L1 edincilerinde yoktur. Erek dildeki bazı dilbilgisel yapılar deneklerin L1'inden etkilenmektedir.
- V. Diğer bütün dillerin doğal edinim sürecinde olduğu gibi L2 edinim sürecinde de *chunks*⁵⁷ (basmakalıplar) edinim sürecinde önemli pozitif rol almaktadır.

⁵⁴ L2 ediniminde *sıra ve düzen* ile ilgili teorik bilgi 1. bölümde ayrıntılı biçimde verilmiştir.

⁵⁵ Almancayı doğal koşullarda L1 olarak edinenler ile yönlendirmeli yöntemlerle edinen L2 edincileri arasında belirgin bazı koşutluklar bulunur. Bu koşutluklar özellikle dilbilgisel cinsiyet (Genera) ve çoğul eklerinin kullanımında görülür. Ancak koşutluklar yanında bazı farklar da vardır. En belirgin fark da erek dili yönlendirmeli yöntemlerde edinmeye çalışan öğrencilerin uyguladığı *Çözümleme Stratejisi* (Alm. Dekompozisyon Strategie)'dir.

⁵⁶ Adlarda teklik/çokluk, eylem çekimi, özne ile yüklem arasındaki uyum vb. dilbilgisel olgular L2 öğrencilerinin bildiği ve tanıdığı kavramlardır. Bundan dolayıdır ki, L1 dilbilgisine sahip öğrencilerin ikinci bir dilin ediniminde L1 edincilerinde var olan *dil ediniminde erken evre* yoktur. Bunun doğal sonucu olarak Frankofon deneklerin metinlerinde eylemsiz tümce, çekimsiz partisip, eksik artikel, adıl ve/veya edate çok az rastlanır (E. Diehl et al. 2000:360).

⁵⁷ Sözcük olarak *grup* veya *öbek* anlamına gelen *chunk* teriminin tek ve ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Dilbilimde chunk, bir veya birden fazla sözcükten oluşmasına karşılık, okuma sırasındaki molalar, ara vermeler ve diğer sözcüklerin birleşmesi ile tek bir birim olarak ifade edilen sözcük grubudur (Free Dictionary, 2008). Başka bir tanıma göre chunk, sözdizimi kurallarına uygun biçimde birleştirilerek oluşturulmuş ve bir birim olarak işlev gören sözcük grubudur. Bizim buradaki

Bu araştırmanın evrensel doğruluğunun/yanlışığının ispatlanması için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın (DIGS7-Projekt) sonuçları karşılaştırılmıştır.

Ne var ki; araştırmamızın asıl hedefi dilbilgisi konularını derinlemesine araştırmak olmadığından, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin metinlerinde en sık görülen ve öğretilmesinde de öncelik verilen *sözdizimi* ve *ad çekimi* edinimi ile sınırlı tutulmuştur. Sonuç olarak da, bir çıkarıma varabilmek için, DIGS-Projesinin sonuçları ile bu projenin sonuçlarının bir karşılaştırılması yapılmıştır.

3. bölümün birer alt bölümü olan 3.2 ve 3.3 alt bölümleri birbirine benzer şekilde bölümlere ayrılmıştır. Bölümlerin çözümleme sıralaması aşağıdaki gibidir:

- I. Giriş: Bu bölümde verilerin çözümleme kıstasları betimlenmiştir.
- II. Çözümleme sonuçları kronolojik aşamalar biçiminde sunulmuştur.
- III. İsviçre’de yapılmış olan ‘*Deutsch in Genfer Schulen*’ (DIGS) adlı projeye benzer dilbilgisel yapıların edinimi betimlenmiştir.
- IV. DIGS-Projesinin sonuçları ile bu projenin sonuçları birbiriyle karşılaştırılmıştır.

3.1.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın örneklemini için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler seçildi. Çünkü Türkofonlarda, Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* ediniminin hangi aşamalarda gerçekleştiği, hangi *sözdizimi* ve durum eki kuralının diğerlerinden önce edinildiğini belgeleyebilmek için bir Denek Grubuna ihtiyaç vardı. Denek Grubuna dâhil edilecek öğrencilerin Almanca öğrenimine yeni başlayan öğrenciler olması hususunda büyük bir duyarlılık gösterildi. ÖSYM tarafından yapılan genel sınavlarda başarılı olup Alman Dili ve Edebiyatı Hazırlık Bölümüne kaydını yaptıрма hakkını kazanan öğrencilerin, yabancı dil önbilgilerine göre sınıflara

chunktan kastımız, öğrencinin erek dilin dilbilgisinde doğru bildiği bazı dilbilgisel yapıları farkında olmadan genellemesidir. Örneğin: *ich bin in der Schule* ile *ich gehe in der Schule*.

ayrılmaları gerekiyordu. Öğrencilerin önbilgilerine göre *Temel Almanca Hazırlık Sınıfını* okuması gerekenler ile doğrudan birinci sınıftan başlayanların belirlenmesi için Sınav Koordinatörlük Merkezi tarafından 2013–2014 eğitim ve öğretim yılının I. döneminde ayrıca bir sınav yapıldı. 14 Eylül 2013 tarihinde İdari Koordinatörlük tarafından yapılan bu sınavda dilbilgisi, sözcük bilgisi, okuma, dinleme ile yazma başlıklı konularda öğrencilerin *Almanca Akademik Başarılarını* belirlemek amacını güdüyordu. Bu sınavda başarılı olanlar, hazırlık sınıfını okumadan birinci sınıfa geçme hakkı tanındı. Bu sınav sonrasında Almanca hakkında bilgi sahibi olup da sınavda başarılı olamayanlar ile Almancayla yeni tanışanlar bir sınıfta toplatıldı. Ancak Sınav Koordinatörlüğü tarafından yapılan sınavda başarılı olamayıp, Almanca hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin de aslında Denek Grubundan elimine edilmesi gerekiyordu. Bu sorunun aşılması için dönem başında 190 öğrenciye “*Neden Almanca Öğreniyorsunuz*” başlığı adı altında bir anket yaptırıldı. Bu ankette, öğrencilerin önceden Almanca veya herhangi bir yabancı dil bilgisine sahip olup olmadıkları, neden Almanca öğrenmek istedikleri ve kendi kendilerini dil bilgisi konusunda değerlendirmeleri istendi. Böylelikle araştırma için gerekli olan *Almanca Öğrenimine Yeni Başlayanlar Grubu*’nu diğerlerinden ayırma olanağı sağlanmış oldu.

Araştırmanın örneklemini için toplam 34 öğrenci, yaptırılan bu anketle kendi kendilerini değerlendirmeleri sonucu seçildi. Araştırma için gerekli olan *Denek Grubu* böylece oluşturulmuş oldu. Bu Denek Grubu’ndan üç yarıyıl boyunca farklı zamanlarda üç değişik bölümü içeren toplam 52 metin veri olarak toplatıldı. Excel programı ile bilgisayar ortamında bir veri tabanı oluşturuldu ve veriler bu veri tabanına işletildi. İşletilen verilerin yüzdelik dağılımı tablo ve grafik haline getirilerek yorumlandı. Metinlerde okunmayan sözcük veya tümceler değerlendirmeye alınmadı.

Projemize katılan ve L1’i Türkçe olan deneklerin belirli aralıklarla ürettikleri Almanca tümcelerde sözdizimi, bir başka deyişle üretilen Almanca tümcelerdeki tümce öğelerinin tümce içerisindeki pozisyonları ile durum ekleri çekimi edinimi irdelenmiştir. Deneklerin ürettiği Almanca tümcelerdeki *sözdizimi* ve *ad çekimi* analizi için istatistiksel bir çözümleme yapılmıştır. Ancak şu da bilinmelidir ki, çözümleme sonrasında elde edilecek verilerin erek dilin normlarına uygun dilbilgisel yapı ve biçimler ile normlara uygun olmayan dilbilgisel yapı ve biçimler arasındaki

farklılıkların belirlenmesine olanak sağlaması gerekiyordu. Bu amacın gerçekleşmesi için bütün bütünceler bir Word sayfasına aktarıldı. Word sayfasına aktarılan bütüncelerden yalnızca *sözdizimi* ve *ad çekimi* ulamı çerçevesinde bir çözümleme yapıldı.

Çözümlemede Almanca dilbilgisi ediniminin -belirli sözdizimsel yapı ve biçimbirimler (bkz. 2. Bölüm) göz önünde bulundurularak- sayı bilimsel çözümlemesi yapılmaya çalışıldı. Verilerin çözümlemesi için bir öğrenciye ait, fakat farklı zaman aralığıyla yazılmış olan yazılı metinlerin de kullandığı bütün sözdizimsel yapı ve biçimler - özellikle sözdizimi ve ad çekimi- teker teker sayıldı. Elde edilen veriler, hem mutlak, göreceli ve yüzdelik açısından hesaplanması, hem de aynı amacı güden araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması için bir Excel Programına aktarıldı. En sonunda da araştırma sonucu elde edilen veriler ile bu konuyla ilgili bugüne kadar yapılmış olan araştırmaların sonuçları birbiriyle karşılaştırıldı.

Çözümlemede elde edilen veriler analiz edilirken L3 edinimi kavramı yerine, L2 edinimi kavramı kullanılmıştır. Katılımcıların anadili L1, bildikleri diğer diller L2 olarak adlandırılmıştır

Aşağıdaki tablo verilerin toplama zamanını, evrelerini ve grubuna göre dağılımını göstermektedir:

Tablo 13: Evreler ve Bütünceler

Bütünceler Evreler	I. Bütünce	II. Bütünce	III. Bütünce	Toplam
I. Aşama (30 ders saati)	9 metin	8 metin		17
II. Aşama (85 ders saati)	9 metin	-	7 metin	16
III. Aşama (145 ders saati)	9 metin	-	-	9
IV. Aşama (210 ders saati)	-	6 metin	-	6
V. Aşama (270 ders saati)	-	-	4 metin	4
Toplam	27	14	11	52

Bütünceler, üç ayrı bölüm ve beş kronolojik aşamaya bölünmüştür. Her bir bütüncede belirli bir öğrenci grubuna ait bilinen bir konu üzerine yazılmış yazılı metinler yer

almaktadır. Bütün bu metinler bir Word dosyasına yazılarak kopyalatıldı. Word dosyasına aktarılan metinler tezin arkasındaki ekler kadındadır.1. ve 2. bütüncede yer alan metinlerin hepsi 2013/2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerine ait metinlerdir. 3. bütüncede yer alan metinler ise 2012/2013 yılında hazırlık sınıfını okuyup şimdi birinci sınıfta okuyan Alman Dili ve Edebiyatı 1. sınıf öğrencilerine ait metinlerdir.

Son olarak da böyle bir araştırma için neden yalnızca yazılı metinlerin kullanıldığı sorusunun açıklanması gerekiyor. Diehl ve arkadaşlarının da belirttiği gibi bu yöntemin olumsuz yönlerinden çok olumlu yönleri bulunmaktadır (Diehl et al. 2000:7).

Bu yöntemin olumlu yönleri daha çoktur; çünkü yazılı metinleri kaleme alan kişi, dilbilgisi ile ilgili öğrendiği kuralları düşünerek ve bilinçli kullanma, yaptığı hataları düzeltme ve yeni sözcük üretme gibi birçok imkâna sahiptir. Deneklerin, kendiliğinden yanlış yapma olasılığının en az olduğu, kendini en iyi ifade etme biçimi yine kuşkusuz yazılı metinlerle mümkündür. Şu da unutulmamalıdır ki, ister Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencileri ister başka bir yerin öğrencileri olsun, yabancı bir dili öğrenen herkes ilk aşamada kendi kendini düzeltme olanağına sahip değildir. Öğrenci ancak belli bir aşamadan sonra bu olanağa ulaşabilir. Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin II. aşamadan sonra kendi kendilerini düzelttikleri görülmektedir. Öğrencilerin, kendi kendilerini düzeltme işleminin ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleştiğini belirleyebilmenin tek yolu yazılı metinlerdir. Yazılı metinlerin bir diğer üstünlüğü de, ister sözdizimi ister diğer dilbilgisel yapılar olsun, öğrencinin yanlış yapma riski ve değerlendircinin verileri çözümleme konusundaki belirsizliği en aza indirgeyen yöntem olmasıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi L1'i Türkçe olanların L2 olarak Almancanın hangi dilbilgisi konusunu –eylem çekimi hariç- diğer dilbilgisi konularından önce edindiği ve hangi aşamada hangi dilbilgisi konularını edindikleri mevzusunda yeterince araştırma yapılmamıştır.

Böyle bir çalışma için gerekli olan uzun süreli bir araştırmanın yapılarak norm içi/norm dışı yapı türlerinin tespit edilmesi ve elde edilen verilerin aynı güdek doğrultusunda yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması gerekir. Bu amacın gerçekleşmesi için bütünceler, bazı ön şartlara tabi tutulduktan sonra özenle seçilen

denek grubunun yazmış olduğu metinler, iki dilbilgisel ulam (sözdizimi, ad çekimi) kategorisine bölünerek çözümleme yapıldı. Çözümlemeye bağı tutulan her dilbilgisel ulam için aşığıdaki biçimbilimsel çekim ve sözdizimsel yapı analizi yapıldı:

I. Ad Çekimi (Kasus-Deklination):

- a) *Tek Durum Ekli Tümceler* (Alm. Ein Kasus-Sätze/Nominativ-Sätze)
- b) *Çift Durum Ekli Tümceler* (Alm. Zwei Kasus-Sätze=Nominativ-Nominativ; Nominativ-Akkusativ; Nominativ-Dativ)
- c) *Üç Durum Ekli Tümceler* (Alm. Nominativ-Akkusativ-Dativ-Sätze)

II. Sözdizimi (Wortstellung im Satz):

- a) *Temel/Basit Tümceler* (Alm. Deklarative Hauptsätze)
- b) *Soru Tümceleri* (Alm. Fragesätze)
- c) *Yan Tümceler* (Alm. Nebensätze)

3.1.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın genel evreni L1'i Türkçe olup Almancayı L2 olarak edinmek/öğrenmek isteyen bütün yetişkinleri kapsamaktadır. Ancak böylesine genel bir evreni ölçmeye olanaklar elverişli olmadığından, araştırmanın kapsamı Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca böyle bir araştırma için genel evrenin kullanılması gerekliliği de tartışılması gereken bir savdır.

Araştırmanın örnekleme için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler seçildi. Çünkü Türkofonlarda, Almanca *sözdizimi* ve *ad çekimi* ediniminin hangi aşamalarda gerçekleştiği, hangi sözdizimi ve durum eki kuralının diğerlerinden önce edinildiğini belgeleyebilmek için bir Denek Grubuna ihtiyaç vardı. Denek Grubuna dâhil edilecek öğrencilerin Almanca öğrenimine yeni başlayan öğrenciler olması hususunda büyük bir duyarlılık gösterildi.

Araştırmanın örnekleme için toplam 34 öğrenci, yaptırılan bu anketle kendi kendilerini değerlendirmeleri sonucu seçildi.

Bundan başka Denek Grubu'nun L2 dil edinimine büyük etkisi olduğuna inanılan eğitim düzeyi, anadili, yaş, sosyal çevre, uyruğu ve Almancaya karşı tutumu gibi sosyal

değişken konular ile deneklerin metinleri ve derlemeleri, veri toplama ve işleme ölçütleri ve gereçleri sayıbilimsel açıdan analiz edildi.

3.1.2.1. Denek Grubunun Genel Profili

Araştırma evrenimizi oluşturan Denek Grubu'na ilişkin değişken bilgilerin saptanması için öğrencilere bir dil geçmişi anketi verildi (Ek-2). Bu anket, denekler hakkında kişisel bilgi, dil hakkındaki genel dilbilgisel bilgileri ile buna ek olarak Almanca diline karşı olan tutumlarını ölçmeye yönelik sorular içeriyordu. Elde edilen cevaplar, sayıbilimsel yöntemlerle analiz edilebilmesi için veriler bir Access veri bankasına kaydedildi.

Aşağıda çözümleme sonrası elde edilen ve deneğe göre değişkenlik gösteren en önemli sonuçlar sunulmuştur:

- i. Yaş
- ii. Dil Bilgisi ve Anadili
- iii. Eğitim Düzeyi
- iv. Öğrencilerin Almancaya Olan Bakış Açıları

L2 edinimine etki ettiği düşünülen ve Denek Grubu'na göre değişkenlik gösteren bu faktörler şimdi kısaca tanımlanacaktır:

3.1.3.1.1. Yaş

Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yaşları 18–24 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 19,88 ($X = 19,88$; $ss=1.51$)'dir. Frankofon ile Türkofon öğrenciler arasındaki en dikkat çekici ve önemli fark yaş değişkenidir. Çünkü Frankofon denekler, ilk ve orta öğretimde okuyan çocuk ve gençler; Türkofon denekler ise üniversite hazırlık sınıfında okuyan ve yaş ortalaması 19'un üzerinde olan yetişkin bireylerdir. Çocukların yabancı bir dili yetişkinlerden, aksan olmaksızın daha az zahmetle ve daha hızlı öğrendiğini/edindiğini savlayan farklı L2 edinim varsayım ve yaklaşımı bulunmaktadır (bkz. *Bölüm 2: L2 Edinim Yaklaşımları ve Varsayımlar*). Doğal şartlar altında araştırma yapan araştırmacıların önemli bir kısmı bu görüşleri onaylamaktadır. Çünkü artık herkesçe hem biyolojik etkenler hem de farklı bilişsel gelişim aşamalarının dil ediniminde önemli birer faktör olduğu bilinmektedir.

Yaş, L2 dil edinimine ilişkin en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu konuda egemen olan genel yargı çocukların ikinci bir dili edinmede yetişkinlere göre daha başarılı oldukları, telaffuz konusunda sorun yaşamadıkları ve edinim sürecinin yetişkinlere göre daha kısa olduğu yönündedir (Chastain, 1988; Ellis, 2008; Larsen-Freemann, 2000). Lenneberg (1967), dile ilişkin biyolojik bir dizi ilke belirleyerek dil ediniminin insan türüne özgü, doğuştan bir araç, dil yetisinin ise biyolojik temelli olduğunu ve genetik olarak aktarılabileceğini belirtir. Aslında Lenneberg (1967), Penfield ve Roberts'ın (1959), yaş ilerledikçe beyinsel esnekliğin azaldığını ve dil ediniminin zorlaştığını savunan çalışmasından etkilenmiştir. Biyolojik temelli olan *Kritik Dönem Varsayımına* göre insanın dil yetisi ile insan beyni arasında doğrudan bir ilişki vardır. Beynin olgunlaşma süreci dil edinimini de etkiler. Dil ediniminde kritik dönem sınırının 10 yaş olduğunu öne süren Lenneberg (1967), bu yaşa kadar insan beyninin esneklik düzeyinin yüksek olduğunu ve *yanallaşma* denilen beynin uyguladığı görev ayrımının tam olarak gerçekleşmediğini savunmaktadır.

Dil edinimini etkileyen beyinsel sistem ile çocuklarda var olan sinirsel esneklik, biyolojik ve bilişsel gelişim Türkofon öğrencilerde tamamlanmıştır. Frankofon öğrencilerde, her ne kadar Kritik Dönem sürecini geçmiş olsalar bile, bu sürecin tamamen kapandığı söylenemez.

3.1.3.1.2. Dil Bilgisi ve Anadili

İki denek grubunu birbirinden ayıran bir başka özellik de projemize katılan deneklerin birer yetişkin ve en az 12 yıllık bir eğitim hayatı olmasıdır. Tezimizin örneklemine oluşturan deneklerin tamamı üniversite öğrenimine başlamadan önce İngilizceyi -az ya da çok- zorunlu eğitim kurumlarında yabancı dil olarak öğrenmişlerdir. Deneklerin metinlerinde, İngilizceden Almancaya aktarılmış bazı dilbilgisel kuralların olması, onların üçüncü bir dilin dilbilgisinden haberdar olduğunu göstermektedir.

Ancak projemiz için gerekli olan uygun verilerin elde edilmesi için denek grubunun hedef dilin dilbilgisinden hiçbir şekilde ön bilgi sahibi olmaması gerekir. Ön bilgi sahibi olanların elimine edilmesi için yaptırılan anket, doğru sonuca varmanın önemli ve belki de en önemli adımıdır.

Ayrıca her iki denek grubunun L1'i, dil ailesi bağlamında da birbirinden ayrılmaktadır.

Ural Altay dil ailesinden olan Türkçe ile Hint-Avrupa dil ailesinden olan Fransızca dil tipolojisi açısından birçok yönüyle birbirinden ayrılmaktadır. İki dili, anadili kavramı kategorisinde birbirinden ayıran en belirgin özellikler şunlardır:

- I. Türkçe, *adıl düşürme değiştirgeni* (Ing. Pro-Drop Parameter) olan bir dildir. Fransızcada adıl düşürme değiştirgeni yoktur (bkz.Schott-Bourget, 1994)
- II. Her iki dil sözdizimi bakımından birbirinden ayrılır. Türkçe ve Fransızca arasındaki en belirgin sözdizimi ayrımı, kurallı tümce öğelerinin dizilişidir. Türkçede tümcenin kurucu öğeleri dizilişi “Özne (Ö)+ Tümleç (T)+ Yüklem (Y)” (Gencan, 1979: 111-112) sırasına göredir. Fransızcada bu diziliş “Ö+ Y+T” (Subjekt+Verb+Objekt) (Schott-Bourget, 1994: 35) sırasına göre yapılır. Yani eylem öbeğine bağlı tümleçler, Türkçede yüklemün önüne Fransızcada yüklemün sonuna yerleştirilir.

Bunun dışında Türkçe ve Fransızcanın genel sözdizimi özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Türkçede yüklem tümcenin sonunda, Fransızcada tümleçten önce gelir.
- Türkçede yüklemler tümleç arasındaki bağlantı ad durum ekleriyle, Fransızcada bu ilişkiler çeşitli ilgeçlerle gerçekleşir.
- Türkçede ilgeçler adlardan sonra, Fransızcada adlardan önce gelir.
- Türkçede belirtilen, tamlanan asıl birim sonda, belirten, tamamlayan yardımcı birim başta bulunur.
- Türkçede adları nitelemeye yarayan her türlü önad addan önce gelir. Bu durum bize, Türkçenin diğer bağlantılı diller gibi sola döngüsel bir dil olduğunu gösterir. Fransızca ise sağa döngüsel bir dildir.
- İki dilde de, derin yapı ve örtük bağlantılar aynıdır. Ancak Türkçe, dizimsel düzlemde, tamlayıcıların yüklemden önce yerleşmesi, çekim eki alması, ad tamlamalarını ilgi ve iyelik ekleriyle gerçekleşmesi, adların tanımlık almaması, eril/dişiil ayrımının olmaması, ayrı bir soru ekinin olması gibi özelliklerle Fransızcadan ayrılır (Aydın, 2008).

3.1.3.1.3. Eğitim Düzeyi

Türkofon öğrencileri Frankofon öğrencilerden ayıran bir başka özellik onların belli bir eğitim-öğretimden sonra üniversiteye başlayan yetişkin bireyler olmasıdır. DIGS-Projesi'ne katılan denekler, eğitim-öğretime yeni başlayan çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Türkofon denekler ise *İlkokul*, (4 sene) *Ortaokul*, (4 sene) ve *Lise*, (4 sene) olmak üzere en az üç okul türünü ve toplam 12 yılını eğitimle geçirmiş yetişkinlerdir. Türkiye'de on iki yıllık eğitim (ilk, orta ve lise) zorunludur. Ancak ortaöğretimin farklı türleri olup bütün öğrenciler okullarda aynı müfredatı görmezler. Örneğin, öğrencilerin bir kısmı düz lise mezunu iken, diğer bir kısmı *Anadolu* veya diğer bir *Meslek Lisesi* mezunu olabilmektedir.

3.1.3.1.4. Almancaya Olan Bakış Açıları

Projemize katılan deneklerin Almancaya olan bakış açıları ile DIGS-Projesi'ne katılan Cenevreliler deneklerin bakış açıları oldukça farklıdır. Cenevreliler öğrenciler, dört resmî dili⁵⁸ olan bir ülkede yaşıyorlar. Onlar için Almanca, müfredatta yer alan yabancı bir dilden ziyade öğrenilmesi gereken dört resmî dilden bir tanesidir. Cenevreliler öğrencilerin Almancayı öğrenme zorunluluğu varken, Türkofonlar için böyle bir zorunluluk yoktur. Türk öğrenciler, bu dili kendi istekleriyle –bazı öğrenciler ortaöğretimde bu dili görmüşlerdir, ancak yapılan anket sonucunda denek grubundan çıkarılmıştır- ilk kez bir yükseköğretim kurumunda yüzleşerek yabancı dil olarak öğrenmektedirler. İşte bu faktör, iki öğrenci grubunu Almancaya karşı olan tutumlarını etkileyen en önemli etken olarak görülmektedir.

⁵⁸ İsviçre'nin 1999 tarihli Anayasası “Diller” başlıklı 70. maddesine göre dört dil ülkenin resmî dilidir. Bunlar; Almanca, Fransızca, Felemenkçe ve Romanş dilidir (Vikipedi, 21.10.2015).

3.2. DURUM EKLERİ ÇEKİMİ EDİNİMİ

Bu bölümde, Sakarya Projesine denek olarak katılan öğrencilerden farklı zaman aralığında toplanan metinlerindeki tümce⁵⁹ öğelerinin/ad öbeklerinin aldıkları durum ekleri/ad çekimi eklerinin edinimin bir istatistiksel çözümlemesi yapılmıştır.

Bu istatistiksel çözümlemeye bütün tümce öğeleri dâhil edilmemiştir. Çözümlemeye dâhil edilen öğeler şunlardır: Bir ad öbeği⁶⁰ olup tümcede *özne*⁶¹ (Ö), *predikatif nominatif*⁶² (PN), *akuzatif nesnesi*⁶³ (AN), *predikatif akuzatif*⁶⁴ (PA) veya *datif nesnesi*⁶⁵ (DN) olarak kullanılan öbeklerdir.⁶⁶ Çözümlemede kullanılan ad öbeklerinin bunlarla sınırlı tutulmasının bazı nedenleri vardır. Deneklerin, özellikle ilk edinim aşamasından itibaren tek istemli, çift istemli, çok az olmakla birlikte üç istemli eylemleri tümce

⁵⁹ Bu bölümde içerisinde en az bir tane çekimli eylem (*Alm. finites Verb*) bulunan ve yargı bildiren bütün tümce (*Alm. Satz*) ve/veya tümcecikler (*Alm. Teilsatz*) tümce olarak kabul edilmiştir. Örn.: ‘*Der Großvater liest ein Buch, aber das Kind möchte ins Bett gehen, weil es müde ist.*’ tümcesi üç tümcecikten (iki tane birleşik bir tane yan tümce) meydana geldiğinden istatistiksel çözümlemeye üç tümce olarak dahil edilmiştir. Infinitif yan tümceler istatistiksel çözümlemeye dâhil edilmemiştir.

⁶⁰ Almancada *ad öbeği* kavram için 2. bölüme bakınız.

⁶¹ Predikatifin (yüklem) gösterdiği kılış ile doğrudan ilgili olan kişi ya da şeye verilen ad. Almanca tümcelerde Ö eksiltili kullanılamaz. Bir başka deyişle Ö, tümcenin zorunlu tamlayıcı ögesidir. Ö, **a)** bir ad (*Alm. Nomen/Substantiv*), **b)** adlaştırılmış bir sözcük (*Alm. Nominalisierung*), veya **c)** bir adıl olabilir. Nominatif (N) tümcelerde Ö bazen yan tümcelerde görülür. Bu durumda özne yan tümcesinden (*Alm. Prädikativnebensätze*) bahsedilir. [...] Almancada Ö, yukarıda bahsedilenlerin dışında çok az olmakla birlikte başka öbekler de kullanılmakta, kısmen de olsa eksiltili kullanıldığı yapılar da bulunmaktadır (bkz. DUDEN, 2005, 818-819).

⁶²PN, N bir tümcede predikat işlevini yerine getiren ad öbeğine verilen addır. Bir başka ifadeyle N tümcelerde eylemsel ad öbeğinin kısaltılmış adıdır. Almancada PN yapı, sayıları çok az olan birkaç eylem (koşaç ve diğer predikatif eylemler) ile birlikte kullanılır (DUDEN, 2005, 822).

⁶³AN, A durum ekini alan ve eyleyen işlevli ad öbeklerine verilen addır. AN’nin özü bir **a)** ad (*Alm. Substantiv*), **b)** adlaştırılmış bir sözcük (*Alm. Nominalisierung*) veya **c)** adıl olabilir (DUDEN, 2005,821). Bu çalışmadaki deneklerin AN ve PA’yı ilk aşamadan itibaren yazılı metinlerinde çok sık kullandığı izlenmiştir

⁶⁴PA, A durum ekini alan ve tümcede predikat işlevini yerine getiren ad öbeğine verilen addır. Örn.: *Der Torwart nannte den Schiedsrichter einen Trottel* (DUDEN, 2005, 824).

⁶⁵DN, D durum ekini alan ve eyleyen işlevli ad öbeklerine verilen addır (DUDEN, 2005,825).

⁶⁶ Çözümlemeye dâhil ettiğimiz ad öbekleri dışında eklediğimiz başka ad öbekleri de elbette vardır. Örneğin, akuzatif belirteci (AB), genitif belirteci (GB) ve genitif nesnesi (GN) bunlardan bazılarıdır. Ancak biz çalışmamızda bu tür ad öbeklerini aşağıdaki iki nedenlerden dolayı istatistiksel çözümlemeye dâhil etmeyi uygun görmedik: 1. GN (Örn.: *Ich war des langen Warten müde*) ile GB (Örn.: *Eines Tages streitet sich ein Sohn mit einem Kind*) benzeri tümceler metinlerde çok az sayıda kullanıldığından ne nitel ne de nicel açıdan istatistiksel çözümlemeye dâhil etmek için yeterli veriyi içermediği; 2. AB (Örn.: *Am liebsten würde ich den ganzen Tag an der Sonne liegen*) örnekte görüldüğü gibi fazladan bir veri ile ilgili olduğu ve ad çekiminin çözümünde önemli bir veriyi içermediği kanısındayız (bkz. DUDEN, 2005, 817-817).

içerisinde kullanabildikleri ve kullandıkları eylemlerin zorunlu tamlayıcılarını (Ö, Y, AN ile DN) kullanma kabiliyetine sahip oldukları varsayılmıştır.

Bu çözümlemenin amaçlarından bir tanesi de Türkofon öğrencilerin erek dilde eylem boşluklarını/istemlerini (*Alm. Verbleerstellen*) nasıl tamamladıklarını test etmektir. Projemize katılan öğrencilerin, özünde bir ad (*Alm. Nomina*) veya adıl⁶⁷ (*Alm. Pronomina*) olan Ö ile AN ve DN’li ad öbeklerini kullanacakları düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ilk aşamadan itibaren nesne yan tümcesi kurabilecekleri ve koşaçlı tümcelerde basit birkaç önad ile birlikte ad öbekli predikatifleri kullanacakları düşünülmektedir.

Durum eklerini alan ad öbeklerinin çözümlemesinde bazı hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu hususlar, ad öbeği ile durum eklerinin (N, A ve D) dilbilgisel uyumudur. Ancak şunu da belirtelim ki, dilbilgisel uyumun gerçekleşmesi için yalnızca durum eklerinin bilinmesi yeterli değildir. Bu ekler ile birlikte sayı, kişi ve dilbilgisel cinsiyet gibi faktörlerin bilinmesi doğru bir ad çekimi için vazgeçilmezdir. Bundan dolayı ad öbeklerini iki kısma ayırmak mümkündür. Bunlar:

- I. Özünde bir adıl bulunduranlar ile
- II. Özünde bir ad veya adlaştırılmış bir sözcük (*Alm. Substantivierung/ Nominalisierung*) bulunduranlardır.
 - I. Özünde bir adıl olan ad öbekleri için durum ekleri çekiminde sayı (tekil, çoğul) ve kişi (1. kişi, 2. kişi, 3. kişi) dilbilgisel ulamlar önemli rol oynar. Bununla birlikte 3. tekil kişileri belirlemede sözcüklerin dilbilgisel cinsiyeti (*eril, dişil ve yansız*) dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli dilbilgisel ulamdır.
 - II. Özünde bir ad ve/veya adlaştırılmış bir sözcük bulunduran ad öbeklerinde durum ekleri çekimi için dilbilgisel cinsiyet (*eril, dişil, yansız*) ulamı genel bir öneme sahiptir. Sayı dilbilgisel ulamı (tekil, çoğul) ise yalnızca 3. kişilerde (tekil ve

⁶⁷ Her ad öbeğinin özü ya : - bir *ad* (*Alm. Nomen*)

- *adlaştırılmış bir isim* (*Alm. Nominalisierung*) veya

- bir *adıldan* (*Alm. Pronomen*) meydana gelir (bkz. DUDEN, 2005, 808).

çoğul) belirtke olarak kullanılır.⁶⁸

Çekimli eylem, bu çözümlemede tümcenin asıl ögesi kabul edilmiştir. Çünkü çekimli eylem, kendisine özgü değişken sözdizimsel ve anlamsal istemler sonucu bazı boşluklar açar. Bu boşluklar değişik *eylem tamlayıcıları* (Alm. Verbergänzungen) tarafından doldurulur (bkz. DUDEN, 2005:396). Bu boşlukları dolduran eylem tamlayıcıları değişik birçok anlamsal rollerle⁶⁹ ortaya çıkar. Örneğin, durum ekleri eylemin istemi sonucu ortaya çıkar ve bu ekler eylemin belirlediği değişik sözdizimsel işlevleri (Ö, AN, DN vs.) yerine getirir.

Erek dilde bir tümcede kullanılan eylem tamlayıcısının aldığı durum eki ve eylemin istem sayısına bağlı olarak aşağıdaki tümce türlerini birbirlerinden ayırmak mümkündür:

⁶⁸ 1. ve 2 kişilerde sayı belirtkesi, özünde adıl olan ad öbeklerinde ortaya çıkar. Bunların dışındaki diğer bütün ad öbeklerinde 3. kişi belirtkesi kullanılır (DUDEN, 2005, 811).

⁶⁹ Dilbilimciler, anlamsal roller için bir hiyerarşiden bahsederler. Bunlar: 1. *Grup* (eyleyen, bir olayın müsebbibi, bir durumun gerekçesi, güdüleyen, ayırıcı bir özelliğin taşıyıcısı); 2. *Grup* (algılayan kişi, verici, alıcı, iye); 3. *Grup* (alıcı, eylemin kendisinde gerçekleşen kişi, meful). Rol paylaşımında genel öncelikli tercih, mevcut eylemin içerisinde gizliden var olup özne boşluğunu dolduran eyleyen işlevli özneye verilen roldür. Özne, söz dizimsel açıdan tümcenin diğer öğelerine göre özel bir statüye sahiptir. Özne dışındaki diğer eylem tamlayıcılarının aldıkları ad çekimi eylem tarafından belirlenir ve genellikle bir ad öbeği biçiminde ortaya çıkar (DUDEN, 2005:397).

Tablo 14: Almandada İsteme Göre Tümcce Türleri⁷⁰

İstem ⁷¹	Eylem Tamlayıcılarında Sayı ve Durum Eki
Sıfır İstemli Tümceler	Özne (N: kişi dışı özne olan es)
Tek İstemli Tümceler	Özne (yalnızca N tamlayıcısı/ <i>Nominativergänzung</i>)
Çift İstemli Tümceler	Özne – PN (<i>prädikativer Nominativ</i>) Özne – AN (<i>Akkuzativobjekt</i>) Özne – DN (<i>Dativobjekt</i>) Özne – GN (<i>Genitivobjekt</i>) Özne – ET ⁷² (<i>Präpositionalobjekt</i>) Özne – BT ⁷³ (<i>Adverbialerergänzung</i>)
Üç İstemli Tümceler	Özne –AN– DN Özne –AN– ET Özne –AN– BT

Bu çalışmada deneklerin üretmiş olduğu tümcelerden yalnızca Ö ve PN, bir başka anlatımla N, A, AN ile DN dikkate alınmıştır. GN metinlerde az kullanıldığından çözümleme dışında tutulmuştur.

İstatistiksel çözümleme aşağıdaki durum ekli tümceler ile sınırlandırılmıştır:

A. Tek Durum Ekli Tümceler (*Ein-Kasus-Sätze*): yalnız N

B. Çift Durum Ekli Tümceler (*Zwei-Kasus-Sätze*): N+N, N+A, N+D

C. Üç Durum Ekli Tümceler (*Drei-Kasus-Sätze*): N+A+D

⁷⁰ Bu tablo, DUDEN-GRARMMATİK betimlemeli modeline dayanarak hazırlanmıştır (DUDEN, 2005, 776).

⁷¹ Eylem, bir dil birliğinin merkezi olduğu kabul edilirse, onun anlamının oturması için genellikle başka ögelere ihtiyaç duyulduğu ve her birinin gereklilik derecesine göre çevresinde anlam yönünden bir takım boşluklar açtığı düşünülmektedir. Bu boşlukların sayısı eyleme bağlı olarak değişir ve o dile hâkim olanlar tarafından hiç düşünülmeden doğal olarak bilinir. Eylemin ve dolayısıyla tümcenin anlamlı olması bu boşlukların doğru bir şekilde doldurulmasıyla mümkündür ve eylemin doldurduğu bu boşluklara istem denir (Uğurlu 2001: 201).

⁷² ET *edat tamlayıcısı* için kullanılmıştır.

⁷³ BT *belirteç tamlayıcısı* için kullanılmıştır.

Bunun yanısıra her bir aşamanın üç alt bölüme ayrılarak yapılan çözümlemesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- ✓ Her kronolojik aşamanın birinci bölümünde tek istemli eylemlerle (örn.: *er schläft*) birlikte sıfır istemli tümceler (örn.: *es regnet*) tek durum ekli tümce olarak kabul edilmiştir.
- ✓ Potansiyel çift istemli eylem olup (örn.: *lesen*) tümce içerisinde tek istemli kullanılan eylemler⁷⁴ (örn.: *Das Kind liest*) için ayrı bir alt başlık oluşturulmamıştır.
- ✓ Emir tümcesinin istatistiksel çözümlemeye dâhil edilmesi için kullanılan eylemin çift veya üç istemli olması gerekir. Ayrıca en az bir tane A ve/veya D tamlayıcısı içermelidir. Bu şartları yerine getiren emir tümceleri aldıkları isteme göre çift veya üç istemli tümceler olarak kabul edilmiştir. Örn.: ‘*Erzähle mir eine Fabel.*’ tümcesi üç istemlidir ve üç durum ekli tümelerden sayılmıştır.
- ✓ Çözümleme N, A ve D ad öbeklerinin aldığı durum ekleri çekimi ile sınırlı olduğundan ‘*geçişli eylemli tümceler + isteğe bağlı edat tamlayıcılı tümceler*’ (örn.: *Das Kind sitzt auf dem Stuhl.*) bir istemi eksikmiş gibi çözümlemeye dâhil edilmiştir. Bir başka ifadeyle;

Özne+ edatlı tamlayıcı →tek durum ekli tümce;

Özne +akuzatif nesnesi + edatlı tamlayıcı →iki durum ekli tümce

- ✓ Bir önceki maddenin tersine *eylem + edat tamlayıcı* ile birleşen N ve A tamlayıcılar (örn.: *Ich warte auf dich, ich denke an dich* vs.) geçişli olarak değerlendirilmiş ve ilgili tümceler *İki Durum Ekli Tümceler* kısmına dâhil edilmiştir. Ayrıca çözümlemelerde edat yerine kişi, sayı, dilbilgisel cinsiyet ve nesnelerde durum ekleri bağlamında çekim ekleri dikkate alınmıştır.

⁷⁴ Ancak şunu hemen belirtelim ki, normal koşullarda potansiyel çift istemli olan eylemler (örn.: *lesen – ich lese ein Buch.*) bu çalışmanın denekleri tarafından çoğu kere tek istemli olarak kullanılmıştır. (örn.: *Der Großvater liest und das Kind hört zu*). Bu durumda eylemin potansiyel istemi yerine o eylemin gerçek istemi dikkate alınmıştır. Bir başka anlatımla *ich lese* tümcesi tek durum; *ich lese ein Buch*” tümcesi iki durum ekli olarak kabul edilmiştir.

Belirli periyotlarla toplanılan metinlerin kronolojik aşamalarına uygun bir çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen verilerin geniş bir özeti çıkarılmış, ardından aynı güdek doğrultusunda yapılmış olan DİGS-Projesi sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Ancak şunu önceden belirtelim ki, bu çözümleme sonucunda elde edeceğimiz sonuçlar ile DİGS-Projesi sonuçlarını kısmen karşılaştırabiliriz. Karşılaştırmanın kısmî olmasının değişik nedenleri vardır: DİGS-Projesinde *ad biçimbilgisi* (Alm. Nominalmorphologie) edinimi dört kısma ayrılarak inceleme yapılmıştır. Bunlar; *dilbilgisel cinsiyet*, *çoğul ekleri*, *ad öbeklerinde durum ekleri* ile *edatlı öbekler*dir. Frankofon öğrencilerde dilbilgisel cinsiyet ve sayı ulamı durum eklerinin ediniminden bağımsız ele alınmış, edatlı ad öbekleri ad biçimbilgisine dâhil edilmiştir. Sakarya Projesi araştırmasında ise ad biçimbilgisini ad öbeklerinde durum ekleri ile sınırlandırmış, edatlı öbekler bu ulamın dışında tutulmuştur. Bunun yanında dilbilgisel cinsiyet, kişi ve sayı gibi dilbilgisel ulamlar ayrı ayrı değil de durum eklerinin norm içi kullanılmasında etkili olan faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Yapılacak olan karşılaştırma ile hedeflenen şey, Frankofon ile Türkofon öğrenciler arasındaki Almancada durum ekleri edinim sürecindeki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaktır.

3.2.1. Aşama I

Bu bölüm, Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin ilk 30 ders saatinden sonraki metinleri üzerinde çözümleme yapılan ilk araştırma safhasıdır. Bu safhanın sayıbilimsel çözümlemesi aşağıdaki durum eklerini kapsamaktadır:

A. Tek Durum Ekli Tümceler (*Ein-Kasus-Sätze*): yalnız N

B. Çift Durum Ekli Tümceler (*Zwei-Kasus-Sätze*): N+N, N+A, N+D

C. Üç Durum Ekli Tümceler (*Drei-Kasus-Sätze*): N+A+D

30 ders saatinin ardından öğrencilerin ne kadar sıklıkla hangi durum ekini kullandıkları ve kullanılan toplam durum eki sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilerden bir gruba anlaşılmaları ve yorumlanması kolay bir resim üzerinde gördüklerini yazılı olarak

anlatmaları; diğer bir gruba ise serbest bir diyalog yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin ilk aşamada ne kadar hangi tür durum ekini kullandıkları ve kullanılan durum eklerinin hangilerinin ne sıklıkla norm içi ve norm dışı olduğu aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 15: 30 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları

Durum Eki	Sayı	Kullanım Sıklığı	Norm Dışı Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı	Norm İçi Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı
N	76	%31,80	17	%22,37	59	%77,63
N+N	72	%30,13	18	%25,00	54	%75,00
N+A	76	%30,80	33	%43,42	43	%56,58
N+D	10	%4,18	8	%80,00	2	%20,00
N+A+D	5	%2,09	2	%40,00	3	%60,00
Toplam	239		78		161	%67,36

3.2.1.1. Tek Durum Ekli Tümceler (Ein-Kasus-Sätze)

Türkofon öğrenciler, birinci aşamada kullandıkların bütün tümcelerinin %31,80'ini bir başka deyişle 76 tanesini tek durum ekli olarak kullanmışlardır. Bu aşamadaki tek durum ekli tümcelerinin öznesi üç değişik biçimde ortaya çıkmaktadır:

1. ad öbeği (%44,74)
2. adıl (%50,00)
3. adlaştırılmış önad (%1,32)
4. ad (%3,94)

1. Ad öbeği olarak kullanılan öznelerin büyük çoğunluğu belirtili artikel (*der, die, das*) ile birlikte kullanılmış bir addan meydana gelmektedir. Örn.:

das Kind sagt: (II/10.2013/21)⁷⁵

der Mann sitzt [...]. (II/10.2013/22)

⁷⁵ Roma rakamı “denek grubu”; eğri çizgi (slaş) arasındaki rakamlar tarihi; son sayı ise projeye katılan deneklere verilen numarayı göstermektedir.

Bunların dışında iki farklı özne türüne daha rastlanmıştır:

a.önad +ad. Örn.:

Alte Großmutter vorlest. (II/10.2013/21)

Kleine Kinder weint und [...]. (II/10.2013/21)

b.iyelik adılı + ad. Örn.:

sein Enkel hört. (II/10.2013/21)

2. Tek durum ekli olup öznesi bir adıl olan tümcelerin oranı kullanılan bütün tümcelerin yarısına (%50) eşittir. Öznesi bir adıl olan tümcelere Örn.:

Sie spricht (II/10.2013/27)

Ich denke, dass [...]. (II/10.2013/31)

3. Bu aşamada yalnızca bir tane öğrencinin adlaştırılmış bir önadı özne olarak kullandığı tespit edilmiştir. Örn.:

Die Alte sagt: (II/10.2013/21)

4. Dört öğrenci tek durum ekli tümce üretirken kurdukları tümcelerin öznesinde bir ad kullanmışlardır. Kullanılan ad bir özel ad değildir. Belirtili artikel ile kullanılması gereken bir addır. Yani bir ad öbeğinden oluşması gereken özne yalnızca ad olarak kullanılmıştır. Örn.:

Großmutter antworts: (II/10.2013/21)

Mann sitzt über Stuhl. (II/10.2013/31)

3.2.1.2. Çift Durum Ekli Tümceler (Zwei-Kasus-Sätze)

Birinci aşamada kullanılan tümcelerin %65,11'i, bir başka ifadeyle 158 tanesi çift durum ekli olarak kullanılmıştır. Kullanılan tümcelerin önemli bir kısmı N+N, N+A çok az sayıda N+D tümcelerden oluşmaktadır.

Çift Durum Ekli Olup N+N Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen çift durum ekli tümcelerin %30,13'ü N+N olarak kullanılmıştır.

Bütün bu tümcelerin merkezinde 'sein' koşaç eylemi vardır. Örn.:

Aber eine Katze ist groß (II/10.2013/22)

Koşaçlı tümcelerin öznesi ve predikatifi farklı sözcük türlerinden olabilmektedir. Aşağıdaki tablo, Almandaki koşaçlı tümcelerde özne ile predikatifin olası kombinasyonunu vermektedir:

Özne	Predikatif	Örnek
adıl	Önad	<i>Ich bin gut</i> (I/10.2013/15)
adıl	ad/ ad öbeği	<i>Wir haben die Kartoffeln, der Kohl, der Pfeffer.</i> (I/10.2013/17)
ad	Önad	<i>Frau ist schön.</i> (II/10.2013/29)
adıl	Sayı	<i>Das ist 2 €.</i> (I/10.2013/10)
ad öbeği	Önad	<i>eine Katze ist groß</i> ((II/10.2013/22)

Bu aşamada kullanılan N+N tümcelerin %75'i norm içidir. Bir başka anlatımla bu tümce tipinin her dört tanesinden üç tanesinin hem öznesi hem de predikatifi normlara uygun kullanılmıştır. Kullanılan koşaçlı tümcelerin büyük çoğunluğunun öznesi bir ad, ad öbeği veya bir adıl, predikatifi ise bir önaddır. Örn.:

Orangensaft ist gut (I/10.2013/19)

Die Frau ist schön (II/10.2013/27)

eine Katze ist groß (II/10.2013/22)

Ich lese gerne. (II/10.2013/26)

Çift durum ekli olan N+N yapılı tümcelerde norm dışılık hem özne de hem de predikatifte görülmektedir. Bu aşamada kullanılan N+N yapılı norm dışı tümcelerin oranı % 22,37'dir. Kullanılan norm dışıları aşağıdaki gruplara ayırmak mümkündür:

1. Predikatifin eksiltili kullanılması,

Ja, hier ist Ø. (I/10.2013/17)

2. Öznenin eksiltili kullanılması,

Hier, Ø ist Kassenzettel. (I/10.2013/14)

3. Sein koşacının eksiltili kullanılması,

Es Ø gut. (I/10.2013/16)

Die Bluse Ø klein (I/10.2013/14)

4. Predikatif olarak kullanılan önadın norm dışı kullanılmasıdır.

Kaffee ist zu kält. (I/10.2013/11)

Çift Durum Ekli Olup N+A Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen N+A çift durum ekli tümcelerin oranı üretilen tümcelerin toplamının %30,80'ine denk gelmektedir. Bunların %56,58'i norm içidir. Bir başka anlatımla hem özne hem de predikatif erek dilin normlarına uygun kullanılmıştır. Bu tümcelerin önemli bir bölümün öznesi ya bir adıl ya da artikel+ad'dan oluşan bir ad öbeğinden meydana gelmektedir. Örn.:

Ich mache es gerne. (II/10.2013/26)

aber das Kind isst eis. (II/10.2013/31)

30 ders saatinden sonra üretilen çift durum ekli N+A tümcelerin %43,42'si norm dışı kullanılmıştır. Burada ya Ö norm dışı kullanılmış ya da AN norm dışı çekilmiştir. Buradaki norm dışılıkları aşağıdaki gibi gruplara ayırabiliriz:

1. Norm dışı dilbilgisel cinsiyet seçimi. Örn.:

Der Mann list eine Buch. (II/10.2013/29)

2. Akuzatifin nominatif ile karıştırılması. Örn.:

Ich möchte eine Suppa und ein Tea, bitte (I/10.2013/16)

ich sehe eine Oma und ein klein Kind (II/10.2013/22)

3. Kural dışı eylemlerin kurallı eylemler gibi çekilmesi. Örn.:

Der esst ein Eis. (I/10.13/15)

Er tragt roten Hemd (I/10.13/15)

4. Çoğul kullanılması gereken sözcüklerin tekil kullanılması. Örn.:

Es gibt drei Stuhl. (II/10.13/30)

Çift Durum Ekli Olup N+D Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerın yalnızca %4.18'i N+D olarak kullanılmıştır. Bu kategoriye dâhil olan tümcelerin sadece %20'sinin hem öznesi hem de predikatifi norm içidir. Örn.:

Was kann ich Ihnen bringen? (I/10.2013/16)

Schmeckt es Ihnen? (I/10.2013/18)

Bu safhada üretilen N+D tümcelerin büyük çoğunluğu (%80,00) norm dışıdır. Norm dışı tümceler genel olarak değeriendirildiğinde öğrencilerin tümce üretiminde farklı stratejiler uyguladıkları görülür. Bunlar:

1. Datif nesnesi (adılı) yerine akuzatif nesnesi (adılı) kullanılması. Örn.:

Ich will dich vorlesen [...]. (II/10.2013/26)

Ein Mann liest ihn ein Buch. (II/10.2013/23)

2. N+D yapısı kullanılması gereken yerde N+N kullanılması. Örn.:

Ich bin gut danke und du? (I/10.2013/15)

3.2.1.3. Üç Durum Ekli Tümceler (Alm. Drei-Kasus-Sätze)

Üç durum ekli tümcelerin birinci aşamada oldukça az kullanıldığını söylemek gerekir. Bu kategoride kullanılan tümcelerin oranı kullanılan toplam tümcelerin oranının yalnızca %2,09'una denk gelmektedir. Bunlardan 3 tanesi norm içi diğerleri norm dışı kullanılmıştır. Örn.:

Ich bringe sofort ~~ihnen~~ ##### es Ihnen. (I/10.2013/16)

Das tut mir leid⁷⁶ (I/10.2013/17)

Norm dışı kullanılan üç durum ekli tümceler şunlardır:

Bringen Sie Ø bitte die gabel. (I/10.2013/11)

Können Sie Ø geben1 Kilo Kohl und 2 Kilo Zwiebel. (I/10.2013/17)

⁷⁶ Birinci aşamadan itibaren üç durum ekli bir tümcenin normlara uygun kullanılıyor olması öğrencilerin bu dilbilgisel yapıyı içselleştirdikleri anlamına gelmemelidir; zira denekler bu yapıdaki tümceleri derste henüz sistematik olarak öğrenmemişlerdir. Bu tür yapıdaki bir tümcenin burada norm içi kullanılmış olması bunun bir chunks olduğunun açık bir göstergesidir.

Birinci örnekte datif adlı eksilteli, akuzatif nesnesi norm dışı yazılmış; ikinci örnekte de datif adlı eksilteli kullanılmıştır.

3.2.2. Aşama II

85 ders saatinin ardından öğrencilerin hangi sıklıkla ne tür durum ekini kullandıklarını, kullanılan durum eklerinin toplam durum eki sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilerden bir gruba anlaşılması ve yorumlanması kolay bir resim üzerinde gördüklerini yazılı olarak anlatmaları; diğer bir gruba ise ailelerini veya bir yakın arkadaşını betimlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin 85 ders saatinden sonra ne kadar hangi tür durum ekini kullandıkları ve kullanılan bu durum eklerinin hangilerinin ne kadar sıklıkla norm içi ve norm dışı olduğu aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 16: 85 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları

Durum Eki	Sayı	Kullanım Sıklığı	Norm Dışı Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı	Norm İçi Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı
N	137	%37,43	30	%21,90	107	%78,10
N+N	103	%28,14	31	%30,10	72	%69,90
N+A	113	%30,87	36	%31,86	77	%68,14
N+D	5	%1,36	4	%80,00	1	%20,00
N+A+D	8	%2,19	3	%37,50	5	%62,50
Toplam	366	%100,00	104	%28,41	262	%71,58

3.2.2.1. Tek Durum Ekli Tümceler

İkinci safhada kullanılan tek durum ekli tümceler, bir başka deyişle yalnızca nominatif tümceler kullanılan diğer bütün tümcelerin yaklaşık üçte birine eşittir. Kullanılan tek durum ekli tümcelerin önemli bir kısmı (%78,10) norm içidir. Özne, genellikle ya bir adıl ya da bir ad öbeğinden meydana gelmektedir. Örn.:

sie sprechen [...](I/12.2013/11)

Die Marktfrau verkauft

Ein Mann fotografiert (I/12.2013/11)

Bu aşamada, sayıları çok az olmakla birlikte tek durum ekli olup karmaşık yapıli tümcelerin de üretildiğı izlenmiştir. Örn.:

Eine junge Frau und ein Mann unterhalten sich. (I/12.2013/12)

Öznesi *artikel+önad+ad* ad öbeklerinden oluşan tümcelerin sayısı çok azdır. Bu evrede kullanılan tümcelerin büyük bir bölümünün öznesi *iyelik adılı+addan* oluşmaktadır. Örn.:

Meine Mutter heißt Nazmiye. (II/12.2013/23)

Mein Freundin heiße Tuğçe. (II/12.2013/27)

85 ders saati eğitim görmüş olmalarına rağmen öğrencilerin kurmuş oldukları tek durum ekli tümcelerin %21,90'ı norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıkları dört kategori altında toplayabiliriz:

1. Norm dışı bir adılın kullanılması. Örn.:

Sie⁷⁷ lesen in Universität von Kocaeli (II/12.2013/22)

2. Çekimli eylem ile özne arasındaki uyumsuzluk. Örn.:

Büşra liebe auch zu spazierengehen (II/12.2013/26)

Bu örnekteki eylem çekiminin yanlış değil de gözden kaçan önemsiz bir hata olduğu düşünülmektedir. Çünkü aynı öğrenci üçüncü tekil kişiler için kullandığı diğer eylemleri norm içi kullanmıştır.

3. Düzensiz eylemin düzenli eylemler gibi çekilmesi. Örn.:

Ich wisse nicht (II/12.2013/24)

4. Attribut olarak kullanılan önadın çekimsiz kullanılması. Örn.:

Deswegen er ist mein best Freund. (II/12.2013/29)

⁷⁷ Buradaki *sie* adılı üçüncü tekil kişi için kullanılmıştır.

3.2.1.2. Çift Durum Ekli Tümceler

Sayıbilimsel çözümlemeye dâhil edilen ikinci aşamanın metinlerinde toplam 219 çift durum ekli tümce tespit edilmiştir. Tespit edilen tümceler üretilen toplam tümcelerin %59,85'ine denk gelmektedir. Burada kullanılan tümcelerin önemli bir kısmı N+N veya N+A olup çok azı N+D olarak kullanılmıştır.

Çift Durum Ekli Olup N+N Kullanılan Tümceler

Üretilen tümcelerin %28,14'ü N+N yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin önemli kısmı bir başka deyişle N+N yapılı tümcelerin %69,90'ı norm içi kullanılmıştır.

Ancak kullanılan tümcelerin çok basit yapılı tümceler olduğunu söylemek gerekir. En sık tümce tipi öznesi bir *adıl* veya bir *artikel*+*addan* oluşan ad öbeği ile predikatifi önaddan meydana gelen tümcelerdir. Örn.:

Ich war sehr glücklich. (II/12.2013/24)

sie ist verheiratet. (II/12.2013/23)

Das Kind und die Frau sind glücklich. (I/12.2013/17)

Predikatifi *artikel*+*ad* veya *iyelik adılı*+*addan* meydana gelen ad öbeklerinin sayısının bir önceki aşamaya göre arttığı görülmektedir. Örn.:

Mein Vater ist ein Arbeiter(II/12.2013/21)

Sie ist meine Freundin. (II/12.2013/22)

Bunun yanı sıra *artikel*, *önad* ve *addan* oluşan ad öbeklerinin sayısında da bir önceki aşamaya nazaran bir artış olduğu, ancak bu yapıda kullanılanların önemli bir kısmının norm dışı çekildiği belirlenmiştir. Öğrenciler, *artikel* ve *önad* çekiminde iki strateji uygulamaktadırlar:

1. *Artikel*+*önad*+*addan* oluşan ad öbeklerinde çekim ekinin kullanılmaması. Örn.:

Ihr Haare ist schwarz.

Ihr Auge ist schwarz(II/12.2013/29)

Mein andere Ziele (...) (II/12.2013/29)

Mein Familie sind fünf Person (II/012.2013/23)

Sakarya ist sehr klein und grau Stadt. (II/12.2013/24)

2. Ad öbekleri kullanımında ada getirilen artikelin norm dışı olması. Örn.:

Meiner Vater ist ein Pensionär (II/12.2013/23)

Sie ist ein Skeptiker (II/12.2013/27)

Çift Durum Ekli Olup N+A Kullanılan Tümceler

Üretilen tümcelerin %30,87'si N+A yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin önemli kısmı, bir başka anlatımla N+A yapılı tümcelerin %68,14'ü norm içi kullanılmıştır. Bu aşamada kullanılan N+A tümcelere örnek verecek olursak:

Die Marktfrau verkauft das Gemüse und das Obst. (I/12.2013/11)

Ich möchte einen Kaffee. (I/12.2013/11)

Es gibt eine Verkäuferin auf dem Marktstand. . (I/12.2013/14)

N+A tümcelerin %31,86'sının ya öznesi ya da predikatifi norm dışı kullanılmıştır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

A. Norm dışı dilbilgisel cinsiyet seçimi. Örn.:

Frau: Ich möchte ein Kaffee auch. (I/12.2013/14)

Ich nehme ein Kaffee, bitte. (I/12.2013/14)

Ein Mann kauft eine Gemüse und eine Obst. (I/12.2013/14)

B. N+A kullanılması gereken yerde N yapısının kullanılması. Örn.:

Ich habe der Vater, die Mutter und eine Bruder. (II/12.2013/24)

C. Düzensiz eylemlerin düzenli eylemler gibi çekilmesi. Örn.:

Ein Kind esst das ice. (I/12.2013/14)

Er möchtete ein Eis. (I/12.2013/20)

Sie gebte anderen Stuhl. (I/12.2013/20)

D. N+A ile N+D'nin birbiriyle karıştırılması. Örn.:

Was kann ich für Ihnen bringen? (I/12.2013/14)

E. Çoğul olan AN'nin tekil kullanılması. Örn.:

Er hat zwei Bruder. (II/12.2013/29)

Çift Durum Ekli Olup N+D Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümceler yalnızca %1,36'sı N+D yapılı tümcelerdir. Bu tümceler dört tanesi, ki bunlar bu kategoride kullanılan tümceler %80'ine eşit gelmektedir, norm dışıdır. Örn.:

Ich wille erkläre meine Mutter (II/12.2013/22)

Es schmeckt Ø gut. (I/12.2013/15)

was kann ich ihnen helfen? (I/12.2013/20)

Was kann ich für Ihnen bringen? (I/12.2013/14)

Yalnızca bir öğrenci bu aşama bu yapıdaki bir tümceyi norm içi kullanmıştır.

Wie kann ich Ihnen helfen? (I/12.2013/15)

3.2.2.3. Üç Durum Ekli Tümceler

İkinci aşamada üretilen tümceler sadece %2,19'u N+A+D yapılı tümcelerdir. Bu tümceler önemli bir kısmı (%62,50) norm içi diğerleri norm dışı kullanılmıştır. Norm içi kullanılan tümceler şunlardır:

Tut mir sehr leid. (I/12.2013/14)

Das tut mir leid. (I/12.2013/14)

Könnten Sie mir die Rechnung bringen, bitte? (I/12.2013/15)

ich bringe nach fünf Minuten dein Getränk. (I/12.2013/11)

Bu alt sınıfa dâhil olup norm dışı kullanılan tümceler sayısı üç tanedir ki, bu da bu gruba giren tümceler %37,50'si demektir. Örn.:

Ich bringe Ø sofort eine neue Ø (I/12.2013/11)

Ich bringe Ø ein neuer Kaffee. (I/12.2013/11)

Können Sie mir frites Pommes Ø bitte (I/12.2013/12)

3.2.3. Aşama III

145 ders saatinin ardından öğrencilerin ne sıklıkla hangi durum ekini kullandıklarını, kullanılan durum eki türü sayısının oranının belirlenmesi için öğrencilere *Vater und*

Sohn adlı çizgi resim üzerinde gördüklerini yazılı olarak anlatmaları ve yorum yapmaları istenmiştir.

Öğrencilerin bu aşamada ne kadar hangi tür durum ekini kullandıkları ve kullanılan durum eklerinin hangilerinin ne kadar sıklıkla norm içi ne kadarının norm dışı olduğu aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 17: 145 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları

Durum Eki	Sayı	Kullanım Sıklığı	Norm Dışı Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı	Norm İçi Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı
N	103	%50,00	8	%7,77	95	%92,23
N+N	24	%11,65	2	%8,33	22	%91,67
N+A	31	%15,05	6	%19,35	25	%80,65
N+D	39	%18,93	17	%43,59	22	%54,41
N+A+D	9	%4,37	6	%66,67	3	%33,33
Toplam	206		39	%18,93	167	%81,07

3.2.3.1. Tek Durum Ekli Tümceler

Üçüncü aşamada kullanılan tek durum ekli tümceler, bir başka deyişle yalnızca nominatif tümceler kullanılan diğer bütün tümcelerin yarısına eşittir. Bu aşamada kullanılan tek durum ekli tümcelerin çok önemli bir kısmının (%92,23) hem öznesi hem de yüklemi norm içidir. Özne, genellikle ya bir adıl ya da bir ad öbeğinden meydana gelmektedir. Örn.:

Sie fangen an sich zu streiten

Ich glaube, die [...].(I/02.2014/10)

Der Sohn weint und [...]. (I/02.2014/12)

Ein Kind weint und erklärt. (I/12.2013/14)

Yalnızca bir öğrencinin bu aşamada ürettiği tümcelerde adıl veya bir ad öbeğinin dışında *artikel+önad+ ad öbeğinden* oluşan özneli bir tümce kurmuştur. Örn.:

und so fängt der große Streit an. (I/02.2014/14)

Bunun yanısıra öğrencilerin 145 ders saatinden sonra yaptıkları %7,77'lik norm dışlıları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Norm dışı bir dilbilgisel cinsiyetin kullanılması. Örn.:

Dies Mann spricht noch. (I/02.2014/15)

2. Özne ile yüklem arasındaki uyumsuzluk. Örn.:

Als die Vater⁷⁸ streiten fallen [...]. (I/02.2014/16)

3. Genitifte kullanılan önadın çekimsiz kullanılması. Örn.:

Der Vater des klein Kind hält [...]. (I/02.2014/18)

4. Özne olarak kullanılan adın norm dışı bir şekilde çoğul yapılması. Örn.:

Danach fangen die Vaters zu diskutieren auch an. (I/02.2014/18)

3.2.3.2. Çift Durum Ekli Tümceler

İstatistiksel çözümlemeye dâhil edilen üçüncü aşamanın metinlerinde toplam 94 tane çift durum ekli tümce tespit edilmiştir. Tespit edilen tümceler üretilen toplam tümcelerin %45,63'üne denk gelmektedir. Burada kullanılan tümcelerin önemli bir bölümü, bir önceki aşamanın aksine N+D kullanılmakta hem de N+N ile N+A de aşağı yukarı aynı oranda temsil edilmektedir.

Çift Durum Ekli Olup N+N Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerin %11,61'i N+N yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin büyük çoğunluğu bir başka deyişle N+N yapılı tümcelerin %91,67'si norm içidir. Ancak kullanılan tümcelerin çok basit yapılı tümceler olduğunu söylemek gerekir. En sık kullanılan tümce tipi öznesi bir *adıl* veya bir *artikel*+*addan* oluşan ad öbeği ile predikatifi önaddan meydana gelen tümcelerdir. Örn.:

die Männer sind nervös. (I/02.2014/10)

[...], weil er sehr nervös ist. (I/02.2014/14)

[...], weil ein Kind nicht ist gehässig. (I/02.2014/13)

⁷⁸ Buradaki Vater sözcüğü çoğul olarak kullanılmıştır.

Beide sind sehr wütend und sauer. (I/02.2014/19)

Die Kinder sehen überrascht aus. (I/02.2014/20)

145 ders saati eğitim gören öğrencilerin çift durum ekli tümce olup N+N yapıda kullandıkları tümcelerin %8,33'ü norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

aber diese Streit ist sehr kurz. (I/02.2014/13)

diese Mann des Vaters des Kindes ist [...]. (I/02.2014/15)

Çift Durum Ekli Olup N+A Kullanılan Tümceler

Üretilen toplam tümcelerin %15,05'i N+A yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin önemli kısmı erek dilin normlarına uygun kullanılmıştır. Bir başka anlatımla N+A yapılı tümcelerin %80,65'i norm içidir. Örn.:

Im ersten Bild gibt es zwei Kinder. (I/02.2014/10)

Die Kindern spielen ~~nervös~~ ein Spiel. (I/02.2014/13)

Bu aşamada kullanılan N+A tümcelerin %19,35'i norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin ya öznesinde ya da AN görülmektedir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. AN'nin nominatif olarak kullanılması. Örn.:

Wir sehen der zweite Vater und das zweite Kinder. (I/02.2014/15)

2. Normlara uygun olmayan bir dilbilgisel cinsiyetin kullanılması. Örn.:

Ein Kind hat keine Haar. (I/02.2014/10)

Der groß Mann warnt seiner Vater: (I/02.2014/10)

3. İyelik adılının norm dışı kullanılması. Örn.:

Im zweiten Bild gibt es Vater und ihr Sohn. (I/02.2014/10)

Çift Durum Ekli Olup N+D Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerin %18,93'ü N+D yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin yarısından fazlası (%54,41) norm içidir. Örn.:

Ich sehe auf diesem Bild ...

streiten sich der Sohn mit einem Kind. (I/02.2014/14)

Ein Kind streitet sich mit anderem Kind. (I/02.2014/13)

Wie geht's? (I/02.2014/15)

Kullanılan N+D tümceler %43,49'u norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin ya öznesinde ya da DN görülmektedir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

Datif durum ekinin akuzatif/nominatif durum eki ile değiştirilmesi. Örn.:

Die Kinder spielen mit den Stein. (I/02.2014/15)

Schließlich söhnt der Sohn sich mit anderen Sohn [...]. (I/02.2014/14)

Ein Kind weint und erklärt sein Vater. (I/02.2014/13)

Ihren Kinder folgen seine Väter. (I/02.2014/10)

3.2.3.3. Üç Durum Ekli Tümceler

Bu aşamada üretilen tümceler %43,37'si N+A+D yapılı tümcelerdir. Bu tümceler üçte biri (%33,33) norm içi diğerleri (%66,67) norm dışı kullanılmıştır. Norm içi kullanılanlara Örn.:

Erstens der Vater gibt dem Kind eine Ohrfeige. (I/02.2014/18)

Ein Kind faust kleines Kind mit Hand. (I/02.2014/18)

Burada kullanılan N+A+D tümceler üçte ikisi (%66,67) norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin bazen DN'sinde bazen de AN'sinde görülmektedir. Bu evrede bu kategoriye ilişkin yapılan norm dışılıklar şunlardır:

Der Sohn weint und erzählt sein Vater das Problem (I/02.2014/18)

Das Kind zeigt andere Kind zu seinen Vater (I/02.2014/10)

Der Vater des weinende Sohn klebt sich an das Halz der anderen Vater. (I/02.2014/18)

3.2.4. Aşama IV

210 ders saatinin ardından öğrencilerin ne kadar sıklıkla hangi durum ekini kullandıklarını, kullanılan durum eklerinin toplam durum eki sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilere hayatlarından bir günü yazılı olarak anlatmaları istenmiştir.

Öğrencilerin 210 ders saatinden sonra ne kadar ve hangi durum ekini kullandıkları,

kullanılan durum eklerinin ne kadarının hangi sıklıkla norm içi ne kadarının norm dışı olduğu aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 18: 210 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları

Durum Eki	Sayı	Kullanım Sıklığı	Norm Dışı Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı	Norm İçi Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı
N	44	%29,33	3	%6,82	41	%93,18
N+N	14	%9,33	6	%42,86	8	%57,14
N+A	74	%49,33	17	%22,97	57	%77,03
N+D	12	%8,00	2	%16,17	10	%83,33
N+A+D	6	%4,00	2	%33,33	4	%66,67
Toplam	150		30	%20,00	120	%80,00

3.2.4.1. Tek Durum Ekli Tümceler

Bu aşamada kullanılan tek durum ekli tümceler, bir başka deyişle yalnızca nominatif tümceler kullanılan diğer bütün tümcelerin yaklaşık üçte birine (%29,33) denk gelmektedir. Burada kullanılan tek durum ekli tümcelerin önemli bir kısmı (%93,18) norm içidir. Örn.:

Ich wache um 7.45 Uhr auf. (I/05.2014/22)

210 ders saati eğitim gören öğrencilerin kurmuş oldukları tek durum ekli tümcelerin yalnızca %6,82'si, bir başka anlatımla üç tanesi norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Hatalı artikel kullanımı. Örn.:

meine Unterricht um 13.00 Uhr endet. (I/05.2014/28)

Ab und zu ich gehe in die Kino Musik hören sowieso. (I/05.2014/27)

2. Öznenin eksiltili kullanılması. Örn.:

Ø gehe zu meine Tanten. (I/05.2014/27)

3.2.4.2. Çift Durum Ekli Tümceler

Sayıbilimsel çözümlemeye dâhil edilen bu aşamanın metinlerinde toplam 100 çift durum ekli tümce tespit edilmiştir. Tespit edilen tümceler üretilen toplam tümcelerin %71,43'üne eşittir. Burada kullanılan tümcelerin önemli bir kısmı N+N veya N+A olup

çok azı N+D olarak kullanılmıştır.

Çift Durum Ekli Olup N+N Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerın %9,33'ü N+N yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin yarısından fazlası, bir başka deyişle N+N yapılı tümcelerin %57,14'ü norm içidir. Ancak bu aşamada kullanılan tümcelerin önceki aşamaların tümcelerine kıyasla daha karmaşık olduğunu söylemek gerekir. En sık tümce tipi, diğer aşamalarda olduğu gibi, öznesi bir *adıl* veya bir *artikel*+*addan* oluşan ad öbeği ile predikatifi önaddan meydana gelen tümcelerdir. Örn.:

so bin Ø glücklich. (I/05.2014/22)

Das ist mein langweilige Tageslauf. . (I/05.2014/23)

Wer ist Hunger? . (I/05.2014/24)

was werden wir in die Zukunft sein. (I/05.2014/28)

Bin nur am Studieren(I/05.2014/27)

Çift Durum Ekli Olup N+A Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerin yarısına yakını (49,33) N+A durum eki ile kullanılan tümcelerdir. Bu tümcelerin önemli kısmı erek dilin normlarına uygun kullanılmıştır. Bir başka anlatımla N+A yapılı tümcelerin %77,03'ü norm içidir. Örn.:

[...] wasche ich meine Gesicht und meine Hände. (I/05.2014/22)

Burada kullanılan N+A tümcelerin %22,97'si norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin ya öznesinde ya da AN görölmektedir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Norm dışı dilbilgisel cinsiyetin kullanılması. Örn.:

Wir haben diese Jahr sehr wenig Unterricht. . (I/05.2014/27)

wenn ich Zeit habe mache ich meine Frühstück, (I/05.2014/27)

2. Nominatif durum ekinin genelleştirerek akuzatifte de kullanılması. Örn.:

Ich habe der Unterricht. (I/05.2014/24)

3. Norm dışı adılın kullanılması. Örn.:

Wenn ich essen habe, koche ich sie. (I/05.2014/23)

[...], weil ich eine Tasse Cafe zwischen die Bäume trinken möchte und ich liebe sie. (I/05.2014/22)

4. Adlarda çoğul ekinin kullanılmaması. Örn:

Ich höre deutsche Lied, [...]. (I/05.2014/28)

Çift Durum Ekli Olup N+D Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen toplam tümcelerin %8'i N+D yapılı tümcelerdir. Bunların büyük bir kısmı, bir başka deyişle N+D yapılı tümcelerin %83,33'ü norm içi kullanılmıştır. Örn.:

Ich fahre zur Universität (I/05.2014/22)

Nach dem Unterricht gehe ich mit meinen Freunden nach dem Speisesaal(I/05.2014/28)

210 ders saati boyunca eğitim gören öğrencilerin kurmuş oldukları ve bu kategoriye giren yalnızca iki tane (16,17) norm dışı kullanım tespit edilmiştir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

Endlich gehe ich nach meine Wohnung zurück. (I/05.2014/23)

Ich würde nach ein Kurs gehen. (I/05.2014/24)

3.2.4.3. Üç Durum Ekli Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerin %4,00'ü N+A+D yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin üçte biri (%33,33) norm içi, diğerleri (%66,67) norm dışı kullanılmıştır. Norm içi kullanılanlara örn.:

Am Abend koche ich mit meinen Freunden das Abend Essen. (I/05.2014/28)

wir sprechen mit einander über Unterricht, Prüfung, Leben. (I/05.2014/28)

Burada kullanılan N+A+D tümcelerin üçte ikisi (%66,67) norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin bazen DN'sinde bazen de AN'sinde görülmektedir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

Manchmal ich trinke Türkische Kaffee mit Zigaretten (I/05.2014/23)

Ich esse ein oder zwei Brötchen mit der Tee. (I/05.2014/28)

3.2.5. Aşama V

270 ders saatinin ardından öğrencilerin hangi sıklıkla hangi durum ekini kullandıklarını ve bu sayının kullanılan toplam durum eki sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilere önceden verilmiş olan bir kısa hikâyenin (Kurzgeschichte) özeti yazmaları istendi.

Amacımız öğrencilerin 270 ders saatinden hangi sıklıkla ne tür durum eklerini kullandıkları ve kullanılan durum eklerinin hangilerinin ne sıklıkla norm içi ne sıklıkla norm dışı kullandıklarını tespit etmektir. Yaptığımız istatistiksel çözümlemenin sonuçları aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 19: 270 D/S Sonra Kullanılan Durum Ekleri ve Kullanım Sıklıkları

Durum Eki	Sayı	Kullanım Sıklığı	Norm Dışı Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı	Norm İçi Durum Eklilerin Sayısı	Kullanım Sıklığı
N	59	%36,42	4	%6,78	55	%93,22
N+N	33	%20,37	7	%21,21	26	%78,79
N+A	48	%29,63	8	%16,67	40	%83,33
N+D	16	%9,88	4	%25,00	12	%75,00
N+A+D	6	%3,70	2	%33,33	4	%66,67
Toplam	162		25	%15,43	137	%84,57

3.2.5.1. Tek Durum Ekli Tümceler

Tek durum ekli tümceler kullanılan diğer bütün tümcelerin yaklaşık üçte birine (%36,42) denk gelmektedir. Kullanılan tek durum ekli tümcelerin tamama yakını (%93,22) norm içidir. Özne, genellikle ya bir adıl ya da bir ad öbeğinden meydana gelmektedir. Örn.:

Er spürt Diebe und Mörder auf. (I/09.2014/10)

Der Mann sagt, dass [...]. (I/09.2014/15)

Nach ein paar Minuten kam der Mann. (I/09.2014/10)

270 ders saati eğitim gören öğrencilerin kurmuş oldukları tek durum ekli tümcelerin yalnızca %6,78'i, bir başka anlatımla dört tanesi norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Çoğul ekinin ve artikelin norm dışı kullanılması. Örn.:
Der Raben kam um der Brösel zu fressen (I/09.2014/10)
2. Öznenin eksilteli kullanılması. Örn.:
[...], weil Ø von ihm zweifelt. (I/09.2014/12)
3. Özne ile çekimli eylem arasındaki uyumsuzluk. Örn.:
Hast du raucht hier?" (I/09.2014/15)

3.2.5.2. Çift Durum Ekli Tümceler

Sayıbilimsel çözümlemeye dâhil edilen ikinci aşamanın metinlerinde toplam 97 çift durum ekli tümce tespit edilmiştir. Tespit edilen tümceler üretilen toplam tümcelerin %59,88'ine denk gelmektedir. Burada kullanılan tümcelerin önemli bir kısmı N+N veya N+A olup çok azı N+D olarak kullanılmıştır.

Çift Durum Ekli Olup N+N Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen toplam tümcelerin %20,37'si N+N yapılı tümcelerdir. Bunların önemli bir kısmı, bir başka deyişle N+N yapılı tümcelerin %78,79'u norm içi kullanılmıştır. Ancak bu aşamada kullanılan tümcelerin önceki aşamaların tümcelerine kıyasla daha karmaşık olduğunu söylemek gerekir. En sık tümce tipi, diğer aşamalarda olduğu gibi, öznesi bir *adıl* veya bir *artikel*+*addan* oluşan ad öbeği ile predikatifi önaddan meydana gelen tümcelerdir. Örn.:

Sherlock Holmes, der Detektiv aus London, ist ein sehr berühmter Detektiv.
(I/09.2014/10)

Der beste Freund von Sherlock Holmes ist Dr. Watson. (I/09.2014/10)

Die Nebenfigur ist eine Frau. (I/09.2014/10)

Çift durum ekli olup N+N olarak kullanılan tümcelerin %21,21'i, bir başka anlatımla yedi tanesi norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Normlara uygun olmayan bir dilbilgisel cinsiyetin kullanılması. Örn.:

Das Raum war ausgesperrt (I/09.2014/10)

Der Raben kam um der Brösel zu fressen(I/09.2014/10)

2. Attribut olarak kullanılan önadın çekim eki almadan kullanılması. Örn.:

Er war ein groß und dünner Mann. (I/09.2014/10)

3. Özne ile çekimli eylem arasındaki uyumsuzluk. Örn.:

Die Hauptfiguren ist Schorleck Holmes, Dr. Watson und Herr Gould.

(I/09.2014/12)

dass sein Gold sind verlust (I/09.2014/15)

Çift Durum Ekli Olup N+A Kullanılan Tümceler

270 ders saatinden sonra üretilen tümcelerın %29,63'ü N+A yapılı tümcelerdir. Bu tümcelerin önemli kısmı, bir başka deyişle N+A yapılı tümcelerin %83,33'ü norm içi kullanılmıştır. Örn.:

Er raucht fortdauernd ~~städig~~ eine lange gekrümmte Pfeife. (I/09.2014/10)

Aber die Raben lieben die glitzernden Dinge. (I/09.2014/12)

Çift durum ekli olup N+A olarak kullanılan tümcelerin %16,67'i, bir başka anlatımla sekiz tanesi norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Norm dışı bir dilbilgisel cinsiyetin kullanılması. Örn.:

Sherlock sah durch den Fenster (I/09.2014/10)

2. Akuzatifin nominatif ile karıştırılması. Örn.:

Sie rufen der Mann von zu Hause (I/09.2014/15)

3. Akuzatifin datif ile karıştırılması. Örn..

Sie gehen in seinem Büro(I/09.2014/15)

Çift Durum Ekli Olup N+D Kullanılan Tümceler

Bu aşamada üretilen toplam tümcelerin yalnızca %9,88'i N+D yapılı tümcelerdir. Bunların önemli bir kısmı, bir başka deyişle N+D yapılı tümcelerin %75'i norm içi kullanılmıştır. Örn.:

er übersiedelte mit seiner Frau nach einem kleinen Haus aus dem Land.
(I/09.2014/10)

Wenn er mit ihm sprach, [...]. (I/09.2014/12)

270 ders saati boyunca eğitim gören öğrencilerin kurmuş oldukları çift durum ekli tümcelerden olan A+D tümcelerinin %25'i norm dışıdır. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

1. Datifin nominatif ile karıştırılması. Örn.:

Er wohnte einmal in ein großes Haus in Baker Street. (I/09.2014/10)

2. Attribüt olarak kullanılan önadın çekimsiz kullanılması. Örn.:

Er lebt in ein groß Haus (I/09.2014/15)

3.2.5.3. Üç Durum Ekli Tümceler

Bu aşamada üretilen tümcelerinin %3,70'i N+A+D yapılarıdır. Bu tümcelerinin üçte biri (%33,33) norm içi diğerleri norm dışı kullanılmıştır. Norm içi kullanılanlara örn.:

Er besucht ihn in einem regnerischen Abend (I/09.2014/12)

Sie sehen einen Mann unter einer Lampe auf der Straße. (I/09.2014/15)

Burada kullanılan N+A+D tümcelerinin üçte ikisi (%66,67) norm dışıdır. Norm dışılık tümcenin bazen DN'sinde bazen de AN'sinde görülmektedir. Burada yapılan norm dışılıklar şunlardır:

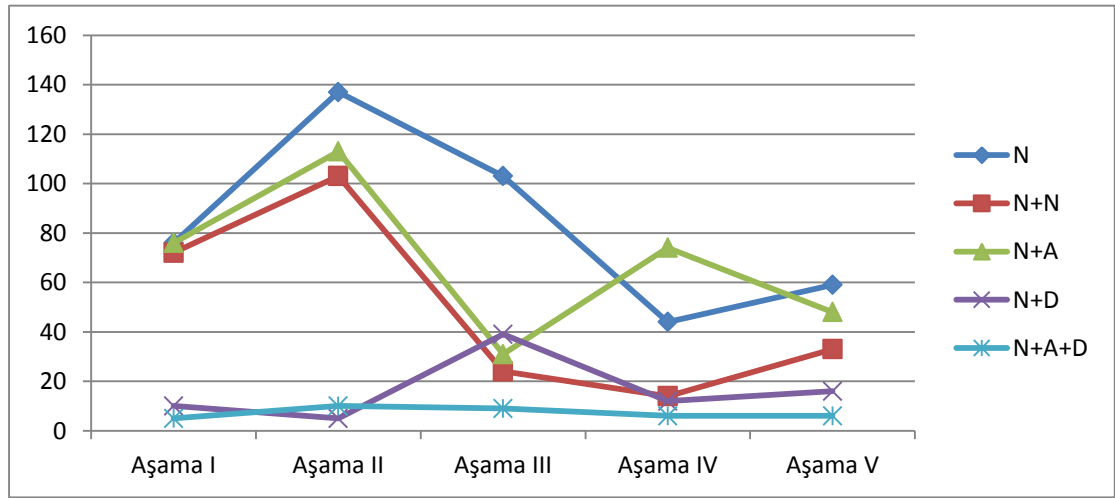
In diesem Kurzgeschichte gibt es drei Hauptfiguren. (I/09.2014/12)

Er hat ihre gestohlene Ringe in der Hand. (I/09.2014/13)

3.2.6. Ara Özet

Bu alt başlık altında, yapılan araştırmanın sonuçları bağlamında, erek dildeki durum ekleri ediniminin Türkofonlar tarafından nasıl gerçekleştiğinin bir özeti yapılacaktır.

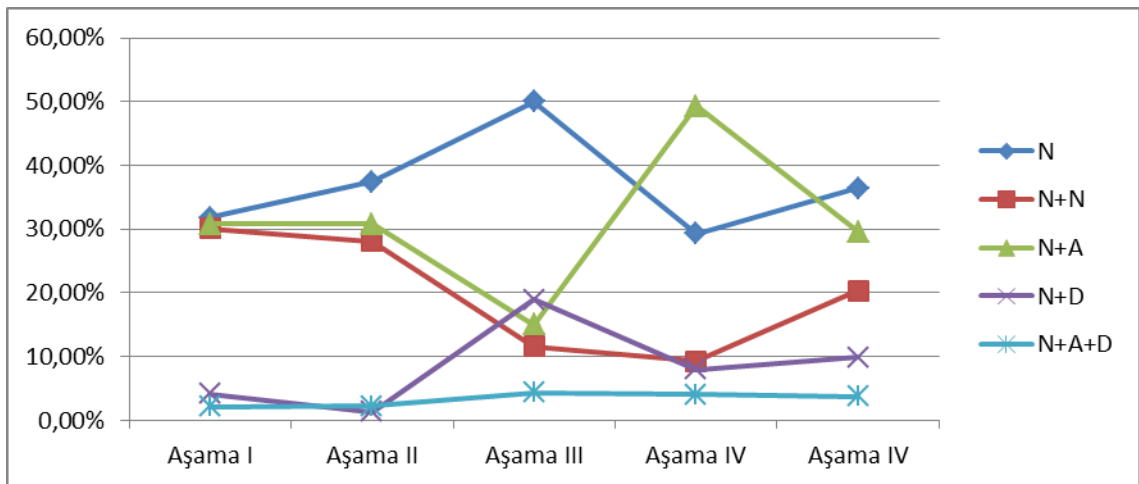
Yapılan araştırma sonucunda Almanca durum eklerinin 270 ders saatinden sonra Türkofonlar tarafından beş kronolojik aşama boyunca kullanılan tümce türleri ve kullanım sıklıkları tespit edilmiş olup aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 1: Aşamaya Göre Değişik Tümce Türlerinin Kullanım Sıklığı

Yukarıdaki grafik, kronolojik aşamalar boyunca kullanım sıklığı sürekli azalan tümce türlerinin mutlak sayısını vermektedir. Kullanım sıklığındaki mutlak sayının sürekli azalıyor olmasının nedeni son aşamalarda örnekleme katılan öğrenci sayısının azalmasından kaynaklanıyor ki, bu olguyu mevcut metinlerin sayısında da görmek mümkündür.

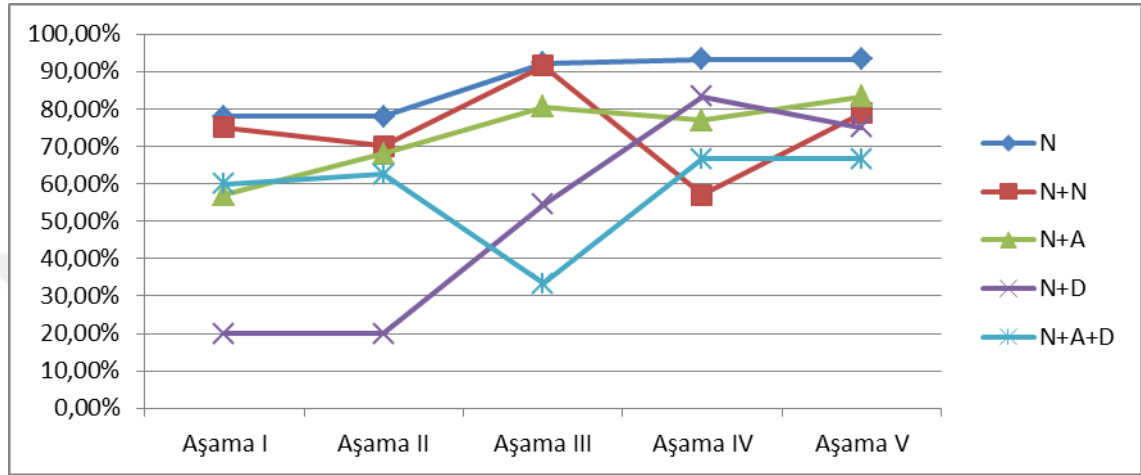
Tümcelerin mutlak sayısı tümce türlerinin aşamalara göre ediniminin nasıl gerçekleştiği konusunda pek fazla bir şey anlatmamaktadır. Değişik tümce türlerinin aşamalara göre dağılımı, beş farklı aşama boyunca tümcelerin nasıl bir değişim ve gelişim izlediğinin anlaşılması için yüzdelik değerlerinin verilmesi gerekir. Aşağıdaki grafikte tümcelerin değişim ve gelişimin nasıl bir yol izlediğini gösteren yüzdelik değerleriyle gösterilmiştir:



Grafik 2: Aşamalara Göre Tümce Türlerinin Kullanım Oranı

Yukarıdaki grafikten de anlaşıldığı gibi N+A+D tümce türü dışındaki diğer tümcelerin kullanım oranında sürekli bir artış yerine bir dalgalanmanın olduğu görülmektedir.

Tümce türlerinin mutlak sayısı ile bu tümcelerin norm içi kullanılanlarının yüzdelikleri alınıp bir biriyle karşılaştırıldığında bazı tümcelerin yüzdelik kullanımının sabit, bazılarının ise değişken olduğu görülür. Bunun için aşağıdaki grafiğe bakınız:



Grafik 3: Aşamalara Göre Norm İçi Kullanımların Yüzdelik Oranı

Yukarıdaki grafiğe genel bakıldığında tek durum ekli (N) ile çift durum eklilerden N+A dışındakilerin norm içi kullanım sıklığında bir dalgalanmanın olduğu görülmektedir.

Aşağıda yukarıdaki beş kronolojik aşamanın çözümlemesi sonucunda varılan sonuçların kısa bir özeti verilecektir.

Aşama I

Öğrencilerin 30 ders saatinden sonra ürettikleri metinlerin bir çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda birinci aşamada kullanılan ad öbeklerindeki durum eklerinin genelde aşağıdaki karakteristik özellikler içerdiği tespit edilmiştir:

- A.** Öğrenciler, Almanca sözcük dağarcığında ve Almanca durum eklerinin kullanımında sınırlı bilgiye sahiptirler.
- B.** Öğrenciler L1'den L2'ye sözcük aktarımı ve sözdizimsel girişim hataları yapmaktadırlar.

Yukarıdaki her iki olguyu birbiriyle ilişkilendirdiğimizde şu sonucu çıkarabiliriz:

Öğrenciler, erek dilin dilsel sözcük dağarcığını ve sözcüklere getirilen yapım ve çekim eklerini sınırlı düzeyde bilmekte, sınırlı düzeyde bildikleri bilgilerle erek dilde anlamlı tümce kuramamaktadırlar. Öğrenciler bu eksiklerini gidermek için L1'ine geri dönmektedirler. Burada görülen norm dışlıların çoğu sözcüklerin birebir çevirisinde görülmektedir. Öğrenci, L1'indeki yapıya benzemeyen erek dildeki dilbilgisel bir yapıyı L1'deki yapıyla özdeşleştirmektedir. Bu aşamada yapılan girişim hataları her türlü tümce tipinde görülmektedir.

Birinci aşamada üretilen *Tek Durum Ekli Tümceler*in öznesinde neredeyse her zaman ya bir kişi adlı ya da kişi adı kullanılmaktadır. Örn.:

Ich liebe sehr (II/10.2013/26)

Ayşe: Ich möchte trinken ein Kaffee (I/10.2013/19)

Sınırlı sayıda da olsa kullanılan ad öbekleri içerisinde ya bir artikel + adlaştırılmış bir önad ya da yalnızca bir önad ile birlikte kullanılmaktadır. Örn.:

Der Mann setzt (I/10.2013/13)

Die Alte sagt: (II/10.2013./21)

*Der alte Grosmutter vorlest ein Geschichte und sein Enkel hört.
(II/10.2013./21)*

Öğrencilerin bu aşamada kullandığı sözcük dağarcığı oldukça sınırlıdır. Kullanılan sözcüklere bakıldığında, bunların önemli bir kısmının akraba kavramları (*Örnek; Mutter, Kind, Großvater, Sohn* vb.) olduğu görülmektedir.

En fazla norm dışılık artikel+ adlaştırılmış önadlarda yapılmaktadır. Norm dışı yapıların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, deneklerin erek dilin durum ekleri çekimine egemen olmadıkları gibi yaptıkları çekimin bir sistematığının de olmadığı görülmektedir. Mesela bir öğrenci herhangi bir sözcüğü bir yerde norm içi kullanmışken, aynı sözcüğü diğer bir yerde norm dışı kullanabilmektedir. Bir sözcüğün aynı öğrenci tarafından aynı metinde farklı kullanılmasından şu sonucu çıkarabiliriz: Öğrenci tarafından norm içi kullanılan sözcüklerin çoğu chunktır. Öyleyse bu aşamada kullanılan ad durum çekim ekleri bilinçsiz bir tutumun ürünüdür; nerede, ne zaman ve nasıl bir işlevi olduğunun farkına varılmadan kullanılmaktadır. Örn.:

Die Menschen ist sehr glücklich (II/10.2013/21)

Hier kommst ihnen der Kaffee und eine Wasser. (I/10.2013/12)

Diese Cafe ist sehr schön (I/10.2013/11)

Kleine kinder weint und fragt: (II/10.2013/22)

İster zayıf ister güçlü çekimli önadlar olsun, neredeyse hiçbir önadın çekilmediği izlenmiştir. Örn.:

Oma vorlest das Buch und klein Kinder hört. (II/10.2013/22)

Çift Durum Ekli olan N+N yapıları tümcelerinde birçoğu çok basit yapılardan meydana gelmektedir. Bu basit yapıları tümcelerinde öznesi ya bir kişi adı ya bir adıl ya da bir *artikel* + isimden; yüklemi ise basit bir önaddan oluşmaktadır. Örn.:

Die Frau ist schön (II/10.2013/27)

eine Katze ist groß (II/10.2013/22)

Ich lese gerne. (II/10.2013/26)

Öğrencilerin hem öznede hem de yüklemde norm dışı biçimler üretiyor olmaları, onların erek dilin ad çekim kurallarından tamamen habersiz olduklarını veya kuralların büyük bir bölümünü bilmediklerini göstermektedir. Buradan devinimle öğrencilerin birinci aşamada kullandıkları büküm eklerinin içsel ve sistematik bir düzene bağlı olmadığını söyleyebiliriz. Bu aşamada kullanılan *artikel*, önad çekimi veya tekil bir sözcüğe getirilen durum veya çoğul eki benzeri ekler kasıtlı getirilen eklerden çok rastlantı sonucu ortaya çıkan eklerdir. Örn.:

Der Mann liest eine Buch (II/10.2013/29)

Ich sehe zwei Tisch (II/10.2013/30)

Ich habe vor drei Tagen eine neues Bluse bei ihnen gekauft. (I/10.2013/14)

Bu aşamada yapılan norm dışılıkların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, kimi öğrencinin eylemi bir koşaç olan tümcelerinde sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Eylemi bir koşaç olan tümcelerinde sıkıntı yaşayan öğrencilerin bir ortak özelliği vardır. Hemen hemen hepsi özne ve/veya yüklemi kısmen veya tamamen eksiltili kullanma eğilimindedir. Örn.:

Die Kellnerin: Ja hier ist Ø. (I/10.2013/18)

Hier ist Ø fünf Jahre alt.⁷⁹ (II/10.2013/21)

Öğrencilerin neden bu tür norm dışı yapı kullandıklarının iki türlü açıklaması vardır: Yüklemin eksiltili kullanılmasının olası nedeni öğrencilerin erek dilde pozisyona uygun sözcüğü bulamamaları; adıl olan bir öznenin eksiltili kullanılması ise öğrencilerin L1'i ile açıklayabiliriz. Çünkü öznesi bir adıl olup eksiltili sözdizimsel yapı Türkçede vardır.

Öğrencilerin birinci aşamada yaptıkları norm dışılığın ana nedeni onların erek dilde sahip olduğu sözcük dağarcığındaki sınırlı sözcük bilgisidir. Öğrenciler bu olguyu L1'lerinden erek dile sözcük aktarımı yaparak zaten göstermektedirler. Örn.:

Der Mann spricht seine Frau ist (sinirli). (II/10.2013/27)

Önad tamlamalarında kullanılması gereken belirtili (*der, die, das*) ve belirtisiz (*ein, eine*) artikellerin kullanılmadığı, önadların çekilmeden kullanıldığı görülmektedir. Türkofon öğrencilerin erek dildeki önad çekimine herhangi bir ek getirmemeleri onların L1'i ile açıklanabilmektedir, zira Türkçe önad tamlamasında tamlayan tamlanandan önce gelmekte ve tamlayan çekilmeden kullanılmaktadır. Örn.:

Viele Menschen es gibt in dies Bild (II/10.2013/26)

Türkçede önad tamlamasında önada herhangi bir ek getirilmemektedir. Öğrenciler, hem L1'lerindeki hem de öğrendikleri ilk yabancı dil olan İngilizcedeki önad tamlama kurallarının etkisiyle, Almanca önad tamlamalarında belirtisiz artikelden sonra önad yazmakta ama önada belirtisiz artikelden/sayıdan kaynaklanan sonek getirmemektedirler.

Durum ekleri, N+A'dan oluşan *Çift Durum Ekli Tümceler*de bilinmeden kullanıldığı açık bir şekilde görülmektedir. Çift durum eklerinden birisi olan AN ya hiç çekilmemekte ya da N olarak kullanılmaktadır. Örn.:

Ich möchte der salat (I/10.2013/11)

Ich möchte ein Orangensaft und ein salat, bitte. (I/10.2013/11)

⁷⁹ (O) burada beş yaşındadır.

Bazı öğrenciler A ekini/eklerini belirtmek istemektedirler. Ancak yaptıkları denemelerde bu eki/ekleri sistematik kullanamamaktadırlar. Örn.:

Hier kommst ihnen der Kaffee und eine Wasser (I/10.2013/12)

Es gibt zehn Menschen auf diesen Bild. (II/10.2013/27)

Es gibt einen Glass auf den Tisch. (II/10.2013/30)

AN'yi belirtmede kullanılan durum eki N olarak kullanıldığında, normlara genellikle uygun çekilmektedir. Örn.:

Er liest ein Buch. (II/10.2013/27)

Das Kind isst ein Ice. (II/10.2013/23)

Bu aşamada $N+D$ İki Durum Ekli Tümceler ile $N+A+D$ Üç Durum Ekli Tümceler çok az kullanılmakta, kullanılanlar da erek dilin normlarına uygun kullanılmaktadır. Oysa durum eklerinden özellikle D durum eki bu aşamada öğrencilere derste sistematik olarak öğretilmemiştir. Öğrencilerin derste sistematik olarak görmedikleri bir ad durum ekini tümcelerinde norm içi kullanıyor olması, onların chunks tümceler kullandıklarının bir başka tanıtıdır. Örn.:

Hallo Julia! Wie get es dir? (I/10.2013/15)

Die Kellnerin: Das tut mir leid. (I/10.2013/18)

Bununla birlikte kimi öğrenci D durum ekini/adılını tümcede yalnızca 1. tekil kişiler için kullanmaktadır. Örn.:

Können Sie mir frites Pommes Ø bitte. (I/10.2013/12)

Die Kellnerin: Tut mir sehr leid. (I/10.2013/14)

Könnten Sie mir die Rechnung bringen, bitte? (I/10.2013/16)

Bir tümcede DN bir ad öbeği olarak kullanıldığında, D durum eki norm dışı kullanılmaktadır. Bu tümcelerde D durum eki yerine genellikle analitik bir yapı kullanılmaktadır. Örn.:

Die Marktfrau verkauft Obst und Gemüse zu den Mann. (II/10.2013/29)

DN bir kişi adılı olarak kullanıldığında, DN yerine çoğu kere AN kullanılmaktadır. Örn.:

Ein Mann liest ihn ein Buch. (II/10.2013/23)

Alte Großmutter vorlest sie eine Geschichte und sein Enkel hört. (II/10.2013/23)

Aşama II

Bu aşama, 85 ders saatine katılan öğrencilerin yazılı metnlerindeki bir çözümlemeye dayanmaktadır. Öğrencilere bir önceki aşamaya karşın bu aşamada erek dildeki üç temel durum (N, A ve D) ve bu durumlara ilişkin ekler sistematik bir biçimde öğretilmiştir. Bir başka deyişle öğrenciler, erek dildeki durumların artık kendine özgü bazı ön belirtkeleri ve her durumun kendine ait ekleri olduğunun bilincindedirler. Ancak öğrencilerin sahip oldukları bu bilgiyi ürettikleri her tümcede norm içi kullanma yetisine yetkin oldukları anlamına gelmemelidir. Bu aşamada yapılan norm dışlılara genel bakıldığında, öğrencilerin erek dilde ad çekimi ile boğuştukları görülür. Bununla birlikte büyük bölümü sözcüklerde dilbilgisel cinsiyet sistemi ile yakından ilintili olup bu evreye özgü olan bazı karakteristik norm dışılar ileriki evrelerde de görülmektedir.⁸⁰

Tek Durum Ekli Tümcelerde özne genellikle norm içi kullanılmaktadır. Bu aşamada özne olarak kullanılan sözcüklerin önemli bir kısmı *adıl* veya *artikel* +*addan* meydana gelen basit ad öbekleridir. Örn.:

Ich möchte einen Kaffee. (I/12.2013/11)

Die Marktfrau verkauft Obst und Gemüse. (I/12.2013/12)

Bu aşamada iyelik adılı + ad ve/veya artikel + önad+ ad öbekleri bir önceki aşamadan daha yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Örn.:

Meine Mutter ist viel opferwillig. (II/12.2013/22)

Die germanischen Sprachen mit ihren Kulturen ...(II/12.2013/24)

Burada yapılan norm dışlıların önemli bir kısmı ortografik, hatalı sözcük seçimi ya da

⁸⁰ Buradan şu sonucu çıkarabiliriz. Öğrenciler sözcük dağarcığını geliştirdikçe edinim sürecindeki her aşamada ad çekimini de yeniden öğrenmek ve alıştırma yapmak durumundadır.

sözcüklerin dilbilgisel cinsiyetinin norm dışı bilinmesinden kaynaklanan hatalardır. Örnl.:

Meine familie wohnen in Antalya. (II/12.2013/24)

Sie lesen in Universität von Kocaeli. (II/12.2013/22)

Meine Vater heißt Yavuz (II/12.2013/23)

Ayrıca ‘c’ ve ‘k’ önsesleri (Anlaut) problem oluşturmaktadır. Örnek hatalı tümceler:

Wir lernen verschiedene Culturen. (II/12.2013/24)

Görüldüğü üzere yazılışları benzer olan ve İngilizcede ‘c’ önsesiyle başlayan sözcüklerdeki ses kullanımı Almancadaki benzer sözcüklerin yazımına aktarılmıştır. Türkçeden Almancaya bu tür aktarımlar yapılmamaktadır, çünkü Türkçe etimolojik olarak farklı bir dil ailesinden gelmektedirler (bkz. Bölüm: 2.1.2).

N+N İki Durum Ekli Tümcelerde ‘artikel + ad’ ad öbeklerinin kullanım sayısı da artmaktadır. Örnl.:

Sie ist meine Freundin. (II/12.2013/22)

Meine Großmutter heißt Feride. (II/12.2013/22)

Yukarıdaki örneklerin dışında bu aşamada görülen norm dışıları şu şekilde sıralayabiliriz: Ad öbeklerindeki önadın çekimsiz kullanılması, dilbilgisel cinsiyetin veya eylemin istemi seçiminde norm dışı tercihin yapılması veya kişi adlı olmayan öznenin (*Alm. es*) eksiltili kullanılmasıdır. Örnl.:

Deutsche, ein bisschen schwierig Sprache für mich. (II/12.2013/24)

Der Name von mein beste Freund ist Burak (II/12.2013/29)

Aber ob Ø lange ist, weiss nicht ich. (II/12.2013/24)

N+A İki Durum Ekli Tümcelerde özne çoğu kere bir kişi adıdır. Aynı yapıdaki tümcelerde AN ise çoğunlukla artikel/iyelik adlı (+önad) + ad olarak kullanılmaktadır. Türkofon öğrencilerin metinlerdeki AN’nin yüksek oranda norm dışı kullanılmasının muhtemel bir nedeni, iki durum ekli tümceleri bu şekilde ürettiyor olmaları olabilir. Türkofon öğrenciler bu tür tümcelerde çoğunlukla iki türlü strateji izlemektedirler:

1– Çekimi yapılmamış iyelik adılı,

2– Çekimi yapılmamış artikel ve/veya artikelin doğru bilinmemesidir. Örn.:

Mein Freundin heiße Tuğçe. (II/12.2013/27)

Sie name ist Dirensu. (II/12.2013/22)

Er ist gut aussehend. Ihr Haare ist schwarz. (II/12.2013/29)

Mein Bruder ist das komische Mensch (II/12.2013/21)

Ich habe ein Schwester. (II/12.2013/26)

Öğrenciler, *N+D İki Durum Ekli Tümceler* ile *N+A+D Üç Durum Ekli Tümceler* bazen chunks tümceler olarak kullanılmaktadırlar. Bu tümcelerde DN bir ad öbeğinden meydana geldiğinde kimi zaman yalnızca “edat +ad” şeklinde kullanılmaktadır. Örn.:

Der Mann setzt auf Stuhl (I/12.2013/15)

Bunların dışında kimi öğrenci DN’ni AN ile karıştırmaktadır. Örn.:

Ich will dich vorlesen laut (II/12.2013/26)

Was kann ich für Ihnen bringen? (I/12.2013/15)

Aşama III

Öğrencilerin 145 ders saatinden sonra ürettikleri yazılı metinlerin incelemesi yapıldı. Bu metinler dikkatli biçimde incelendiğinde, öğrencilerin erek dilin ad çekimi mevzusunda dilbilgisi bilgilerini geliştirerek ilerlettikleri açık bir şekilde görülmektedir. Bu aşamada kullanılan tümceler bir önceki aşamaya kıyasla daha karmaşıktır. Ancak şunu da belirtelim ki, bu aşamada üretilen tümceler daha fazla karmaşık olması bir önceki aşamada görülmeyen norm dışlıların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Öznesi bir kişi adı veya bir ad öbeği (artikel+ad) olan *Tek Durum Ekli Tümceler* çoğunlukla norm içi kullanılmaktadır. Norm dışlıklar genellikle artgönderimsel sistem⁸¹ işlevli adılarda ve/veya ad öbeklerindeki önadların çekiminde yapılmaktadır.

⁸¹ Artgönderimsel sistem (anaforik sistem), tümcedeki ya da metindeki bir dil unsurunun, başka bir unsurla ilişkilendirilmemiş, soyutlanmış şekliyle anlam bakımından bulanık ya da eksik olduğu;

Örn.:

Im zweiten Bild gibt es Vater und ihr Sohn. (I/02.2014/10)

Der groß Mann warnt ... (I/02.2014/10)

N+N İki Durum Ekli Tümcelerde yapılan norm dışılıkların sayısı *Tek Durum Ekli Tümcelerde* yapılan norm dışılıklardan sayıca daha fazladır. Burada yapılan norm dışılar çoğunlukla dilbilgisel cinsiyet ile durum seçimine ilişkindir. Örn.:

[...] dass diese Mann des Vaters des Kindes ist. (I/02.2014/15)

Dies Mann spricht noch... (I/02.2014/15)

N+A İki Durum Ekli Tümcelerde de hatalı birçok dilbilgisel cinsiyet veya durum eki seçimi söz konusudur. Örn:

[...] das Halz der anderen Vater... (I/02.2014/16)

Sie treffen sich in einen Platz. (I/02.2014/16)

D durum eki çift ve/veya üç durum ekli tümcelerde sıklıkla *A* durum eki ile karıştırılmakta ve bu bağlamda norm dışı tümceler üretilmektedir. Örn.:

Der Junge schlägt der andere Junge. (I/02.2014/19)

Der Sohn weint und erzählt sein Vater das Problem. (I/02.2014/19)

Bir öğrenci, DN’ni analitik formda ve N olarak kullanmaktadır. Örn.:

Sofort möchte er bei sein Sohn helfen. (I/02.2014/19)

Bütün bu norm dışılıklara rağmen Türkofon öğrencilerin bu aşamada *Tek ve Çift Durum Ekli Tümcelerin* büyük bölümünü norm içi ürettikleri söylenilebilir.

Aşama IV

Öğrencilerin 210 ders saatinden sonra kaleme aldıkları metinlerinin bir çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan çözümlemede öğrencilerin birçoğunun bu aşamada erek dilde ad

anlamının, ancak bir öncül (ya da ardıl) unsur ile ilişkili olarak yorumlanabildiği ifade biçimlerinden oluşur (Partee, 1973, 1986: 245).

çekimini norm içi kullanmakla birlikte dilbilgisel cinsiyet ve durum seçiminde hâlen bir takım sıkıntıların olduğu görülmektedir.

Tek durum ekli tümcelerde özne neredeyse ayıksız norm içi kullanılmıştır. Bu aşamada görülen ancak sayısı çok az olan norm dışı dilbilgisel cinsiyet, 3. çoğul adlı ile nezaket adının yazılışındadır. Örn.:

meine Unterricht um 13.00 Uhr endet. (II/05.2014/28)

Ab und zu ich gehe in die Kino Musik hören sowieso. (II/05.2014/27)

[...] dann wasche ich meine Gesicht und meine Hände. (II/05.2014/22)

Bu aşamada oluşturulan N+N iki durum ekli tümceler bir önceki aşamanın *N+N İki Durum Ekli Tümceler* karakteristik özelliklerini taşımaktadır. Norm dışıların, dilbilgisel cinsiyetin seçiminde, sözcüklerin yazılışında ve predikatif ile önad çekiminde görülmektedir.

Birçok öğrenci durum eklerinde genelleme yaptığı, özellikle A olması gereken yerde N yapıyı tercih ettiği görülmektedir. Örn.:

Sie rufen der Mann von zu Hause. (I/11.2012/15)

A'nın genelleme yapılarak D olarak kullanılması ise bu aşama birkaç öğrenci tarafından yapılmaktadır. DN büyük bir bölümü norm içi çekilmiştir. Ancak bu öğrencilerin D çekimine hâkim oldukları anlamına gelmemelidir. Çünkü bundan sonraki aşamada da norm dışı D'lere rastlanmaktadır.

Aşama V

Öğrencilerin 270 ders saatinden sonra ürettikleri metinlerin bir çözümlemesi yapıldı. Yapılan çözümlemede norm dışı yapıların sayısının oldukça azaldığı tespit edildi. Ancak şunu da hemen belirtelim ki bu aşamada bazı tümce tipleri (*N+D İki Durum Ekli Tümceler*) çok az kullanılmakta, Her hâlükârda bu aşamada kullanılan tümcelerde norm içi oranı artmakta, norm dışı sayısı azalmaktadır.

Beşinci aşamada kullanılan ad öbekleri ile durum eklerinin çözümlemede genelde şu karakteristik özellikler içerdiği tespit edildi: Tek ve çift durum ekli tümcelerde karmaşık morfolojik sözdizimsel yapılar kullanılmıştır. Karmaşık morfolojik sözdizimsel yapılar

bu aşamada yapılan norm dışlıların muhtemel nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında, bir önceki aşamada olduğu gibi, dilbilgisel cinsiyet seçiminin yanlış yapılması norm dışılığın bir diğer önemli kaynağıdır. Örn.:

*Manchmal er spielt stundenlange und dachte dabei an seine Kriminalfälle.
(I/09.2014/10)*

*Die Ringe von Gould wurden verschwendet, aber die Raum war
abgesperrt. (I/09.2014/13)*

Er war ein groß und dünner Mann. (I/09.2014/10)

Bu aşamada oluşturulan N+N iki durum ekli tümceler bir önceki aşamanın N+N İki Durum Ekli Tümcelerinin karakteristik özelliklerini taşımaktadır. Norm dışlıların, dilbilgisel cinsiyetin seçiminde, sözcüklerin yazılışında ve predikatif ile önad çekiminde görülmektedir. Örn.:

Seine Name ist Gould. (II/11.2012/13)

und er spielte sehr gut Violin. (I/11.2012/10)

Sherlock hat interessant viel Dinge über Watson gesagt. (I/11.2012/10)

N+A İki Durum Ekli Tümcelerde de görülen norm dışılıklar genellikle dilbilgisel cinsiyet ile önad çekiminin sistem dışı kullanılmasıdır. Örn.:

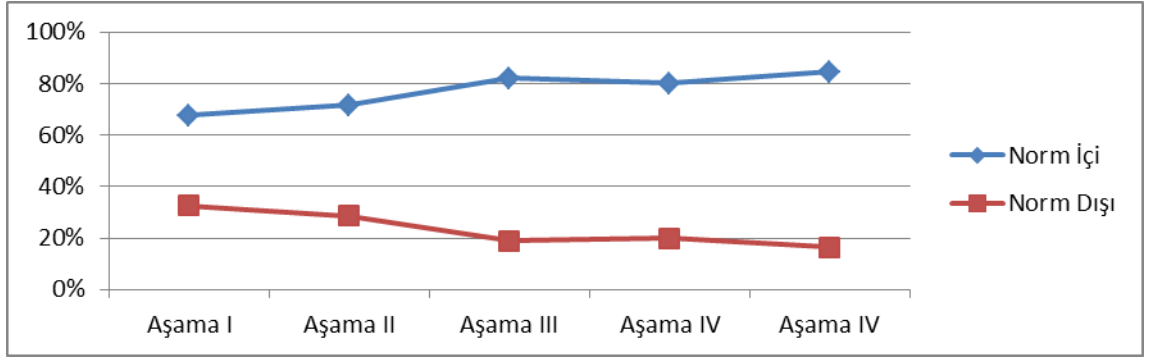
In diesem Kurzgeschichte gibt es drei Hauptfiguren (I/11.2012/12)

Er lebt in ein groß Haus im Baker [...] (I/11.2012/12)

Birçok öğrenci durum eklerinde genelleme yaptığı, özellikle A olması gereken yerde N yapıyı tercih ettiği görülmektedir. Örn.:

Sie rufen der Mann von zu Hause. (I/11.2012/15)

Bu projeye katılan öğrencilerin her bir aşamada ürettikleri norm içi ve norm dışı tümcelerinin görselleştirilmesi için aşağıda bir grafik üzerinde gösterilmiştir:



Grafik 4: Aşamalara Göre Norm İçi ve Norm Dışı Kullanım Sıklığı

Grafikte de anlaşıldığı gibi hem norm içi hem de norm dışı kullanım oranında aşamalar arasında çok az da olsa dalgalı bir ilerlemenin olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda aşamaların çözümlemesinde elde edilen verilerin kısa bir özeti verilmiştir:

Tablo 20: Aşamalara Göre Durum Ekleri Edinim Betimlemesi

Aşama	Aşamanın Betimlenmesi
I	Dizgeli olmayan bir ad çekim sistemi vardır. Bu sistemde; - Ad çekimi bilinçsiz kullanılmakta, - Chunks tümceler kullanılmakta, - Ad çekiminde ve sözcük dağılımında sınırlı bilgi vardır.
II	Sınırlı düzeyde <i>durum ekleri belirtkeleri</i> kullanılmaktadır. Kullanılan durum ekleri belirtkeleri; - N veya N+N yapılarında norm içi, - N+A, N+D ile N+A+D yapılarında norm dışı yapılmakta ve chunks tümceler kullanılmaktadır. Ayrıca - N'nin A olarak kullanımında genelleme yapıldığı gibi - A'nın N olarak kullanımında da genelleme yapılmakta ve - D, chunks olarak kullanılmaktadır.
III	- N'nin A olarak kullanımında genelleme yapılmakta, (düşen eğim) - A'nın N olarak kullanımında genelleme yapılmakta, (yükselen eğim) - Önadların çekiminde güçlü ve zayıf önadların birbiriyle karıştırılması - D, chunks olarak kullanılmaktadır.
IV	Sözcük dağılımının genişlenmesi; Dilbilgisel cinsiyet norm dışı kullanılmakta, - Güçlü ve zayıf önadların çekimi birbirine karıştırılmaktadır. Ayrıca N

	genelleştirilerek A olarak kullanmakta, - Çoğul ekleri norm dışı kullanılmaktadır. (yükselen eğim)
V	- Dilbilgisel cinsiyet norm dışı kullanılmakta, - Çoğul ekleri belirtkeleri norm dışı kullanılmaktadır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi beş kronolojik aşama çerçevesinde çözümlemesi yapılan erek dildeki ad çekim sistemi ediniminin nasıl geliştiğinin belirlenmesi mümkündür.

Bu tablo (Tablo: 20) uyarınca L1'i Türkçe olanların Almancayı L2 olarak edindiklerinde bu dildeki ad çekim sistemi edinim sürecinin dört farklı aşamadan geçerek gerçekleştiği ayrımını yapmak mümkündür. Bunlar:

1. Türkofon öğrenciler, birinci kronolojik aşamada erek dildeki *ad çekim sistemine* tamamen yabancıdırlar. Bu aşamada üretilen norm içilerin büyük bölümü onların bu dildeki ad çekim sistemini bildiklerinden değil, chunks tümceler kullanmalarındandır. Bir başka anlatım erek dildeki ad çekimi birinci aşamada bilinçsizce yapılmaktadır.
2. Öğrenciler, ikinci kronolojik aşamadan itibaren erek dilde bir ad çekim sistemi olduğunun bilincindedirler. Bu aşamadan itibaren erek dildeki adlara getirilen belirtkeler bilinçli kullanılan belirtkelerdir. Öğrenciler, durum eklerinin belirtik kullanılması gerektiğinin ve bunun bir sistemi olduğunun bilincindedirler, ancak bu konuda sahip oldukları bilgi henüz çok sınırlıdır. Öğrenciler, belirtkeleri normlara uygun kullanmak için bir değerlendirme ve boğuşma safhasındadırlar.
3. Bir önceki aşamada olduğu gibi üçüncü kronolojik aşamada da öğrenciler ad çekim sistemi konusunda bir boğuşma içerisindedirler. Öğrenciler, deyim yerindeyse adeta bir beyin fırtınası yaparak norm içi tümce türetme gayreti içerisindedirler. Çünkü bu aşama türetme eki ve sözdizimi açısından karmaşık yapıları tümcelerinin üretilmeye başlandığı ve sözcük dağarcığının geliştirildiği bir aşamadır. Bundan dolayı burada görülen norm dışlıların olası nedeni yeni sözcük ile karmaşık sözdizimsel yapıların kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca burada yapılan norm dışlıların önemli bir bölümü bir durum ekinin aşırı genellemesidir. Ancak şunu da belirtelim ki genelleme olgusunda son aşamada bir azalma olduğu görülmektedir.

4. Son aşamada durum ekleri çekimi neredeyse bütün öğrenciler tarafından norm içi kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan norm dışı sayısı çok azdır ve bunlarda genellikle yanlış dilbilgisel cinsiyetin seçimi ile ilişkin olduğu izlenmiştir. Erek dilin dil edinim sürecinin son aşamada da tamamlandığı söylenemez. Zira yapılan çözümlemede Türkofon öğrencilerin erek dilin durum ekleri çekimi hususunda bütün aşamalarda büyük sorunlarla karşılaştıkları bir dilbilgisel ulam olduğu görülmüştür. Bunun olası nedenlerinden bir tanesi ad çekim ulamının bağımsız bir dilbilgisel ulam olarak değerlendirilmemesidir. Çünkü Almandaki bu dilbilgisel ulamı aynı anda etkileyen birçok faktör vardır. Örneğin dilbilgisel cinsiyet, sözcük dağarcığının zenginleşmesi, yeni tümce tiplerinin kullanılması vs. Sözdizimi edinim evresinde olduğu gibi durum ekleri çekiminde de bir pekiştirme evresi vardır ve öğrenciler bu evrede öğrendikleri dilbilgisel bilgilerini pekiştirmektedirler.

3.2.7. DİGS-Projesi'nde Durum Ekleri Edinimi

Bu alt başlık altında, her iki projenin sonuçlarının birbiriyle karşılaştırılabilmesi için DİGS-Projesi çözümlemesi sonucunda varılan ad çekimi edinim sürecinin sonuçlarının bir özeti verilecektir.

Şunu hemen belirtelim ki Frankofon ile Türkofon deneklerin Almanca durum ekleri edinim sürecinin sonuçlarının karşılaştırılması kısmen mümkündür, çünkü DİGS-Projesi çözümlemesinde yapılan bazı dilbilgisel ulamlar bu projede çözümleme dışı tutulmuştur. Bu bölümün başında da belirtildiği gibi durum eklerinin çözümlemesinde her iki proje arasında önemli farklar bulunmaktadır. Nedeni şu ki DİGS-Projesinde *dilbilgisel cinsiyet, çoğul ekleri, ad öbekleri* ile *edatlı öbeklerin* edinimi adı altında dört ana dilbilgisel ulam çerçevesinde bir çözümleme yapılmıştır. Sakarya Projesine katılan öğrencilerin bütünceleri ise *ad öbekleri* edinimi çözümlemesi ile sınırlı tutulmuştur. Bu projede edatlı öbekler hiç dikkate alınmamış, dilbilgisel cinsiyet, kişi ve sayı dilbilgisel ulamlar, norm içi tümce üretiminde önemli faktör olduklarından, çözümlemede dikkate alınmıştır. Bu bağlamda aşağıda DİGS-Projesi ile Sakarya Projesi verilerinin özeti verilecektir.

3.2.7.1. Aşama I: Tek Durum Sistemi/Ein-Kasus-System – Yalnız N-Yapısı Evresi

Birinci aşamada yalnızca N yapılar kullanmakta, A ve D ekli yapılar hiç kullanılmamaktadır. Buradan devinimle Diehl ve arkadaşları bu aşamada kullanılan N yapısı için *standart yapı*⁸² (Ing. Default-Form) kavramını kullanırlar (Diehl et. al. 2000, 232). A yapıları tümcelerde genelleme yapılmaktadır. Yapılan genelleme çoğu kere N yapısıdır. Bu evrede çok az sayıda DN kullanılmaktadır. Örn.:

Sie hat ein Freund Hund [...] Sie trinkt der Sirup.

Diehl ve diğerleri (2000) bazı deneklerin bu aşamada A belirtkesini kullandığını belirtirler. Örn.:

Ich habe einen Telefone. [...] Ich habe einen Grossvater.

Frankofon öğrencilerin birinci aşamada A durum ekini norm içi kullanıyor olmaları, onların *çift-durum-sistemini* içselleştirerek norm içi kullandıkları anlamına gelmemelidir. Diehl ve arkadaşlarına (2000) göre Frankofon öğrenciler dördüncü yazılı sınavlarından sonra A durum ekini bilinçli olarak norm içi kullanmaktadırlar.

3.2.7.2. Aşama II: Tek Durum Sistemi – Rastgele Dağıtılmış N, A, D Yapısı Evresi

Frankofon öğrenciler ikinci aşamadan sonra N ve A'yı sıklıkla D'yi ise bazen kullanmaktadırlar. Ancak onlar bu tür bir tümceleri kullanırken, Ö, AN/DN gibi öğelerin sözdizimsel işlevlerinin ne olduğu ve bu işlevleri birbirinden biçimsel olarak ayırt etme yeterliğine sahip değildirler (Diehl et. al. 2000, 233).

Diehl ve diğerlerine (2000) göre Frankofon öğrenciler bu aşamada erek dilde değişik dilbilgisel eklerin varlığının farkına varmakla birlikte bu ekleri nerede ve ne zaman norm içi kullanacakları konusunda yeterli bilgiyi edinmiş değildirler. Öğrencilerin bu aşamada kullandıkları ekler rastlantı/chunksdan⁸³ başka bir şey değildir. Örn.:

⁸² Wegener, (1994,343) bu kavram için *belirtkesiz* veya *yalın durum*; Clahsen ve diğ. (1994,104) *nominatif* kavramını kullanmaktadırlar. Bizler de bu çalışmada bu kavram için *nominatif* (N) kavramını kullandık.

⁸³ Biz *rastlantı* kavramı yerine Diehl ve arkadaşlarının da kullandığı *chunk* (basmakalıp) kavramını kullanmayı yeğledik.

Frau Kurz hatte nicht den Wagen aber sie machte dem Rad [...] dann sie nahm der Zug (Diehl et. al. 2000, 234).

3.2.7.3. Aşama III: Çift Durum Sistemi / Zwei-Kasus-System – Ö ile N+N, N+A ve N+D’nin Sistematik Belirtilmesi Evresi

Bir önceki aşamada olduğu gibi üçüncü aşamada da N, A çok az da olsa D-yapılar üretilmektedir. Öğrenciler, özne ve nesne arasındaki sözdizimsel karşıtlığın bir biçimsel karşıtlık olduğunun farkına varmışlardır (Diehl et. al. 2000, 235). A ve D arasındaki sözdizimsel ve biçimsel karşıtlık henüz tam anlamıyla anlaşılmadığından ikisinin birbiriyle karıştırılmasına devam edilmektedir. D’nin A olarak kullanılması olgusu A’nın D olarak kullanılmasından daha yaygındır. Bu durum, Diehl ve arkadaşları tarafından A’nın öğrenciler tarafından farkına varılarak bilinçli şekilde kullanılması biçiminde yorumlanmıştır. Örn.:

Ich war sehr glücklich, ich glaubte dass es einen Traum war. [...] Er sagte mir dass er Brad Pitt war. [...] Er sagte mich dass er mich liebt. (Diehl et. al. 2000, 235)

3.2.7.4. Aşama IV: Üç Durum Sistemi / Drei-Kasus-System – Ö ile AN ve DN’nin Sistematik Belirtilmesi Evresi

Frankofon öğrenciler dördüncü aşamada N, A ve D-yapıların çoğunu normlara uygun kullanmaktadır. Bu aşamada kullanılan D’lerin neredeyse tamamı adıl olarak kullanılmıştır. Örn.:

Romana hat mir nämlich einen guten Eindruck gelasst. So freue ich mich dich kennenzulernen. (Diehl et. al. 2000, 236)

Bu aşamada da durum eklerinin çekiminde bir genelleme yapıldığı, özellikle D-yapıların A-yapılara aktarılarak bir genelleme yapıldığına dikkat çekilmektedir. Aktarım, *helfen*, *drohen* ve *folgen* benzeri kendilerinden sonra D/DN isteyen eylemlerden sonra yapılmaktadır. Diehl ve arkadaşlarına göre D/DN’nin A/AN’ye aktarımının iki nedeni vardır: Birincisi, norm dışı yapılar sürekli ad öbeklerinde görülmekte, adılarda görülmemektedir. (Bu şu anlama gelmektedir: Öğrenciler D/DN’yi yapısal anlamda değil anlamsal anlamda edinmişlerdir.) İkincisi ise DN’yi

gerektiren eylemlerden sonra AN'nin kullanılmasıdır ki, bu da öğrencilerin L1'i ile açıklanabilmektedir; çünkü DN'yi gerektiren eylemler Fransızca'da kendilerinden sonra *casus obliquus* değil *casus rectus* isterler.

Frankofon Almanca öğrencileri, araştırılan diğer dilbilgisel ulamlarda olduğu gibi, durum ekleri çekimi ediniminde de son aşamaya yalnızca birkaç öğrenci ulaşabilmiştir. Bir başka anlatımla L1 Fransızca olup Almancayı L2 olarak edinmek isteyen Frankofon öğrencilerin erek dildeki A/D durum ekleri sistemini hatasız edinmeleri ve D'yi hem yapısal hem de anlamsal anlamda doğru kullanan öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır.

3.2.8. Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Bu alt başlık altında Sakarya Projesinde elde edilen sonuçlar ile Diehl ve arkadaşlarının DİGS-Projesinde ulaştıkları sonuçların bir karşılaştırılması yapılacaktır.

Karşılaştırmanın ölçütleri bir önceki bölümde ayrıntılı biçimde açıklamıştık. Ancak L1'i Türkçe olan öğrencilerin L2 olarak Almancayı edinirken karşılaşılabilecekleri olası zorlukların nedeninin daha iyi anlaşılması için burada birkaç ölçütü daha eklemek istiyoruz. Bu ölçütler Almancayı L2 olarak edinmek isteyen öğrencilerin L1'indeki biçimbilimsel ve sözdizimsel yapıların açıklanması olacaktır:

- ✓ Sakarya Projesinde yer alan öğrencilerin birer yetişkin ve aynı zamanda da en az 11 yıl boyunca farklı eğitim kurumlarında eğitim görmüş olmaları, onları Cenevrelî öğrencilerden ayıran en belirgin özelliktir. Zira tezimizin örneklemini oluşturan deneklerin tamamı üniversite öğrenimine başlamadan önce, İngilizceyi okulda, az ya da çok yabancı dil olarak öğrenmişlerdir. Deneklerin metinlerinde İngilizceden Almancaya aktarılan bazı dilbilgisel kuralların görülmesi, onların İngilizce dilbilgisinden haberdar olduğunu zaten göstermektedir. Bununla birlikte Sakarya Projesine katılan öğrenciler, DİGS-Projesine katılan öğrencilere karşın *casus rectus* ile *casus obliquus* arasındaki farkı biliyor kabul edilmektedir; çünkü onlar birer yetişkindir ve yetişkinlerin L1'lerinde bu konuda yeterince ön bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.
- ✓ Türkofon öğrencilerin ad durum ekleri çekimi konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmaları, onların bu dilbilgisel ulamı anında edinecekleri ve tüm celerde norm içi

kullanacakları anlamına gelmez.

- ✓ Bir dilin doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşulup yazılabilmesi için tümcenin belkemiği durumunda olan eylemlerin istemlerine son derece hâkim olunması gerekir. Öğrenciler, anadilini öğrenirken eylemlerin istemlerinin farkında olmadan ya da üzerinde düşünmeden oluştururken, yabancı bir dil öğrenimi sırasında bunlara özellikle dikkat etmesi gerekmektedir; çünkü iki farklı dilde aynı eyleme işaret eden eylemlerin istemleri her zaman aynı durum eklerini gerektirmezler. Eylem isteminin bir dil birliğinin merkezi olduğu kabul edilirse, eylemin anlamının oturması için genellikle başka öğelere ihtiyaç duyulduğu ve her eylemin gereklilik derecesine göre çevresinde anlam yönünden bir takım boşluklar açtığı düşünülebilir. Bu boşlukların sayısı eyleme bağlı olarak değişir ve o dile hâkim olanlar tarafından hiç düşünülmeden doğal olarak bilinir. Eylemin ve dolayısıyla tümcenin anlamlı olması bu boşlukların doğru bir şekilde doldurulmasıyla mümkündür. Boşlukları dolduran dil birlikleri ‘tamlayıcı’ olarak adlandırılır. Tamlayıcılar ad cinsinden tek bir sözcükten oluşabileceği gibi bir sözcük öbeğinden de oluşabilir (Uğurlu 2001: 201). Tamlayıcılar eyleme onun istediği şekilde bağlanırlar. Bir dilde kullanılan tamlayıcılar diğer bir dil için 1:1 mantıklı gelmeyebilir. Zaten Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türkofon öğrencilerin en çok hataya düştükleri konu L1’i ile L2 dillerinin eylemlerinin istemlerini belirlemede ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Türkçedeki ad öbekleri ile tümce öğelerinin tümce içerisindeki dizimi erek dildeki ad öbeklerin ile tümce öğelerinin tümce içerisindeki diziminden oldukça farklıdır (bkz. Bölüm 2.2.-2.3).
- ✓ Daha önce de belirtildiği gibi Türkofon öğrencilerin L1’lerindeki bazı biçimbirimleri ve söz dizimleri hafızalarına iyice yerleştirmişlerdir. Bu durum onların yeni ek ve yapıların edinmesine bir engel teşkil edebilmektedir. *Örn., folgen* ve *fehlen* benzeri eylemler erek dilde yalnızca D ile kullanılıyor iken Türkçede A olarak kullanılmaktadır.

Erek dilde adın N, A ve D-durumlarındaki kullanımında Türkçedeki karşılıklarının etkilerini görmekteyiz. Söz konusu etkilerde erek dilde eylemin istem değerinin etkisi de bulunmaktadır. Erek dilde eylem değeri adın *N-durumu* olması gerekirken adın A-

durumu biçiminde kullanılmakta ve böylece girişime (Alm. Interferenz) sebep olunmaktadır.

Aynı şekilde edatlarda da kullanılan adın *A* veya *D* durumuna getirme özelliği bulunmaktadır. Örneğin *mit* edatı ile kullanılan ad sürekli *D* durumunda olmalıdır. Aşağıdaki tümcelerde adın *A* durumunu gerektiren Almanca eylemlerin kullanımındaki olası norm dışılar verilmektedir. Örn.:

Plötzlich sah ich ein Heft (sehen+AN)

Es gibt ein Mann (es geben+AN)

Du hast ein Fehler gemacht (haben AN)

- ✓ Orijinal metinlerin okunması ve bunlara ait analiz metinlerinin derste işleniyor olması öğrencilerin sistematik olarak henüz görmediği bazı dilbilgisel kuralları kullanmalarına sebebiyet vermektedir.

Almancada adın durum ekleri ediniminde Türkofon ile Frankofon öğrenciler arasında aşağıdaki farklar tespit edilmiştir:

1. Türkofon öğrenciler birinci aşamadan itibaren hem *N* hem de *A* ve *D*-yapısını kullanmaktadırlar. Bir başka deyişle Türkofon öğrenciler derste sistematik olarak görmemiş olmalarına rağmen birinci aşamadan itibaren üç durum ekli tümceleri üretmektedirler. Onların ürettikleri bu tümceler bilinçli değil chunks tümcelerdir.
2. Sakarya Projesine katılan öğrencilerin metinlerinden durum eklerinin aşamalı edindiğini gösteren bir belirtkeye tespit edilememiştir. Oysa Frankofon öğrencilerde bu ayırım yapılmıştır. Öğrenciler önce *N*'yi ardından *A* ve *D*'yi edindiklerini söylemek mümkündür. Ancak bu onların bu yapıları norm içi edindikleri anlamına gelmemeli bu yapıların farklı belirtkeleri olduğunun farkına vardıkları anlamına gelmelidir.
3. Her iki denek grubunda özellikle *DN* norm dışı kullanılmaktadır. *DN* özellikle bir adlı olmadığında, bir *artikel* + *isim* ad öbeklerinde norm dışılık yapılmaktadır. *A*'yı *D*'ye genelleştirerek kullanan Frankofonların aksine Türkofon öğrenciler edat + dilbilgisel cinsiyet analitik yapıları daha sık kullanmaktadırlar. Örn.: *Er sagt zu das Kind*.

4. Sakarya Projesine katılan öğrencilerin büyük bir bölümü son aşamada erek dildeki yapıların çoğunu norm içi kullanmaktadır. Buna rağmen tamamen hatasız tümceler ürettikleri anlamına gelmemelidir. Çünkü bu öğrenciler özellikle dilbilgisel cinsiyet bağlamında hatalar yapmaktadırlar. Buradan devinimle Türkofon öğrencilerde bu aşamadan sonra durum eklerinin edinimi mevzusunun kapandığını söyleyebiliriz. Yapılan araştırmada elde edilen verilen göre öğrenciler eğer erek dilde yeterli sözcük dağarcığına sahip oldukları ve bu sözcükleri dilbilgisel cinsiyetleri ile birlikte edindikleri zaman durum eklerini norm içi kullanabilirler.

Yukarıda anılan iki proje arasındaki farklılıkların dışında her iki proje grubunun da benzer şekilde durum eklerini edindiklerini söyleyebiliriz. Burada var olan benzerlikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. İlk norm içi kullanılan ad durumu N'dir. Birinci aşamadan itibaren norm içi kullanılan bu yapı daha sonra adın A durumu için de genelleştirilerek uygulanmaktadır.
2. İlk başlarda N+A+D arasındaki fark bilinmemektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler her ne kadar Ö, AN ve DN arasındaki farkı biliyor ve bunları birbirinden ayıracak ekleri kullanmak istiyor olsa bile, ekleri erek dile uygun bir biçimde kullanamamaktadırlar.
3. N+A+D arasındaki belirtkeler son aşamalarda sistematik bir biçimde kullanılmakta, ancak öğrencilerin birçoğu yine de N+A ile N+D ad durum eklerini birbirine karıştırılmaktadır.
4. D, adıl olarak kullanıldığında genellikle norm içi, ad öbeği olarak kullanıldığında ise norm dışı kullanılmaktadır.

Aşağıdaki tablo Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi karşılaştırmasındaki sonuçların kısa bir özeti verilmiştir:

Tablo 21: Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi’nde Durum Ekleri Edinim Sıralaması

Sakarya Projesi		DİGS-Projesi
Aşama I	Dizgeli olmayan bir ad çekim sistemi; - Bilinçsiz/rastlantısal ad çekimi ve - Chunks tümceler kullanılmaktadır.	Tek Durum Sistemi/Ein-Kasus-System (Yalnız N-Yapısı Evresi)
Aşama II	Durum eki belirtkisi; - N ve N+N yapılarında norm içi - N+A, N+D ve N+A+D’lerde norm dışı kullanılmaktadır. Doğru kullanılanların çoğu chunktır.	Tek Durum Sistemi/Ein-Kasus-System (Rastgele dağıtılmış N, A ve D-Yapısı Evresi)
Aşama III	Üç durum ekinin de bilinçli kullanılması; - N’nin genelleştirilerek A yerine kullanılması - A’nın genelleştirilerek N ve D yerine kullanılması	Çift Durum Sistemi/Zwei-Kasus-System (Ö ile AN veya DN’nin Sistematik Belirtilmesi Evresi)
Aşama IV– V	Pekiştirme	Üç Durum Sistemi/Drei-Kasus-System (Ö ile AN ve DN’nin Sistematik Belirtilmesi Evresi)

3.3. SÖZDİZİMİ EDİNİMİ

Bu bölümün bu alt bölümünde ayrıışık zamanlarda farklı öğrencilerden değişik zaman aralığında toplanan metinlerdeki istatistiksel çözümlemeye alınan her bir tümce⁸⁴ için aşağıdaki dilbilgisel olgular göz önünde bulundurularak araştırma yapıldı:

1. *Çekimli eylem* (Alm. finites Verb) ve/veya *birleşik eylem* (Alm. Verbalkomplex⁸⁵)’in tümce içerisindeki pozisyonu, (eylem çekiminin yapılmadığı yan tümcelerde *çekimsiz eylemin* pozisyonu)
2. Tümcede nesnenin pozisyonu, (*Infinitif*’li yan tümcelerde *um* ve *zu* bağlaçların pozisyonu)
3. Yan Tümce (bundan sonra YT) veya *Infinitif*’li YT dışındaki tümcelerde *tümce başı* (Alm. Vorfeld)’nin pozisyonu gibi sözdizimsel olgular göz önünde bulundurularak çözümleme yapılmıştır.

Deneklerden alınan metinlerin hepsi bir anda değil de art arda aşamalı olarak toplanmıştır. Art arda toplanan her kronolojik aşama⁸⁶ için aşağıdaki tümce tipleri çözümlemeye dâhil edilmiştir:

- a. Temel Tümceler⁸⁷: (Alm. *deklarative Hauptsätze*) Birleşik tümcelerde yer alan bütün basit/temel tümceler ile sıralı birleşik tümcelerdeki her tümcecik,

⁸⁴ Bu çalışmada, içerisinde en az bir tane *çekimli eylem* (Alm. finites Verb) bulunan ve yargı bildiren bütün tümce (Alm. Satz) ve/veya tümcecik (Alm. Teilsatz)’ler tümce olarak kabul edilmiştir. Örn.: “*Die Mutter liest ein Buch und das Kind schläft, weil es müde ist*” tümcesi içerisinde birden fazla çekimli eylem vardır ve yukarıdaki tanıma istinaden birleşik bir tümcedir. Zira verilen örnekte üç tane çekimli eylem (*liest, schläft, ist*) vardır. Çözümlemede birleşik tümceler, tek bir tümce yerine üç değişik tümcecik (Alm. Teilsatz) bir başka deyişle temel tümce olarak kabul edilmiştir. Yukarıda verilen örneğin ilk iki tümceciği birbirine *und* bağlacı ile bağlı olup iki *Temel Tümceyi* (Alm. Hauptsatz); üçüncüsü *weil* bağlacı ile bir *Yan Tümceyi* (Alm. Nebensatz) oluşturmaktadır.

⁸⁵ Birleşik eylem, sözcük grubuna verilen bir ad olup yargı bildiren tümcelerde kullanıldığında şu özellikleri gösterir: Tümce içerisinde çekimsiz bir eyleme bağlı olmakla birlikte bir *tam eylem* (Alm. Vollverb) veya *Partizip II, Infinitif* -nadir de olsa- *zu* -Infinitif’i bünyesinde barındıran eylem türüdür (DUDEN, 2005:467).

⁸⁶ Projeye katılan denek grubundan değişik konular üzerine yazılmış beş farklı zaman aralığında Almanca metinler toplatılmıştır. Bunun amacı, L1’i değişik öğrencilerde Almanca sözdizimi ve ad çekimi ediniminin nasıl gerçekleştiğinin tespit edilmesi, tespit edilen verilerin aynı güdek doğrultusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır.

- b. Soru Tümceleri,
- c. YT ve Infinitif’li YT⁸⁸’ler ayrı ayrı sayılarak istatistiksel çözümlemeye dâhil edilmiştir.

Her aşama, yukarıdaki tümce tiplerini dayanarak üç alt başlığa (1. *Temel/Basit Tümceler*; 2. *Soru Tümceler*; 3. *Yan Tümceler*) bölünmüştür. Üçüncü alt başlık dışındaki diğer ilk iki alt başlık, bir giriş bölümü ve üç alt-alt başlık (1. *Eylemin pozisyonu/Alm. Stellung des Verbs*; 2. *Nesnenin pozisyonu/Alm. Stellung des Subjekts*; 3. *Tümce başı/Alm. Vorfelddbesetzung*)’tan oluşmaktadır. Üçüncü alt başlık için, yani YT veya Infinitif’li YT için yalnızca iki unsur göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar: 1. *çekimli eylem/Alm. konjugiertes Verb*; 2. *nesnenin pozisyonu/Alm. Stellung des Subjekt*’dur.

Aşama I için TT, ST ve YT’ler ayrı ayrı bir çözümleme yapılmış geriye kalan diğer dört aşama için, konunun fazla dağılmaması için, incelenen verileri özeti verilecektir.

⁸⁷ Diller, yapısal anlamda tümce sınıflaması basit ve birleşik tümce üzerine kuruludur. *Basit/temel tümce*, bir özne ve eylemden ya da yalnızca eylemden oluşan yapıdır. *Birleşik tümce* ise bir temel tümce ile bu temel tümceye bağlı bir ya da birden fazla yan tümceciğten oluşan yapıdır.

Hentschel &Wenddt, TT ile YT arasındaki farkı şöyle tarif ederler: “Temel tümce, bir başka tümcenin ögesi olmayan tümcedir; diğer bütün tümceler alt alta ya da yan yana ona bağlıdır. Yan tümce, temel tümcenin her hangi bir ögesinin görevini üstlenir (Hentschel &Wenddt, 2003:411).

Almancada tümceleri yapı bakımından iki ayrı gruba ayırmak mümkündür: Birincisi; bir özne ve eylem/eylem öbeğinden oluşan ve metin içerisinde bağımsız kullanılan birimlerdir. Bu özelliklere sahip birimlere *temel tümce* (Alm. Hauptsatz) denir. İkincisi; bir birleşik tümce içerisinde bulunup bağımsız olmayan, başka öğelere bağlı olan tümceciğdir. Bu tür tümceler metin içerisinde bağımsız birer birim olarak kullanılmaz, birer tümce ögesi olarak kullanılır. Temel tümceler metnin temel yapı taşlarıdır, ötekiler ise o temel yapı içerisinde yer alan birer alt birimlerdir. Üst yapının bir alt birimi olan tümceler, *yan tümce* (Alm. Nebensatz) olarak adlandırılır (DUDEN, 2005:1028).

Sıralı Tümce: Aynı zaman dilimi veya birbirini takip eden bir sıra seyri içinde gerçekleşen iki veya daha fazla tümcenin, sıralama işlevli bağlaçlarla ya da bağlaçlar yerine kullanılan noktalama işaretleriyle yan yana kullanılan tümcelere verilen addır (DUDEN, 2005:1030). Örn.: *Der Großvater ist alt, das kind ist Jung.*

Birleşik Tümce: Her biri basit tümce özelliğini gösteren, iki ya da daha fazla tümceden mürekkep bir tümcedir. Bu tümceğin her biri basit tümcenin temel öğeleri olan özne ve yüklemi içerir. Almancada birleşik tümceler, birden çok tümcenin farklı türdeki bağlaçlar vasıtasıyla, ya da bağlaç olmaksızın birbirine bağlanarak oluşturulan yapılardır. DUDEN, birleşik tümceyi şöyle tanımlar: Bir temel tümce ve bu temel tümceye bağlı bir ya da birden fazla yan tümceden oluşan yapıya birleşik tümce denir (DUDEN, 2005:103). Örn.: *Der Grossvater ist alt und liest das Buch.*

⁸⁸ Almancada YT, bir *çekimli* (Alm. finites) veya *çekimsiz* (Alm. infinites) eylem ile kurulur. Çekimsiz yan tümcenin yüklemi ya bir mastar ya da bir partisiptir.

Çekimli eylem, çözümlemede tümcenin temel ögesi kabul edilmiştir. Tümcenin temel ögesini çekimli eylem kabul etmemizin bazı nedenleri vardır. Bu nedenler kısaca şöyle sıralanabilir:

- Sözdizimsel ve anlamsal açıdan tümceleri oluşturan ögelere genel bakıldığında, tümcenin en önemli ögesinin eylem olduğu görülür; çünkü eylem değişken istemlidir ve tümceyi tamamlayacak olan öge, eyleme göre pozisyon almakta ve gerektiğinde değişmektedir.
- Almancada her çekimli eylemin kesintisiz sabit bir pozisyonu vardır ve bu pozisyon tümce türüne göre değişkenlik arz edebilmektedir. Tümcenin asıl ögelerinden biri olan yüklem, bazen bir bazen birçok eylemden oluşabilir. Birden çok eylem veya önekten meydana gelen yüklem *birleşik eylem* (Alm. Verbalkomplex) yapılıdır.

Almancada çekimli eylem, tümcede üç değişik pozisyonda yer alabildiğinden, bu dildeki tümceleri üç gruba ayırmak mümkündür. Bunlar:

1. Çekimli eylemin ikinci pozisyonunda yer alması: (Alm. *Verbzweitsätze*) Temel/Basit Tümceler / w- Soru Tümceleri;
2. Çekimli eylemin birinci pozisyonda yer alması: (Alm. *Verberstsätze*): E-Soru Tümceleri /Emir Tümceleri/ Bağlaçsız Şart Tümceleri;
3. Çekimli eylemin son pozisyonda yer alması: (Alm. *Verbletzsätze*) YT'lerdir.⁸⁹

Aşağıdaki tabloda⁹⁰ Almancada çekimli eylemlerin tümce içerisindeki pozisyonları verilmiştir. Bu tabloda erek dilin sözdizimine uygun bütün tümce tipleri verilmeye çalışılmıştır. Eylemi, birleşik eylemden meydana gelen tümceler tablonun son kısmına eklenmiştir.

⁸⁹ Infinitif'li YT'lerde (Alm. *Infinitifnebensätze*) eylem çekimsizdir ve tümcenin sonunda yer alır; TT'lerde ise eylem çekimlidir ve ikinci pozisyonda yer alır.

⁹⁰ Bu tablo, DUDEN-Grammatik'ten yararlanılarak hazırlanmıştır (bkz. DUDEN, 2005:875).

Tablo 22: Değişik Dizimli Tümcelerde Yüklemin Pozisyonu

Eylemin Pozisyonu	Tümce Türü	Sözdizimi
Eylemin İkinci Pozisyonda Kullanılması (<i>Verbzweitstelle</i>)	Temel Tümceler (TT)	TT Ö-E-X X-E-Ö
		YT'li Birleşik Tümcelerde TT Ö-E-X + (YT) X-Y-Ö + (YT)
		Sıralı Birleşik Tümcelerde TT Ö-E-X- (Kon ⁹¹) Ö-E-X X-E-Ö- (Kon)- X-E-Ö Ö-E-X- (Kon) –X-E-Ö X-E-Ö- (Kon)-Ö-E-X
		Birleşik Tümcelerde TT Ö-E-X- (Kon) -E-X X-E-Ö- (Kon) -E-X
	w-Soru Tümceleri	Soru Sözcüğü -Y-Ö-X?
Eylemin Birinci Pozisyonda Kullanılması (<i>Verberststelle</i>)	E-Soru Tümceleri	E-Ö-X?
	Emir Tümceleri	E- (X)!
	YT	Sub ⁹² -Ö-X-E
	Bağlaçsız Şart Tümceleri	E-Ö-X- (TT)
Eylemin Son Pozisyonda Kullanılması (<i>Verbandstelle</i>)	İnfinifit 'li YT	(<i>um</i>) (X)-(zu)-E
	Karmaşık Tümcelerde TT	Ö-E-X-DE ⁹³ X-E-Ö-DE
Birleşik Eylemlerle Kullanılan Tümceler (<i>Satzklammer/Verbalkomplex</i>)	w-Soru Tümceleri	Soru Sözcüğü -E-Ö-X-DE?
	E-Soru Tümceleri	E-Ö-X-DE
	YT	Sub-Ö-X-DE –E
	İnfinifit 'li YT	(<i>um</i>)- (X)-DE- (zu)-E

⁹¹ Kon kısaltması Konjunktion/bağlaç için kullanılmıştır.

⁹² Sub Kısaltması Subjunktion/alt bağlaç için kullanılmıştır.

⁹³ DE kısaltması *Diğer Eylem* türü için kullanılmıştır. Bir tümcenin yüklemi birden çok diğer eylem türünden meydana geliyorsa, o tümcenin eylemi *birleşik bir eylemdir* (Alm. Verbalkomplex). Yüklemi birleşik eylem olan bir tümcede birbirinden *ayrılabilen eylem* (Alm. trennbare Verb) vardır ve bu tümceler için *tümce ayracı* (Alm. Satzklammer)'ndan söz edilir. Bu tip tümcelerde ayrılan eylemin yalnızca birinde çekim yapılır, diğerinde yapılmaz. Çekimli eylem tümce ayracının solunda, çekimsizi sağında yer alır. Bu tümcelerde tümce analizi yapılırken tümcenin *başı* (Alm. Vorfeld), *ortası* (Alm. Mittelfeld) ve *sonu* (Alm. Nachfeld) olmak üzere üç kısma ayırarak analiz yapılır (DUDEN, 2005:874)

Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin belirli aralıklarla ürettikleri Almanca metinlerde aşamalı *durum ekleri edinimi* çözümlemesi 3. bölümün 3.2.1-3.2.8 bölüntülerinde ayrıntılı biçimde yapıldı. 3. bölümün 3.3.1– 3.2.8 bölüntülerinde ise Türkofon öğrencilerin aşamalı olarak Almancada *sözdizimi edinim sıralaması* çözümlemesi yapılacak, varılan sonucun/sonuçların kısa bir özeti verilecektir.

3.3.1. Aşama I

Bu bölüm, Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin ilk 30 ders saatinden sonraki metinleri üzerinde çözümleme yapılan ilk araştırma safhasıdır. Bu safhanın sayıbilimsel çözümlemesi aşağıdaki tümce türlerini kapsamaktadır:

a) Temel Tümceler, b) Soru Tümceleri c) Yan Tümceler

30 ders saatinin ardından öğrencilerin hangi sıklıkla hangi tümce türünü kullandıklarını ve bu sayının kullanılan toplam tümce sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilerden bir gruba anlaşılması ve yorumlanması kolay bir resim üzerinde gördüklerini yazılı olarak anlatmaları; diğer bir gruba ise serbest bir diyalog yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin, diyalog halinde yazdıkları metinlerin büyük bir bölümü şimdiki zamana göre yazılmıştır.

Öğrencilerin I. aşamada ne kadar hangi tür tümce kullandıkları ve kullanılan bu tümcelerin hangilerinin hangi sıklıkla norm içi hangilerinin norm dışı kullandıkları aşağıdaki tabloda görselleştirilerek sunulmuştur:

Tablo 23: 30 D/S⁹⁴ Sonra Kullanılan Tümce Türleri ve Kullanım Sıklığı

Metin – Grup	I	II	Toplam
TT	104 (%76,47)	85 (%92,39)	189 (%82,89)
ST	27 (%19,85)	2 (%2,17)	29 (%12,72)
YT	5 (%3,67)	5(%5,43)	10 (%4,39)
Toplam	136	92	228

⁹⁴ Ders saati

3.3.1.1. Temel Tümceler

30 ders saatinden sonra üretilen tümcelerin büyük bir bölümü basit ve sıralı tümceleridir. Aşağıdaki tablo bu evrede kullanılan bildirimli temel tümcelerin (basit tümceler, sıralı ve birleşik tümceler) norm içi ve norm dışı olanlarının oranını göstermektedir:

Tablo 24: 30 D/S'den Sonra Kullanılan Temel Tümceler

Tümce Türü	Metin-Grup	TT'nin Toplamı	Norm Dışı Yapılar %	Norm İçi Yapılar %
TT	I/10.2013	104 (%55,03)	20 (%10,58)	84 (%44,44)
	II/10.2013	85 (%44,97)	21 (%11,11)	64(%55,56)
	Toplam	189	41 (%21,69)	148 (%78,31)

Her iki grupta da üretilen tümcelerin yarısından fazlasının norm içi üretildiği yalnızca % 28,08'inin norm dışı kullanıldığı görülmektedir.

Eylemin tümce içerisindeki pozisyonuna göre Almancada temel tümceleri dört sözdizimsel gruba ayırmak mümkündür:

Ö-E sözdizimi ile basit eylemli tümceler

Ö-E sözdizimi ile birleşik eylemli tümceler

X-E-Ö sözdizimi ile basit eylemli tümceler

X-E-Ö yapıli birleşik eylemli tümceler

Ö-E yapıli olup yüklemi basit eylemlerden oluşan tümcelerin önemli bir bölümü norm içi kullanılmıştır. Buna aşağıdaki metin örnek olarak verilebilir:

Ich sehe zwei Tisch. Es gibt ein Café und ein Markstand. Ein Mann liest ein Buch. Außerdem ich sehe viele Obste und Gemüse. Es gibt einen Glass auf den Tisch. Es gibt drei Stuhl. (II/10.2013/30)

Eylemin pozisyonu genellikle 2, 3 ve 4. sözdizimsel yapılarda norm dışıdır. Basit eylemli tümcelerde en sık yapılan hata türü eylemin pozisyonu ile ilintilidir. Eylem genellikle eksiltili veya üçüncü pozisyonda kullanılmaktadır.

Tablo 25: Yüklemleri Basit Bir Eylem Olan Norm Dışı Tümceler

Norm Dışı Tümce Yapısı	Norm Dışlıkların Sayısı	Örnek Tümce
Eylemin üçüncü pozisyonda kullanılması	6 adet	<i>Viele menschen es gibt... (II/10.2013/26)</i> <i>Außerden ich sehe (II/10.2013/26)</i>
Eylemin eksiltili kullanılması	3 adet	<i>Hier----Rechnung (I/10.2013/11)</i> <i>Die Bluse----klein. (I/10.2013/14)</i>

Temel tümce olup birleşik eylemle kullanılan tümce sayısı %29'dur. Burada kullanılan birleşik eylemlerin önemli bir kısmı modal birleşik eylemlerdir. Bu eylemlerin kullanımında çekimli eylemle çekimsiz eylem arasında uzaklık (Alm. Distanz) yoktur. Çünkü öğrencilerin hiçbiri bu aşamada zorunlu tamlayıcı isteyen bir eylemi bu aşamada kullanmamaktadır. Örn:

Ich möchte zahlen (I/10.2013/16)

3.3.1.2. Soru Tümceleri

Birinci aşamada kullanılan önemli bir kısmı soru tümcelerinden meydana gelmektedir.

Aşağıdaki tablo bu aşamada kullanılan soru tümcelerinin norm içi ve norm dışı oranlarını vermektedir.

Tablo 26: 30 D/S'den Sonra Kullanılan Soru Tümceleri

	Metin-Grup	Toplam	Norm Dışı %	Norm İçi %
w-Sorular	I/10.2013	14	4 (%28,57)	10 (%71,43)
	II/10.2013	1	0 (%0,00)	1 (%100,00)
	Toplam	15	4 (%26,66)	11 (%73,33)
E-Sorular	I/10.2013	13	10 (%76,92)	3 (%23,08)
	II/10.2013	1	1 (%100,00)	0 (%0)
	Toplam	14	11(%78,57)	3 (%21,43)

Birinci aşamanın yazılı metinlerinde özellikle de birinci grubun yazılı metinlerinde oldukça çok fazla soru tümcesi kurulduğu görülmektedir. Burada bu kadar çok soru tümcesinin kurulmasının nedeni deneklerin metinlerini soru-cevap halinde yazmasından kaynaklanmaktadır.

3.3.1.3. Yan Tümceler

Metin-Grup	Toplam	Norm Dışı %	Norm İçi %
I/02.2013	5 (%3,67)	5 (%100,00)	%0
II/02.2013	5 (%5,43)	4 (%4,35)	1 (%3,13)

Birinci grupta üretilen beş tümceden hiç birinin norm içi üretilmediği, ikinci grupta üretilen beş tümceden dördü, bir başka deyişle bütün tümcelerin %4,35 norm içi kullanıldığı görülmektedir. Burada kullanılan YT'ler şu özelliklidirler.

Önad Yan Tümcesi (Attributnebensatz)

Es gibt ein mal eine schöne Königin, die in einem groß Schloss wohnt
(II/10.2013/21)

Eylemin İkinci Pozisyonda Kullanılması

Öğrenciler genellikle son pozisyonda olması gereken yüklemi ikinci pozisyonda kullanmakta ve tümcenin yan tümce olması için gerekli olan bağlacı veya adlı eksiltili kullanmaktadırlar.

ich ways, ich denke, das ist genau (I/10.2013/17)

Ich denke, daß diesem Bild ist im Laden (II/10.2013/31)

Yapılan araştırma sonucunda Almanca sözdizimi ediniminin özellikle TT, ST ve YT bağlamında 270 ders saatinden sonra Türkofonlar tarafından nasıl edinildiği ve bu edinimin dört farklı aşama boyunca nasıl bir değişim ve gelişim izlediği tespit edilmiş olup aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Tablo 27: Aşamalara Göre Tümce Türleri ve Kullanım Sıklıkları

Metin – Grup		I*	II**	Toplam
I. Aşama	TT	104	85	189 (%82,89)
	ST	27	2	29 (%12,72)
	YT	5	5	10 (%4,39)
	Toplam	136	92	228(%100,00)
II. Aşama	TT	130	136	266(%81,85)
	ST	27	-	27(%8,31)
	YT	17	15	32(%9,85)
	Toplam	174	151	325(%100,00)
III. Aşama	TT	175	-	175(%87,06)
	ST	4	-	4(%1,99)
	YT	22	-	22(%10,95)
	Toplam	201	-	201(%100,00)
IV. Aşama	TT	122	-	122(%68,93)
	ST	3	-	3(%1,69)
	YT	24	-	24(%13,56)
	Toplam	177	-	177(%100,00)
V. Aşama	TT	-	121	121(%88,97)
	ST	-	4	4(%2,94)
	YT	-	11	11(%8,09)
	Toplam	-	136	136(%100,00)

* = Norm içi

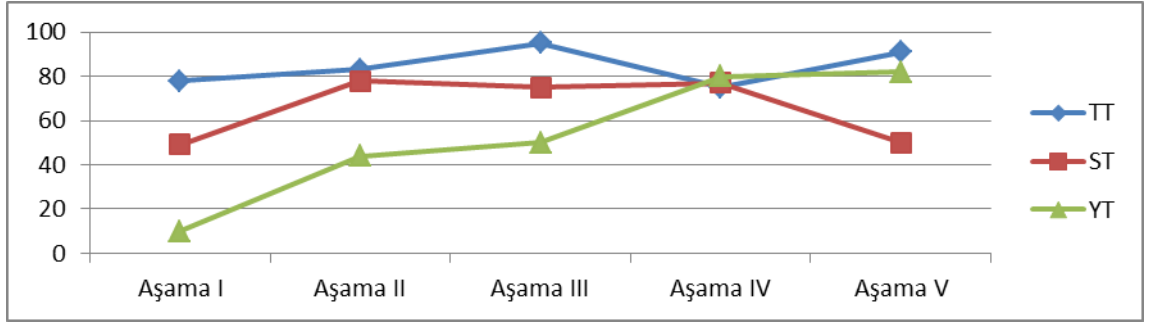
** = Norm dışı

Tablo 28: Aşamalara Göre Tümce Türlerinin Norm İçi-Norm Dışı Kullanım Oranı

Metin – Grup		I		II		Toplam (-%)
		+	-	+	-	
I. Aşama	TT	83	21	64	21	189 (%22,22)
	ST	13	14	1	1	29 (%51,72)
	YT	-	5	1	4	10 (%90,00)
	Toplam	96	40	66	26	228(%28,95)
II. Aşama	TT	119	19	106	30	274(%17,88)
	ST	21	6	-	-	27(%22,22)
	YT	8	9	6	9	32 (%56,25)
	Toplam	148	34	112	39	333(%21,92)
III. Aşama	TT	166	9	-	-	175(%5,14)
	ST	3	1	-	-	4(%25,00)
	YT	11	11	-	-	22(%50,00)
	Toplam	180	21	-	-	201(%10,45)
IV. Aşama	TT	93	29	-	-	122(%23,77)
	ST	2	1	-	-	3(%33,33)
	YT	19	5	-	-	24(%20,83)
	Toplam	114	35	-	-	149(%23,49)
V. Aşama	TT	-	-	110	11	121(%9,09)
	ST	-	-	2	2	4(%50,00)
	YT	-	-	9	2	11(%18,18)
	Toplam	-	-	121	25	146(%17,12)

Yukarıdaki tabloya şöyle bir genel bakıldığında YT’lerin kullanım oranının I. aşamadan itibaren kullanım oranında ileriye doğru sürekli bir ilerlemenin olduğu, diğer tümce türlerinde ise aynı şeyi söylemenin doğru olmadığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin öğrendiklerini özellikle IV. aşamadan sonra bilinçli kullanmaya başladıklarını, ancak bazı tümce türlerini birbirine karıştırdıklarını göstermektedir.

Yukarıdaki tabloyu grafik üzerinde görselleştirecek olursak aşağıdaki gibi görünür.



Grafik 5: Aşamalara Göre Sözdizimi Edinim Gelişimi

Bu alt bölümtüde, belirli zaman aralığında elde edilen sözdizimsel verilerin, kronolojik aşamalarına uygun bir özeti yapılmıştır.

Aşama I Değerlendirmesi

Öğrencilerin 30 ders saatinden sonra ürettikleri metinlerin büyük bölümü Ö-Y söz dizimli basit tümcelerden oluşmaktadır. Basit tümcelerden oluşan bu tümcelerin önemli bir kısmı bildirimli TT olup hedef dilin dilbilgisel normlarına göre yazılmıştır. *Örn:*

Ich möchte einen Kaffee (I/10.2013/12)

TT'lerde kullanılan eylem ve/veya nesneye pozisyonu açısından bakıldığında, yalnızca % 10'nun normlara aykırı kullanıldığı tespit edilmiştir. Norm dışılığın en sık yapıldığı sözdizimi biçimi X-Y sözdizimsel yapıdır. Bu yapıda kullanılan tümceleri iki değişik sözdizimsel tip altında toplayabiliriz. Bunlar:

1. Çekimli eylemin üçüncü pozisyonda kullanılması, *Örn.:*

Im Foto es gibt viele Menschen (II/10.2013/23)

2. Öznenin eksiltili kullanılmasıdır. *Örn.:*

Okay. Ø bringe nach fünf Minuten dein Getränk. (I/10.2013/19)

Bu aşamada denekler *ters dizim kuralını* (Alm. Inversionsregel) uygulamakta, ancak uygulanan bu kuralın istenç dışı uygulandığı düşünülmektedir. Çünkü bu dilbilgisel olgu deneklere henüz öğretilmemiştir. Yalnızca birkaç öğrenci, bu aşamada ters dizim kuralını uygulayarak norm içi tümce üretme kabiliyetine sahiptir. *Örn.:*

Hier kommt ihnen Hamburger. (I/10.2013/12)

Ancak bu aşama kullanılan sözdizimin chunks olduğu, yani kendiliğinden geliştiği düşünülmektedir.

Sıralı tümce üretiminde de sözdizimsel norm dışılık görülmektedir. Buradaki norm dışılık ters dizim kuralı bağlamıdır. Örn.:

Ich möchte die Rechnung da ich habe eilig. (I/10.2013/18)

Çoğunlukla başarılı öğrenciler tarafından üretilen bu tür tümcelerde dizim birinci tümcecikte doğru kullanılmaktadır. Ancak aynı kuralın ikinci tümceciğe aynen aktararak kullanıldığı ve bu yüzden ikinci tümceciğin norm dışı olduğu görülmektedir.

Norm dışı yapıların kullanıldığı bir başka tümce biçimi de içerisinde birleşik eylem olan tümcelerdir. Çünkü denekler, yalnızca bir kısmı özneye göre çekilen, geri kalan kısmı çekimsiz olup kendi L1'inde olmayan yeni bir dilbilgisel yapıyla (bölünebilen eylemler gibi) ilk kez karşılaşıyorlar. İşte Almancaya özgü bu dilbilgisel yapı onlar için bir sorun teşkil etmektedir.

Bu aşamada *modal birleşik eylemler* (Alm. Modalverbkomplex) çok az kullanılmaktadır. Modal birleşik eylem kullanılması muhtemel olan tümcelerin kullanımında yalnızca modal eylem kullanılmıştır. Kullanılan modal eylem ile diğer öge arasında distanz yoktur. Örn.:

Ich möchte Zahlen. (I/10.2013/16)

Ich möchte Torte, bitte. (I/10.2013/15)

Die Frau möchte zahlen. (II/10.2013/22)

Modal birleşik eylemlerin kullanıldığı tümcelerde ise iki değişik norm içi yapı kullanılmıştır. Birincisi; yalnız bir tümce ögesinin (belirteç, olumsuzluk partikeli, akuzatif nesnesi vb.) distanz olarak kullanılması. Örn.:

Ich möchte Gemüse kaufen. (I/10.2013/17)

Ich möchte Orangensaft trinken, bitte. (I/10.2013/19)

İkincisi; *finden* + belirteç yapısının modal birleşik eylem olarak kullanılmasıdır.

Ich finde das Bild sonderbar. (II/10.2013/22)

Modal birleşik eylemli tümcelerde sözdizimi genellikle norm dışıdır. Denekler, tümce ögesi bir modal birleşik eylem olan tümceleri üretmede iki farklı yol izlemektedirler:

1. Çekimli eylem ile çekimsiz eylemin art arda yazılması, Örn.:

du sollst trinkt Orangensaft (I/10.2013/19)

du kannst hören mich. (II/10.2013/22)

2. Bölünebilen eylemlerin bölünemeyen eylemler gibi kullanılmasıdır. Örn.:

Sie aussehen glücklich. (II/10.2013/26)

Soru tümcelerinin büyük çoğunluğu norm içi üretilmiştir. Deneklerin özellikle w-soru tümcesi üretiminde hiçbir sorunla karşılaşmadan norm içi tümceler ürettiği izlenmiştir. Örn.:

Was kann ich für Sie tun? (I/10.2013/17)

Was möchten sie trinken? (I/10.2013/15)

Was kostet das? (I/10.2013/12)

wie heisst Geschichte? (II/10.2013/21)

Ancak soru tümcelerinden E-soru tümceleri birkaç denek tarafından norm dışı kullanılmıştır. Bu denekler, E-soru tümcesini oluştururken Ö-Y sözdizimi kullanmışlardır. Örn.:

Bitte schön, das smeckt ihnen? (I/10.2013/12)

Yukarıdaki örnek soru tümcesi, erek dilin sözdizimine göre her ne kadar norm içi olarak kabul edilse de, - çünkü Almandada soru tümcelerini bu sözdizimsel sıralamaya göre oluşturmak mümkündür- bu aşamada norm dışı olarak kabul ediyoruz. Çünkü denekler, soru tümcesinin bu şekilde de kurulabileceğini henüz öğrenmemişlerdir. Derste öğrencilere öğretilen soru tümcesi tipi E- soru tümcesi için kullanılan yapıdır ve bu yapının sözdizimi Y-Ö-X şeklindedir. Buradan devinimle deneklerin, vurgulu ve tonlamalı soru tümcelerine özgü Ö-Y-sözdizimsel yapıyı burada kasıtlı kullandıklarını

söylemek doğru değildir. Böyle bir soru tümcesi sözdizimi için şöyle bir açıklama yapılabilir: Denekler, L1'den L2'ye kural aktarımı yapmışlardır; çünkü Türkçede vurgu ve tonlama yardımıyla soru tümcesi⁹⁵ oluşturmak mümkündür.

Koşaçlı w-soru tümcelerinde bazen tamamlanmamış bir sözdizimine rastlanmaktadır. Bu tümcelerde öznenin –özne, bir soru adılı veya soru önadı olabilir– pozisyonu norm içidir, ancak predikatif eksiktir. Bir başka deyişle tümce eksilteli bir tümcedir. Örn.:

Was ist? (I/10.2013/10)

Burada eksik olan öge adıdır. Bu tümcenin sözdizimi eksikliği deneklerin L1'i ile açıklanabilir (*Nedir?*)

Bu aşamada kullanılan YT'ler, ya chunk ya da kendiliğinden oluşmuş yapılardır. Öğrenciler, birinden duydukları veya okudukları bir YT'yi bir başka tümcede kullanırken norm içi kullanmaktadırlar. Bu evrede kullanılan YT'lerin neredeyse tamamı *nesne* (Alm. Objektnebensatz) veya *önad YT* (Alm. Attributnebensätze)'sidir. Örn.:

Es gibt ein mal eine schöne Königin, die in einem groß Schloss wohnt
(II/10.2013/21)

Spontane üretilen YT'lerde değişik sözdizimi modelleri kullanılmaktadır. Bu modelleri üç kategoride toplayabiliriz:

I. Öznenin eksiltilmesi (Alm. *Tilgung des Subjekts*), örn.:

Hier ist eine Maus, Ø essen viele Kесе (II/10.2013/22)

II. Eylemin eksiltilmesi (Alm. *Tilgung des Verbes*), örn.:

Eine Kellnerin Ø hinter den Tisch steht. (II/10.2013/30)

⁹⁵ *Türkçede Soru Tümceleri*; soru anlamı taşıyan, cevap bekleyen tümcelerdir. Soru eki (mi), soru belirteci, soru adılı veya soru önadı ile oluşturulur. [...] Ancak bazen soru sözcük ve ekleri kullanmadan, yalnızca vurgu ve tonlama ile de soru tümcesi kurulabilir. Örn.:

- Gümrük memuru başını kaldırdı:
- Adınız? (https://tr.wikipedia.org/wiki/Soru_c%C3%BCmlesi; Erişim Tarihi:02.10.2015)

III. Eylemin tümcenin ikinci pozisyonunda kullanılmasıdır. Örn.:

Ich denke, daß diesem Bild ist im Laden. (II/10.2013/30)

3.3.2. Aşama II

85 ders saatine katılan deneklerin yazılı metinlerinde yapılan çözümlemede karmaşık tümce (sıralı ve birleşik yapılı tümceler) sayısında bir artış görülürken, soru tümceleri sayısında bir azalma izlenmiştir.

Üretilen tümce­lerin büyük çoğunluğu bildirimli TT olup birçoğu Ö-Y söz dizimlidir. Tümce yapısı bir önceki aşamaya nispeten daha karmaşıktır. Öğrenciler, özellikle *geçmiş zaman* (Alm. Perfekt)’ı öğrendikten sonra çok sayıda karmaşık tümce üretmektedirler. Karmaşık tümce­lerde, özellikle geçmiş zaman tümce­lerinde, asıl eylem ile yardımcı eylem arasındaki uzaklığa kısmen de olsa dikkat edilmektedir.

Geçmiş zamanlı tümce üretiminde değişik türden birçok norm dışı sözdizimi tespit edilmiştir. Nice denek, yardımcı eylem ile asıl eylem arasındaki Satzklammer’e dikkat etmemektedir. Örn.:

Der Mann hat gekauft Obst und Gemüse (I/12.2013/17)

Der Mann hat gefotografen das Kind und die Frau. (I/12.2013/17)

Metinlerini *şimdiki zaman* (Alm. Präsens)’a göre yazan bazı deneklerin bütüncelerinde, özellikle ters dizim olması gereken tümce­lerin sözdiziminde norm dışılık tespit edilmiştir. En dikkat çeken norm dışı türü eylemin tümcenin üçüncü kimi zaman da son pozisyonunda kullanılmasıdır. Örn.:

Als ich war Kind [...] (II/12.2013/22)

Früher wenn ich gehe Oberschule [...] (II/12.2013/22)

Eylemi son pozisyon­da olan tümce­lerin önemli bölümü YT’li karmaşık sıralı tümce­lerdir. Karmaşık sıralı tümce­lerde bu denli çok norm dışı sözdizimsel yapının kullanılıyor olmasının başlıca nedeni, TT ile YT arasındaki sözdizimsel farklılık olduğu düşünülmektedir.

Bu aşamada üretilen soru tümcelerinin sayısı oldukça azdır, ancak var olanlar norm içi kullanılmıştır. W-soru tümcelerinde yalnızca bir denek eksiltili özne kullanmıştır. Projeye katılan deneklerden yalnızca birinin w-soru tümcesinde norm dışı bir yapı kullandığı tespit edilmiştir:

Und wo wohnen Ø aus Deutschland? (I/12.2013/19)

Yukarıdaki tümcede eylemin pozisyonu norm içi ancak özne eksiltili kullanılmıştır.

Ö-Y söz dizimli E-soru tümceleri bu aşamada üretilmemektedir. Ters dizim yapılarak üretilen diğer bütün tümceler erek dilin sözdizimsel kurallarına uygundur. Örn.:

War der Traum schlecht? (I/12.2013/14)

Könnten Sie mir die Rechnung bringen, bitte? (I/12.2013/19)

Üretilen YT sayısı birinci aşamada üretilen YT sayısından fazladır ve üretilen YT'ler önad-, nesne- ve/veya belirteç YT'leridir. Nesne YT'leri Infinitif YT'leri olarak da ortaya çıkmaktadır. YT'lerin yarısından fazlası norm içi bir sözdizimi ile dizilmemiştir. En sık yapılan norm dışı sözdizimi tipleri şunlardır:

I. Bağlacın eksiltilmesi (Alm. Tilgung des Subjunktion);

Aber ich glaube ich es begonnen habe, es einfach zu verstanden (II/12.2013/24)

II. Infinitif YT'lerde zu bağlacının norm dışı kullanılması:

Der Mann kauft, der Mann einen weißen Pullover zu trägt. (I/12.2013/13)

III. Relatif adılı yerine dass bağlacı ile kişi adılı kullanılması;

Der Mann macht fotografen der Menschen, dass sie in den Cafe sind. (I/12.2013/17)

IV. Eylemin tümcede üçüncü pozisyonunda kullanılması;

Ich war sehr glücklich, weil jetzt ich habe ein Auto (II/12.2013/24)

V. Öznenin çekimli eylemin önüne getirmek koşuluyla sağa kaydırılması. Örn.:

Die Abteilung gut für mich, weil gern ich sie lese. (II/12.2013/24)

3.3.3. Aşama III

145 ders saatinden sonra deneklerin ürettikleri yazılı metinlerin önemli bir bölümünde bildirimli TT'ler vardır. Bu temel tümcelerin çoğunda ters dizim ve içerisinde birleşik eylem/ayrılabilen eylemi olan dört değişik tümce türü kullanılmıştır. Bunlar;

1. Ö-E-X

2. X-E-Ö

3. Ö-E.X.dE

4. X-E-Ö-dE

1. ve 3 tümce tiplerinde çekimli eylemin pozisyonu sürekli norm içidir; norm dışı tümce yapısı 2. ve 4 . söz dizimli yapılarda görülmektedir. Örn.:

Dann der Vater sieht seinen weinerlicher Sohn. (I/02.2014/14)

... später sie fangen ein zu streiten. (I/02.2014/13)

Sıralı tümcelerde erek dilin normları dışına çıkan bazı sözdizimsel yapılar görülmektedir. Bu norm dışılar, deneklere ters dizim ile eylemin tümcenin son pozisyonunda yer alması kuralının aynı anda öğretildiğini göstermektedir. Çünkü bu kurallara göre çekimli eylem ya tümcenin sonunda ya da başında pozisyonlandırılır. Öyle anlaşıyor ki, öğrenciler bu iki kuralı birbirine karıştırmaktadırlar. Örn.:

Während die Kinder mit den Steinen spielen, die Väter aufeinander schlagen. (I/02.2014/15)

Soru tümceleri çok sık kullanılmakta ve kullanılanların önemli bir kısmı norm içidir. *Wie geht's?* soru tümcesinin dışında –ki bu tümce birçok denek tarafında hala chunk olarak kullanılmaktadır- değişik w-soru tipleri kullanılmaktadır. Bu aşamada üretilen soru tümcelerinde toplam bir tane norm dışı tespit edilmiştir: Bu da, *nicht* olumsuzluk partikelinin norm dışı bir pozisyonunda kullanılmasıdır. Örn.:

Ist das für Kinder ein schlecht Beispiel nicht? (I/02.2014/15)

Ayrıca bu aşamada değişik bağlaçlı YT tipleri üretilmiştir. Bunlar, önad, nesne ve belirteç YT'leridir. Örn.:

Während die Kinder mit den Steinen spielen, die Väter aufeinander schlagen. (I/02.2014/15)

Als die Väter sich streiten, fallen Münzen aus ihren Taschen (...)
(I/02.2014/16)

Ancak üretilen YT'lerin büyük bir bölümünde norm dışılık görülmektedir. Bu norm dışılıkları iki gruba ayırabiliriz:

1. Eylemin pozisyonunun norm dışı olması. Bu da üç değişik biçimde yapılmaktadır:

- Eylemin ikinci pozisyonunda kullanılması,

Während die Väter streiten sich (...) (I/02.2014/16)

- Eylemin birinci pozisyonunda kullanılması,

als streiten die Väter immer noch sich. (I/02.2014/16)

- Eylemin üçüncü pozisyonunda kullanılmasıdır.

[...] weil ein Kind nicht ist gehässig. (I/02.2014/16)

2. Infinitif'li tümcelerde *zu* bağlacının eksiltili veya eylemin pozisyonunun norm dışı kullanılmasıdır.

um sprechen mit anderen Vater (I/02.2014/16)

3.3.4. Aşama IV

Denekler, 210 ders saatinden sonra kaleme aldıkları metinlerde bildirimli TT, YT ile sıralı veya birleşik tümcelerin yanında az sayıda da soru tümcesi kullanılmıştır. Bu aşamada denekler, düzenli/düzensiz eylemlerde Präteritum'u, özellikle de bölünebilen eylemleri produktif kullanmaya başlamışlardır. Bildirimli tümcelerin birçoğu Ö-E-X ve X-E-Ö söz dizimli olmasına rağmen üretilen tümcelerde üç değişik norm dışı yapı tespit edilmiştir:

1. Ters dizim de olsa ikinci pozisyonda olması gereken çekimli eylemin üçüncü pozisyonda kullanılması:

Als erstens ich mache meine Gesichtereinigung, (...) (II/05.2014/27)

2. Ters dizim istemeyen E-Ö yapıları tümceler:

Ich höre deutsche Lied und surfe ich oft im Internet. (II/05.2014/28)

3. Sıralı bir tümcenin ikinci tümceciğinde çekimli eylemin son pozisyonda kullanılması:

*Danach ich sehe fern oder einen Film und zum Schluss ich um 24.00-01.00
schlafe. (II/05.2014/23)*

TT'lerde ise toplam altı norm dışı sözdizimi yapısı tespit edilmiş olup bu yapılar şunlardır:

1. Birinci pozisyonda olması gereken eylemin ikinci pozisyonda kullanılması:

*Nachdem wir gegessen haben, wir trinken Türkische Kaffee.
(II/05.2014/27)*

2. Eylemin ilk pozisyonda kullanılması;

Gibt es viele Dinge: ein schöner Herr, der eine Frau liebt (II/05.2014/27)

3. Eylemin kullanılmamasıdır;

Lediglich Ø ich, meine Mutter und meine Schwester...(II/05.2014/27)

4. Dönüşlü eylemlerde dönüş adının çift kullanılması;

Wir sich treffen uns nicht (II/05.2014/24)

Bu aşamada da YT üretiminde birçok norm dışı yapı kullanılmıştır. Yapılan norm dışılıkların hemen hepsi eylemin pozisyonuyla ilintilidir. Örneğin, çekimli eylemin relatif adılardan sonra ikinci pozisyonda; bağlaç ve/veya bir özneden sonra üçüncü pozisyonda kullanılması gibi. Örn.:

Ich würde nach ein Kurs gehen, wenn ich hätte Zeit. (II/05.2014/24)

Öznenin pozisyonu ise hep norm içi olmuştur. Bildirimli TT'lerin sözdiziminde norm dışılığın sık yapılıyor olması, deneklerin ters dizim ve eylemi son pozisyonda olan tümceleri birbirine ne kadar sıklıkla karıştırdığını göstermektedir.

Soru tümcesi sözdizimi denekler için bir sorun olmaktan artık çıkmıştır. Daha önce yapılan norm dışılığın çok azı bu aşamada yapılmaktadır. Hataların en dikkat çeken ve ayırsız kabul edilecek kadar az olanı ise öznesiz tümcelerdir. Örn.:

Wer ist Ø? (II/05.2014/24)

YT'lerin önemli bir kısmı normlara uygun bir sözdizimi ile kullanılmıştır. Ancak norm dışı kullanılan YT'ler de vardır. Bir önceki aşamada olduğu gibi bu aşamada da YT'lerde çekimli eylemin pozisyonu ile Infinitif'li tümcelerde *zu* bağlacı norm dışı kullanılmıştır. Örn.:

Ich probierte zu dem nehmen (II/05.2014/28)

Öznenin veya bağlacın eksiltili kullanımı sonucu yapılan norm dışılıklar bu aşamada artık görülmemektedir.

3.3.5. Aşama V

270 ders saatinden sonra yazılan x tümcenin büyük bölümü normlara göre uygun üretilmiştir. TT'lerde yalnızca üç adet norm dışı sözdizimi tespit edilmiştir. Bunlar, ters dizimli tümcelerde çekimli eylemin üçüncü pozisyonda kullanılmasıdır. Örn.:

Sherlock Holmes, der ist berühmte Detektiv, (I/09.2014/13)

Eines Tages Dr. Watson heiratet (I/09.2014/15)

Bütün soru tümceleri norm içi olup yalnızca bir tanesi -ki bu da bir E-soru tümcesidir- norm dışı kurulmuştur:

Das ist unmöglich? (I/09.2014/10)

Bu son aşamada da denekler, YT üretiminde bazı norm dışı yapılar kurmaktadır. En sık yapılan norm dışı türü ise çekimli eylemin tümcenin üçüncü pozisyonunda kullanılmasıdır.

Der Mann sagt, dass sein Gold sind verlust. (I/09.2014/15)

Denekler, yukarıdaki norm dışı yapılar dışında başka norm dışı tümce türünü üretmeleri, onların erek dilde YT kullanımına hâkim olmadıklarını açıkça göstermektedir. Burada yapılan norm dışıların bir kısmı atribut YT’de *dass* +*kişi adının* “relatif adlı” (*Alm. Relatifpronomen*) yerine kullanılması ve infinitifli YT’lerde *zu* bağlacının eksiltili kullanılmasıdır:

Laut der heutigen Statististik gibt es mehr Frauen, dass sie Karriere machen wollen (?)

Sie haben vielleicht wenig Zeit um sie sich Ø entspannen und Ø erholen.

Buraya kadar yapılan çözümlemenin ardından kısaca aşağıdaki çıkarımlarda bulunabiliriz:

- I. Türkofon öğrenciler, Almanca sözdizimi ediniminde oldukça büyük sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Erek dilin sözdizimi üretiminde anadillerinden ve/veya şimdiye kadar öğrendikleri herhangi bir L2’nin sözdizimi kurallarından etkilendikleri, bu kuralları yeni edinmeye başladıkları dile aktarmaya çalıştıkları görülmektedir. Erek dilin sözdizimine uygun ters dizim, YT’lerde eylemin son pozisyonda yer alması ve bölünebilen eylemlerin varlığı gibi erek dile özgü dilbilgisel olgular bu dilin sözdizimi edinimini zorlaştıran faktörlerden yalnızca bazılarıdır.
- II. Bildirimli TT, soru tümcesi ve YT gibi tümce tipleri I. aşamadan itibaren kullanılmaktadır. Denekler, ilk evrelerde erek dilin sözdizimi kurallarını bilmediğinden, ürettikleri tümceler bilinçsizcedir. Ancak erek dildeki bazı sözdizimsel kuralları norm içi kullanıyor olmaları, onların bu dilin sözdizimi kurallarını edindikleri anlamına gelmemelidir. Çünkü daha önce hiç duymadıkları/okumadıkları bir tümceyi üretirlerken, özellikle YT’lerde normlara uygun olmayan bir sözdizimi kullanmaktadırlar. Bu evrede yapılan norm dışı tümce tipleri genellikle şu bağlamdadır:
 - a) Bildirimli TT’lerde ters dizim: (*isteğe bağlı ters dizim/Alm. fakultative Inversion*) Bu tümce türünde özne-yüklem sözdizimi kullanılır;

- b) E-soru tümcesi/Entscheidungsfragen: (*zorunlu ters dizim/obligatorische Inversion*) Bu tümce türünde, bir öncekinde olduğu, özne-yüklem sözdizimi kullanılır;
- c) Eylemler arasındaki uzaklık (*Alm. Distanzstellung*): Çekimli eylem ile çekimsiz eylem/eylemler art arda kullanılır;
- d) YT: Çekimli eylem ikinci veya son pozisyonda kullanılır.

III. İlk iki kronolojik aşamada neredeyse hiçbir öğrenci erek dilin normlarına uygun genel sözdizimi kurallarını –eylemin, ters dizim tümceleri dâhil tümcenin ikinci pozisyonunda, YT’lerde son pozisyonda kullanılması- bilinçli kullanma eğilimi göstermemektedir. Yalnızca birkaç öğrenci bu aşamada erek dilin sözdizimi kurallarına uygun tümceler üretmektedir.

Bir ve ikinci aşamada E-soru tümceleri erek dilin normlarına uygun kullanılmamıştır. Ancak w-soru tümceleri için aynı şey söylenemez, çünkü bu tümce türü birinci aşamadan itibaren yüksek oranda norm içi kullanılmıştır.

Öğrencilerin, ilk aşamadan itibaren neden w-soru tümcelerini norm içi kullandıkları, Ö-Y ters dizimli E-soru tümcelerinde ise sorunlarla karşılaştıkları tam olarak bilinmemektedir. Bizce, w-soru tümcelerinin birinci pozisyonunda w-soru sözcüğünden birisinin kullanılıyor olması bunun muhtemel nedenlerinden bir tanesidir. Çünkü bu açıdan bakıldığında öznenin yeri eylemden hemen sonradır ve bu da öğrencilere doğalmış gibi gelmektedir. E-soru tümcelerinde tümcenin başının boş olması, denekler tarafından muhtemelen doğal olmayan bir sözdizimi olarak algılanmaktadır.

IV. Eylemler arasındaki mesafeli tümceleri (modal eylemli tümceler ile Perfekt tümceler) ilk kronolojik aşamadan itibaren görmek mümkündür. Bu kategoriden olup norm dışı kullanılan tümcelerde en sık rastlanan hata türü AÖ ile edat öbekleridir. Örn.: *Ich habe geputzt meine Schuhe.*) Bazı denekler, bu tümce türünü kullanırken ya eylemler arasındaki uzaklıkta uymamakta, ya da çok basit öğeleri (*kişi adılı, olumsuzluk partikeli*) her iki eylem arasında kullanarak basit tümceler üretilmektedir. Örn.: (*Ich will nicht schlafen, Ich habe das gemacht*).

Yalnızca birkaç başarılı öğrencinin bu aşamada karmaşık ögeli (AÖ veya edatlı öbek) tümce kurmaktadır. Bu yapıda olan tümcelerin ikinci aşamadan sonra bilinçli kullanıldığı düşünülmektedir.

V. “Ters dizim ile eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması” sözdizimsel yapıları -ki bunların nerede ve nasıl kullanılacağı deneklere sınıf ortamında detaylı şekilde anlatılmıştır- üçüncü kronolojik aşamadan itibaren bilinçli kullanılmaktadır. Denekler, ters dizim kuralının uygulanmaması gereken yerlerde kullandıkları, bir başka deyişle bu kuralı genelleştirdikleri görülmektedir.

Yapılan bazı norm dışı yapılar bizlere gösteriyor ki, denekler YT ile ters dizim kuralını -ki onlar bu iki kuralı aynı anda öğrenmişler- birbirine karıştırmaktadırlar. Bazı denekler, erek dilin TT yapısını YT’ye veya YT kuralını TT’ye aktarmaktadır.

Bu aşamada yapılan norm dışılar bizlere gösteriyor ki, deneklerin birinci aşamada ürettikleri norm içi yapıların kesinlikle içselleştirilmiş yapılar olmadığı, bunların birer chunks olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle birinci aşamada kullanılan Ö-E veya X-V-Ö yapılar denekler tarafından bilinçli kullanılan sözdizimsel yapılar değildirler.

VI. Tümcede ters dizim ile eylemin tümcenin son pozisyonunda yer almasının birbiriyle karıştırılıyor olması olgusu sonraki aşamalarda da görülmektedir. YT’lerde çekimli eyleme ilişkin pozisyon, tümcenin son pozisyonunda yer alması olgusu normlara uygun yaygınlaşırken, sıralı tümcelerde tümcenin başına veya sonuna götürülerek YT kuralında kısmî bir genelleme yapılmaktadır. Bu sözdizimsel olgu en son aşamada dahi bazı denekler tarafından devam ettirilmektedir.

VII. En son kronolojik aşamada karmaşık tümceler kurulmakta ve bunlarla birlikte bir veya daha fazla YT ile tümceler genişletilmektedir. Karmaşık yapılı tümce üretmek isteyen bazı öğrencilerde, eylemler arasındaki uzaklık, ters dizim ve YT gibi sözdizimsel yapılarda bir gerileme olmaktadır. Şöyle ki, karmaşık yapılı tümceye bağlı YT’de bazen özne veya eylem eksiltili kullanılmakta; birleşik eylemli tümcelerde iki eylem arasında yer alması gerek tümce ögeleri tümcenin son pozisyonuna kaydırılmaktadır.

L1’i Türkçe olan deneklerde Almanca sözdizimi edinim sıralaması çözümlemesi yapıldı. Yapılan araştırma bağlamında sözdizimsel edinim sıralamasının beş aşamada gerçekleştiği görülmektedir. Bu aşamalar, aşağıdaki tabloda sıralanarak görselleştirilmiştir:

Tablo 29: Türkofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması

Aşama I (I., II. kronolojik aşama)	- Ö-Y’li Bildirimli TT - w-Soru Tümcesi
Aşama II (II. kronolojik aşama)	- E-Soru Tümcesi
Aşama III (II., III. kronolojik aşama)	- Birleşik/Karmaşık Eylem
Aşama IV (III., IV. kronolojik aşama)	- YT - Ters Dizim
Aşama V (IV., V. kronolojik aşama)	- Birleşik/Karmaşık Tümce

3.3.6. DIGS-Projesi’nde Sözdizimi Edinim Modeli

Bu alt başlık adı altında Sakarya Üniversitesi Almanca hazırlık sınıfında beş kronolojik aşama sonucu elde edilen veriler ile DIGS-Projesinin sonuçları karşılaştırıldı. Karşılaştırmada her iki projedeki sözdizimi edinim sıralaması arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Ancak böyle bir karşılaştırma yapmadan önce DIGS-Projesi’nde varılan sonuçların kısa bir özeti verilecektir.

Diehl ve arkadaşları (2000), Almancada sözdizimi ediniminin beş evre sonucu gerçekleştiğini ifade ederler. Ancak beş evre sonucu gerçekleştiğine inandıkları sözdizimi edinimini üç kronolojik evrede toplayarak betimlemeye çalışırlar:

- I. Erken Evre:** İlköğretim öğrencilerinin 4., 5. ve 6. sınıfta edindikleri tümce modelleri,
- II. Orta Evre:** Ortaöğretim öğrencilerinin 7., 8. ve 9. sınıflarda edindikleri tümce modelleri,

III. İleri Evre: Karmaşık tümce üretme evresi (10., 11. ve 13. sınıflar için)

Aşağıda yukarıdaki üç kronolojik evre sırasıyla betimlenecek, ardından edinim evreleri sonuçlarının neye göre sınıflara ayrıldığı açıklanacaktır.

3.3.6.1. Erken Evre: İlköğretimde Edinilen Tümce Modelleri

L2 dilbilgisinin düzenli biçimde kasıtlı ve sistematik olarak öğretilmediği, edinimin içselleştirilerek öğretilmeye çalışıldığı bir ortam olmasına rağmen Frankofon öğrencilerinin aşağıdaki tümce tiplerinin sözdizimsel varlığından haberdardır: Ö-Y yapıli bildirimli TT'lerin yanında ters dizim; w-soru tümceleri; E-soru tümceleri ile yalnızca bu evrenin son aşamasında modal ve birleşik/karmaşık eylemler öğretilmiştir. Bu evrede öğrencilere YT öğretilmediğinden metinlerinde böyle bir sözdizimsel olgu görülmemektedir. Diehl ve arkadaşları, bu evreye özgü aşağıdaki norm dışlılıkları tespit etmişlerdir:

- Öznenin çift kullanılması: *Mein Fater er macht ein Spageti.*
- Koşacın kullanılmaması: *Ich liks von Laur.*
- Sözcük türlerinin eksik yorumlanması: *Maine bruter ich spielle gerne fusbale.*
Der Mann kauft 2 Kg Äpfel kosten 3 Frs benzeri sözdizimsel yapılar.
- Ezberlenen bazı yapıların eksik kullanılması: *es war einmal eine hundine ist dünne.*

Bu aşamada üretilen soru tümceleri, derste görülen soru tümce modellerinin (*wie geht es dir?*) aynısıdır. Denekler, ancak 6. sınıftan itibaren karmaşık soru tümcesini, bir başka deyişle derste gördükleri soru tümce türünü üretebilmektedirler. Karmaşık soru tümcesi üretiminde aşağıdaki norm dışlılıklar göze çarpmaktadır:

- ✓ Ö-E tümce modelinin soru tümcesine uyarlanması;
- ✓ Özne, soru adılı vb. değişik tümce öğelerinin eksiltili kullanılmasıdır.

Başlangıçta ters dizim, önemli ölçüde norm içi kullanılırken, ilköğretimin sonuna doğru bu oran düşmektedir (Diehl at al. 2000:78). Ayrıca ilk aşamada itibaren, bir tümcedeki çekimli eylem ile çekimsiz eylem arasında (*Alm. Verbalklammer*), veya asıl eylem ile asıl eylemin eki arasında, seyrek de olsa az bir distanz bırakılarak norm içi tümceler üretilmektedir. Ancak şunu da belirtelim ki Frankofon öğrenciler vebalkomplexli

tümcelerde eylemler arasındaki distanzı prodüktif kullanmaya başladıklarında norm içi tümce sayısı düşmektedir: Distanz pozisyon (*Alm. Distanzstellung*)’u yerine kontak pozisyon (*Alm. Kontaktstellung*) modeli kullanılır. Bir başka ifadeyle öğrenciler tümcede distanz yapısını kontak yapı ile karıştırmaktadırlar. Hatta bazı öğrenciler her iki yapıyı aynı tümce içerisinde kullanmaktadır. Yalnızca birkaç öğrenci distanz yapısını norm içi kullanmıştır.

3.3.6.2. Orta Evre: Ortaöğretimde Edinilen Tümce Modelleri

7. sınıftan itibaren derste düzenli L2’nin dilbilgisi kurallarını öğrenen *Cycle d’orientation* öğrencilerinin yazmış olduğu metinlerin çözümlemesi ikinci kronolojik aşamada yapılmıştır.

Diehl ve arkadaşları bu aşamada yaptıkları çözümlemede özellikle şu sözdizimsel yapılara dikkat etmişlerdir: Birleşik eylem arasındaki distanz, ters dizim ve YT. Birleşik eylem kullanımında hem nicelik hem de nitelik açısından pozitif bir gelişme görülmektedir. YT, 8. sınıfın 2. yarısından itibaren derste işleniyor olmasına rağmen şaşırtıcı biçimde hızlı edinilirken, en sık yapılan norm dışı tümce türü 2. sınıftan itibaren derste işlenen ters dizimli tümce türüdür (Diehl et al. 2000:87).

Bu tümcelerin üretiminde en sık gözlenen norm dışı sözdizimsel yapı L1’den L2’ye aktarım hataları olup aşağıdaki gibidir:

- ✓ Birleşik eylemli tümcelerde çekimli ve çekimsiz eylemlerin art arda kullanılması;
- ✓ YT’lerde özne ile eylemin yan yana kullanılması;
- ✓ Ters dizimli tümcelerde X-Ö-Y sözdizimi kullanılmasıdır.

Bununla birlikte ters dizim ve/veya çekimli eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması kuralı sıralı karmaşık tümcelere de uygulanmaktadır. Bir başka deyişle ters dizim kuralı genelleştirilerek YT’lere uygulanmaktadır. TT’lerde, çok nadir de olsa çekimli eylem son pozisyonda kullanıldığı görülmektedir.

3.3.6.3. İleri Evre: Lisede Edinilen Tümce Modelleri

Üçüncü ve sonuncu kronolojik aşamadan sonra müfredatta tümce bilgisi kurallarını öğrenen öğrencilerin metinleri araştırma konusu edildi ki, bu metinlerde ne dilbilgisi programı ne de ders kitapları ile bir bağlantısı vardır. Ayrıca bu aşamada Diehl ve arkadaşları erek dilde belirli bazı tümce tiplerinin çözümlemesine yoğunlaşmışlardır:

Birleşik eylem arasındaki distanz, ters dizim ve YT.

Yapılan çözümleme sonucunda varılan sonuçları kısaca şöyle özetlerler:

“Verbalklammer ve YT tümce model edinim süreci denekler için kapanmış kabul edilebilir; ancak (aynı evrede) tümcede ters dizim kuralına deneklerin yalnızca üçte ikisi hâkimdir.” (Diehl ve diğ. 2000:101).

Öğrenciler, bu evrede değişik dil edinme stratejisi uygulamaktadırlar. Bu stratejilerin başlıcaları şunlardır:

- ✓ Ters dizim ve YT’lerde Ö-Y sözdizimi yapısının kullanılması:

Im kino wir sehen, Er sagt wo sind seine Papiere.

- ✓ Y-Ö sözdizimi yapısının genelleştirilerek Ö-Y söz dizimli TT’lere, Ö-Y söz dizimli sıralı birleşik tümceler ile YT’lere uygulanması:

Aber hat er einen Igel überfahren, seine Regelmantel ist zu Hause und regnet es, when gehe ich.

3.3.7. Ara Özet

DIGS-Projesi (2000) çözümlemesinde birtakım çıkarımlara varılmıştır. O çıkarımların belli başlıları şunlardır:

1. Öğrenciler, bütün dilbilgisel yapıları aynı diziliş, düzen ve zaman içerisinde edinmemektedirler. Soru tümcesi, bildirimli TT, sıralı tümce vb. bazı sözdizimsel yapılar ters dizim, distanz ve YT’lerden önce edinilmektedir.
2. Öğrenciler, ilk aşamadan itibaren bazı sözdizimsel yapılar ile yüzleşmekte, ancak bu yapıların kullanımında başarı gösterememektedirler. Birinci aşamada kullanımında

başarı gösterilmeyen bazı dilbilgisel/sözdizimsel yapılar son aşamalarda üretken, verimli ve norm içi kullanılabilmektedir. Keza bazı öğrenciler, kimi zaman ilk aşamadan itibaren bir kısım dilbilgisel/sözdizimsel yapılarla yüzleşmiş olmalarına rağmen, bunların ediniminde sıkıntılar yaşadığı ve bu sıkıntıları ortadan kaldırmak için farklı stratejiler geliştirdiği tespit edilmiştir.

3. Değişik tümce türlerinin edinim süreci ve sıralaması her öğrencide farklıdır. Ancak bu farklılıklar yanında neredeyse bütün öğrencilerde görülen ve birçok ortak yönü olan bir sözdizimi edinim sıralamasından bahsetmek mümkündür:

Tablo 30: Frankofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması

I. Evre	Ö-Y söz dizimli basit TT
II. Evre	w-Soru Tümceleri E-Soru Tümceleri
III. Evre	Distanz
IV. Evre	YT
V. Evre	Ters Dizim

4. Yukarıdaki tümce türleri edinim sıralaması ile bu dilin doğal L1 tümce türleri edinim sıralaması arasında bir benzeşim olduğu görülmektedir. Ancak bu benzeşim 1:1'lik bir benzeşim değildir; çünkü ikisi arasında belirgin bazı farklılıklar da vardır:
- a. E-sorularındaki ters dizim ile w-sorularındaki ters dizim L1 edinim sürecinde birinci evrede gerçekleşirken, Frankofon öğrencilerde bir sonraki evrede gerçekleşmektedir.
- b. Ters dizimli soru tümcesi Frankofon öğrenciler tarafından erken evrelerde edinilirken, aynı dizim doğal L2 edinim sürecinde distanz kuralı ediniminden sonra edinilmektedir.
5. Hem yönlendirmeli L2 edinim yöntemleriyle edinmeye çalışan Frankofon denekler hem de yönlendirmesiz yöntemle edinmeye çalışan L1 edincileri eylemi tümcenin son pozisyonunda kullanma kuralı ile vurgulu soru tümcesini üretme kuralını aşırı

genelleştirdikleri ve L2 edincilerinin bu kuralın edinimi için ilk aşamadan itibaren kendilerine özgü edinim stratejileri geliştirdiği belirlenmektedir.

6. Öğrenciler, erek dilin sözdizimi edinimi için kendilerine özgü bir dizi dil edinim stratejisi uygulanmaktadır. Uygulan stratejilerin çoğu L1'den L2'ye kural aktarımı metoduyla açıklanabilmektedir.

Yukarıda varılan çıkarımlardan kısaca şu sonuca varılabilir: İster yönlendirmeli L2 edinim yöntemleriyle, ister doğal/yönlendirmesiz L1 ve L2 edinim yoluyla olsun erek dilin sözdizimi edinim sıralamasında büyük ölçüde bir örtüşme vardır. Örtüşmenin olmadığı durumlarda yönlendirmeli L2 edincisinin edinmekte olduğu dile L1'den, kimi zaman da L3'den L2'ye aktarım yaptığıdır.

3.3.8. Sakarya Projesi ile DIGS-Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Her iki denek grubu da erek dili yönlendirmeli dil edinim yöntemleriyle edinmektedir. Edinilen dilde, sözdizimsel bağlamda bazı ortak özellikler bulunmaktadır, ancak bu ortak özellikler 1:1 örtüşmemektedir. Türkçenin, özellikle sözdizimsel yapı bağlamında erek dilden ayrılıyor olması, iki denek grubunun L2 sözdizimi edinim sıralamasında bazı farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

L1'i Türkçe olan denek grubunun, özellikle sözdizimsel bağlamda erek dilden ayrılıyor olması, bu dilin tümce türlerinin edinim sıralanışında bazı sorunlarla karşılaştıkları düşünülmektedir. Çünkü karşılaşılan sorunların çoğu deneklerin/Türkofonların L1'nin sözdizimsel özelliklerinin betimlenmesi ile açıklanmaktadır:

- ✓ Türkofon öğrenciler, Frankofon öğrencilerin aksine yetişkin birer öğrenci oldukları için L1'lerinin sözdizimsel yapılarına ilişkin gelişmiş ve yeterli bilişsel ve dilbilgisel altyapıya sahiptirler. Bunun doğal sonucu olarak L2'nin bazı sözdizimsel yapılarının edinimi için rakiplerinden daha çabuk ve az bir çaba sarf ederek edinimi gerçekleştirebilmektedirler.
- ✓ Her iki grup, Türkçe ve de Fransızcada olmayan ancak erek dilde olan bazı sözdizimsel yapıların (distanz, eylemin tümcenin ikinci pozisyonunda yer alması gibi) ediniminde benzer sorunlara karşılaşmaktadır.

- ✓ Sakarya Projesine katılan deneklerin hepsi birer yetişkindir. Bunun doğal sonucu olarak bazı L1 sözdizimsel yapılar beyinlerine iyice yerleşmiştir. Bir başka ifadeyle ED'nin otomatik olarak edinilen ilkeleri başlangıç durumunda onların zihninde kendilerine yer bulmuştur. Çünkü onlar, çevreden elde ettikleri deliller ışığında, değiştirgenlerini ayarlamışlardır. Değiştirgen ayarlama (Ing. *parameter setting*) diller arasındaki çeşitliliğe göre edinilir. L1 edincileri ilkeleri edinir ama değiştirgenleri ayarlar. Değiştirgenler, bireyin zihninde birer "şalter" olarak düşünülebilir. Örneğin adıl-düşürme değiştirgeni için başlangıçta "şalter" nötr konumundadır. Dil edincisi çevreden gelen delillere bağlı olarak şalteri (+) ya da (-) konuma çevirecektir. İşte bunun doğal sonucu olarak Türkofonların L1'inde olmayan yeni sözdizimsel yapıların (*örnek*; çekimli eylemin tümcenin ikinci pozisyonunda yer alması, distanz vb.) edinimine olumsuz etki yapmaktadır; çünkü bu kişilerde dil edinim mekanizmasının şalterleri belirli bir dil için ayarlanmış, yeni bir dilin şalterlerinin ayarlanmasına izin verilmemektedir.
- ✓ Türkofon öğrencilere, *Üniversite Dil Eğitimi Programı* çerçevesinde “Lagune” ders izlencesine uygun yoğun ve sistematik bir şekilde Almanca dilbilgisi ve sözdizimi kuralları öğretilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yoğun alıştırma ve okuma yapmaları onların derste sistematik olarak görmedikleri bazı dilbilgisel/sözdizimsel yapı ile karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı onların derste sistematik olarak öğrenmediği dilbilgisel/sözdizimsel yapıları taklit ederek tümce üretme olasılığı bulunmaktadır.

Sakarya-Projesi ile DIGS-Projesinin sonuçlarının karşılaştırılmasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır.

Her iki proje arasındaki en dikkat çekici benzerlik, L2 sözdizimi edinim süreci sıralamasının aynı gerçekleşmesidir. Çünkü Sakarya Projesine katılan Türkofon denekler üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile Frankofon deneklerin araştırma sonuçları aşağı yukarı bire bir örtüşmektedir.

L2'de sözdizimi edinim süreci sıralamasındaki benzerlik dışında başka benzerlikler de bulunmaktadır:

- ✓ Frankofon öğrencilerin yaptığı gibi Türkofon öğrenciler de ilk aşamada Ö-Y sözdizimsel yapıyı kullanmaktadırlar. Denekler, tümce öğelerinin böylesi basit sıralanış biçimini soru tümceleri ve YT'lere de aktarmaktadırlar. Normlara uygun tümce teşkili genellikle Ö-Y sözdizimsel yapıdaki tümcelerde görülür.
- ✓ Her iki grubun Ö-Y yapısını birinci aşamadan itibaren yüksek oranda norm içi kullanıyor olması, onların erek dilde çekimli eylemin tümcenin ikinci pozisyonunda yer alması gerektiği kuralını içselleştirdikleri anlamına gelmemelidir. Çünkü aynı denekler, derste sistematik olarak öğrenmemiş olmalarına rağmen ters dizim kuralını bazen norm içi bazen norm dışı kullanmışlardır. Basit sıralı TT ile bazı ters dizimli [*Hier ist eine Maus.*(II/10.2013/22)] TT'lerin norm içi kullanılıyor olması, bu kuralın bilerek ve içselleştirerek kullanıldığı anlamına gelmez; çünkü aynı öğrenci aynı metnin bir başka yerinde [*Auf dem Bild ich sehe zwei Kinder* (II. 10.2013.22)] ters dizim kuralına uymayarak norm dışı tümce üretebilmektedir.
- ✓ Türkofon öğrenciler, ters dizimli soru tümcesi (*Alm. E-Frage*) üretiminde Frankofon öğrencilerin izlediği stratejinin aynısını yapmaktadırlar. Bir başka deyişle “Ö-Y sözdizimsel yapı + soru işareti” kullanılarak soru tümcesi oluşturmaktadırlar. Burada Ö-Y sözdizimsel yapının genelleştirilerek Y-Ö sözdizimsel yapıya aktarıldığı görülmektedir. Frankofon öğrencilerin erek dilde soru tümcesi için neden böyle bir yapı kullandığı, kısmen de olsa onların L1'i ile açıklanabilir iken, Türkofonların neden böyle bir yapı kullandıkları ise onların L1'leri ile açıklanamamaktadır. Çünkü Türkçe yazı dilinde soru tümcesi üretimi için böyle bir sözdizimi bulunmamaktadır.⁹⁶

Erek dilde ters dizim yöntemi ile kurulan soru tümcelerinin Ö-Y sözdizimsel yapı ile yapılıyor olmasının nedeni deneklerin L1'i ile açıklanamamaktadır. Soru tümcelerindeki bu norm dışılık bizlere deneklerin soru tümcesi kurallarını içselleştirmeden kullandığını gösterdiği gibi diğer bazı dilbilgisi/sözdizimi kurallarının da (örneğin, ters dizim) öğrenciler tarafından bilinmeden kullanıldığını açıkça göstermektedir.

⁹⁶ Türkçede “Soru Tümcesi” için bkz. Banguoğlu, 2007:452

- ✓ Hem Türkofon hem de Frankofon öğrenciler, erek dile özgü üç tipik sözdizimsel yapıdan (ters dizim, distanz ve YT) distanz sözdizimsel yapıyı tümceleri en az çaba harcayarak edinmektedirler.
- ✓ Her iki öğrenci grubu da ters dizim ve çekimli eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması kuralını bildirimli TT ile YT’lerde genelleştirerek uygulamaktadır. Bu genelleştirme olgusu, deneklerin L1’lerinden bağımsız olarak gerçekleşmektedir. L1’den bağımsız olarak gerçekleşen bu genelleştirme olgusu, evrensel geçerliliği olan bir tür dil edinme stratejisi olarak değerlendirilmektedir.

Her iki Denek Grubu’nun L2 edinim süreci arasında, yukarıda sayılan benzerliklerin dışında büyük farklılıklar da bulunur. Bu farklılıkları kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- ✓ DIGS-Projesinde eylemsiz tümce ile nesne ögesinin çift kullanılması sık yapılan norm dışılıklardandır. Aynı tip norm dışılık Sakarya Projesinde yok denecek kadar azdır. Sakarya Projesine katılan denekler, birinci aşamadan itibaren Ö-Y sözdizimi hem bildirimli TT’lerde, hem de sıralı basit tümcelerde norm içi kullanılmaktadırlar. İki Denek Grubu arasındaki bu farklılığı kısaca şöyle açıklayabiliriz: Sakarya Üniversitesinde okuyan öğrencilerin tamamı yetişkin bireylerdir. L1’lerinde genel geçerliliği olan sözdizimsel yapıların çoğuna oldukça egemendirler. Bir başka deyişle, tümcenin zorunlu ögelerinin hangileri olduğunu bilinçli biliyorlar. Bu gruptan olup eylemsiz tümce üreten öğrenci sayısı çok azdır. Eylemsiz tümce üreten öğrenciler, eylem çekimi ve sözcük dağarcığı konusunda zaten sıkıntılı olanlardır. Bundan dolayı bu tip norm dışı tümceleri yalnızca sözdizimi kategorisinden değerlendirmemek gerekir. Ayrıca deneklerin birçoğu, erek dilin sözdizimsel yapılarının oluşturulmasında kendilerine yardımcı olduğu düşünülen en az bir yabancı dili (özellikle İngilizce) ortaöğretimde öğrendiklerini özellikle belirtmek gerekir.
- ✓ Frankofon öğrenciler, w- ve E- soru tümce (*Alm. w- und E-Fragesatz*) yapısını aynı aşamada edinirken, Türkofonlar E-soru tümce yapısını w-soru tümce yapısından sonra edinmektedirler. Yani Türkofonlar, “w- soru adılı-Y-Ö-X” sözdizimsel yapıyı, Y-Ö-X sözdizimsel yapıdan daha doğal görmektedirler. Oysa E-soru tümcesi ediniminin w-soru tümcesi ediniminden zor olmasının nedeninin ne olduğu

bilinmemekle birlikte, her iki sözdizimsel yapının da Türkçe soru tümcesi sözdiziminden farklı olduğunu söylemek gerek. Öyleyse, erek dildeki soru tümcesi oluşturma yapısının edinimi neden farklı zorluktadır? Bunun nedeni L1’den L2’ye aktarımdan ziyade “erek dilin sözdizimsel yapısı” ile ancak açıklanabilir.

- ✓ Karmaşık/birleşik eylemli tümcelerde distanz yerine eylemlerin art arda pozisyonlandırılması (*Alm. Kontaktstellung*) her iki grubun en sık yaptığı norm dışıdır. Ancak bu sözdizimsel olgunun sınırlı sayıda yapıldığını söyleyebiliriz. Çünkü ikinci kronolojik aşamadan itibaren neredeyse bütün distanz pozisyonlu yapılar norm içi üretilir.
- ✓ Ters dizim ve YT ediniminde bir koşutluk görülmektedir: Başlangıçta her iki sözdizimsel yapının deneklerin L1’den etkilendiği, daha sonraki aşamalarda bunların farklı birer yapı olduğu ve bilinçli kullanıldığı ancak yine de birbiriyle karıştırıldığı görülmektedir. Denekler, bu yapıları en son aşamalarda norm içi kullanmaktadırlar. Bununla birlikte bu iki sözdizimsel yapının ediniminde bazı farklılıklar da vardır: Sakarya Üniversitesi öğrencileri, bildirimli TT’lerde ters dizim ve eylemin tümcenin son pozisyonunda pozisyonlandırması kuralını Frankofon ortaöğretim öğrencilerinden daha çok genelleştirerek uygulamaktadırlar. Ayrıca Türkofon denekler bu yapıları aynı anda ve edinim sürecinin son aşamasında norm içi edinirler

Sakarya Üniversitesi Projesi ile DIGS-Projesinin sonuçlarının karşılaştırılmış hali aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 31: Frankofon ve Türkofonlarda Almanca Sözdizimi Edinim Sıralaması

Sakarya Projesi		DIGS-Projesi	
Aşama I (I. kron. Aşama)	- Ö-Y yapılı TT (basit, sıralı ve birleşik tümceler) - w-soru Tümcesi	Evre I	- Ö-Y yapılı TT (basit, sıralı ve birleşik tümceler)
Aşama II (II. kron. Aşama)	- E-soru Tümcesi	Evre II	- w- soru Tümcesi - E-soru Tümcesi
Aşama III (III. kron. Aşama)	- Distanz (Distanzstellung)	Evre III	- Distanz
Aşama IV (III-IV kron. Aşama)	- YT - Ters Dizim	Evre IV	- YT
Aşama V (V. kron. Aşama)	- Pekiştirme	Evre V	- Ters Dizim

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, L1’i Türkçe olan öğrencilerin Almancada *durum ekleri* ile *sözdizimi edinimine* ilişkin bir araştırma yapıldı. Araştırma, Sakarya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Türkofon DaF-öğrencileri ile sınırlı tutuldu. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkofon öğrenciler erek dilin edinimi için hem genel hem de bireysel bazı edinme stratejileri uygulamaktadırlar.

Almanca dilbilgisel yapıların edinim süreci ve zorluk sıralamasının nasıl olduğu ve bu sürecin gerçekleştiği deneklerin uyguladığı strateji ve yöntem yardımıyla belirlemek mümkündür. Burada uygulanan strateji ve yöntemlerin bir kısmı genel geçerliliği olan ve bireysel olmayan yöntem ve stratejilerden, diğer bir kısmı ise edinim sürecinde önemli rol oynadığı düşünülen bireysel yöntem ve stratejilerden oluşmaktadır.

Bu bölümde çözümlemesini yaptığımız iki dilbilgisel ulam (*durum ekleri*, *sözdizimi*) hakkında hem genel çıkarımlarda (I) bulunulacak, hem de aynı güdek doğrultusunda yapılmış olan diğer araştırma sonuçları (II) ile bir karşılaştırma yapılarak ikisi arasındaki benzerlikler/farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır.

I. Deneysel Verilerin Değerlendirilmesi: Çözümlenen İki Alan Arasındaki Benzerlikler

Ampirik çözümleme, erek dilde araştırmasını yaptığımız *durum ekleri* ve *sözdizimi* dilbilgisi konularının bir edinim süreci olduğunu ve bu sürecin aşamalara göre bir sıralamasının yapılmasının mümkün olduğunu gösterdi.

Aşağıdaki tabloda Türkofon öğrencilerin Almancada *durum ekleri* ve *sözdizimi* dilbilgisel ulamlarının edinim sıralaması gösterilmektedir. Edinim sıralamasının hedefi Sakarya Projesine katılan Türkofon DaF-öğrencilerinin Almancanın dilbilgisi kurallarının edinimindeki kronolojik aşamaları belirlemenin yanı sıra norm dışı yapıları tespit etmek ve bireysel üstü edinim aşamalarını belirlemektir:

Tablo 32: Sakarya Projesi’nde Sözdizimi ve Durum Ekleri Edinim Sıralaması

Kronolojik Aşamalar	Sözdizimi	Durum Ekleri
Aşama I	Ö-Y yapıllı TT (basit, sıralı ve birleşik tümceler) W-soru tümcesi	Sistem dışı çekim; Chunks kullanımı *****
Aşama II	***** E-soru tümcesi	N ve N+N tümcelerinin kullanımı D’lerde chunks kullanımı *****
Aşama III	***** Distanz (Distanzstellung) ***** YT	N+A tümcelerinin kullanımı Kişi adlı ile kullanılan D’lerde norm dışılık
Aşama IV	Ters Dizim *****	***** N+D- Tümceleri, N+A+D Tümceleri
Aşama V	Pekiştirme	***** Pekiştirme

Yukarıdaki tablo, Sakarya Projesine katılan DaF öğrencilerinin erek dildeki iki dilbilgisel ulamın edinim sıralamasında, aşamalar arasında bir benzeşim olduğunu göstermektedir.

Bu benzeşimden yola çıkarak araştırma konusu yapılan erek dildeki iki dilbilgisel ulamın edinim sıralaması arasında bir bağ olduğunu söylemek mümkündür:

- ✓ Sözdizimi ve ad durum eklerinin çekim ediniminde A ile distanz kullanımı arasında bir benzeşim görülmektedir. Bir başka deyişle, çekimli eylemin ardından gelen ad öbeklerinde ad durumlarından akuzatif kullanımı stratejisinde genel bir eğilim görülmektedir (Örn.: *es ist einen klugen Hund.*) A kullanma strateji, norm içi kullanılan ters dizimli tümcelerde de görülmektedir. Bu da bizlere deneklerin öznesi olan her tümcede A durum ekini genelleştirerek kullandığını göstermektedir.
- ✓ Bir diğer ilişki birinci aşamadan itibaren çok sık görülen özne ile yüklem arasındaki uyumsuzluktur. Bu uyumsuzluk ilerleyen aşamalarda yalnızca öznesi çoğul olan sözcüklerle sınırlandığı görülmektedir.
- ✓ İki dilbilgisel ulamın edinim aşaması arasındaki bir başka ilişki eylemin son pozisyonda kullanılması ile ters dizimde benzerine çok az rastlanan eksiltili özne arasında görülmektedir.

Bu iki dilbilgisel ulam arasında var olan yukarıdaki benzer ilişkiler dışında birbirinden farklı bağlar da vardır. Bunlar her bir dilbilgisel ulama özgü bireysel *Dil İşleme Stratejisi* olarak değerlendirilmektedir.

Bazı öğrenciler YT’de eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması kuralını birinci aşamadan itibaren norm içi kullanırken, bazıları da bu dilbilgisel ulamı en son aşamada bile norm içi kullanamamaktadırlar. Özellikle ilk aşamalarda durum ekleri ediniminde yüksek oranda norm dışılığın görülmesi, deneklerin durum ekleri çekiminin edinimi için bireysel dil edinme stratejilerini daha yoğun kullandığını göstermektedir.

Dil ediniminde kullanılan bireysel dil edinim stratejilerindeki etkenlerin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Ancak araştırma konusu yapılan denek grubu içerisindeki öğrenciler bazı özellikleriyle birbirinden ayrılırlar: Kimi öğrenciler için metnin bildirimsel işlevi dilbilgisel doğruluktan/işlevlikten daha önemlidir. Bu tip öğrenciler, metinlerinde henüz sistematik olarak işlenmeyen bir kaç dilbilgisel yapıyı kullandıkları izlendi. Diğer bir grup öğrenci ise derste sistematik olarak görmedikleri veya hâkim olmadığı dilbilgisel yapıları metinlerinde kullanmaktan çekinmektedirler. Bu kategoriye giren öğrencilerin çoğu birçok yerde kendi kendilerini düzeltmeye çalıştıkları görülür.

Yukarıdaki saptama Krashen’ın *Monitor Varsayımı* (Monitor-Hypothese) ’nı doğrular niteliktedir. Çünkü kendilerine yeterli düzeyde güvenemeyen bazı öğrenciler erek dilin

normlarına uygun olduğundan emin oldukları dilbilgisel yapıları yalnızca kullanmaktadırlar. Bazıları da henüz sistematik olarak gördükleri dilbilgisel yapılara fazla önem vermez ve bildirişimsel niyetlerini öğrenmedikleri dilbilgisel yapıları kullanarak göstermektedirler.

II. Mevcut Araştırmalar Bağlamında Sakarya Projesi Sonuçları

Bu çalışmanın sonuçları ile uluslararası bir araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki iki dikkat çekici noktaya varılmıştır:

1. Sakarya Projesi araştırma sonuçlarının önemli bir kısmı hem DİGS-Projesinin sonuçlarıyla örtüşmekte, hem de bilişsel yönlendirmeli L2 edinimindeki *Doğal Edinim Sıralaması Varsayımı* (Alm. Natürliche Erwerbssequenzen-Hypothese)'ni desteklemektedir.
2. Bununla birlikte varılan sonuçlar bizlere Türkofon DaF öğrencilerinin bu dilin ediniminde kendilerine özgü bazı bireysel dil edinme stratejileri uyguladıklarını da göstermektedir.

Kısacası genel olarak şu çıkarımlarda bulunabiliriz:

DİGS-Projesinde olduğu gibi bu projede de erek dilin dilbilgisi edinimi deneklerin iç dinamiklerine bağlı ve bir düzen içerisinde art arda aşamalar biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu tespit her iki projede de doğal dilbilgisi edinim sıralamasının birbiriyle örtüştüğünü gösterdiği gibi Larry Selinker (1972)'in bilişsel temellere dayandığı *Aradil Varsayımı* (Interlingua-Hypothese), Stephan Krashen (1985)'in *Doğal Sıra Varsayımı* (Natural Order Hypothese), Felix (1977) ve Wode (1982)'nin *Doğal Edinim Sıralaması Varsayımı* (Erwerbsssequenzen-Hypothese) ile Clahsen, Meisel ve Pinnemann (1983)'in *Multidimensionaler ZISA- Modeli*'nin geçerliliğini göstermektedir.

Çözümlemesi yapılan her iki dilbilgisel ulamın ediniminde Türkofon öğrenciler ile Frankofon öğrenciler arasında benzer bir dil edinim sıralaması olduğunu söylemiştik. Ancak bu benzerliklerin yanında ikisini birbirinden ayıran bazı farklılıklar da vardır. Bunlar:

- ✓ Frankofon öğrenciler, soru tümcesi ediniminde özellikle özne-eylem ters dizimli (Alm. Inversion) soru tümcelerinde, bir başka deyişle sorulan soruya evet/hayır (Ja/Nein) ile yanıtlanan soruların üretiminde hiçbir sorunla karşılaşmazlarken, Türkofon öğrenciler özellikle birinci aşamadan itibaren böyle bir sözdizimi ile boğuşmaktadırlar.
- ✓ DİGS-Projesinin aksine Sakarya Projesinde eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması ile ters dizim edinimin hangi aşamada gerçekleştiği kesin olarak belirlenememiştir. Türkofon öğrenciler, hem YT'yi hem de ters dizimi birinci aşamadan itibaren kullanmaktadırlar. Ancak çok az da olsa norm dışı kullanılan bu iki yapının en son aşamada bile birbiriyle karıştırıldığı izlenmiştir.
- ✓ Bir başka dikkat çeken farklılık ise eylemlerin ediniminde görülmektedir. Frankofon öğrenciler birinci aşamadan itibaren perfektli tümcelerdeki yardımcı eylemin seçiminde norm içi tümceler kurabiliyorlar iken, Türkofon öğrenciler bu yapıyı son aşamada bile norm dışı kullanmaktadırlar.

Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi arasındaki en dikkat çekici ayrım, doğal edinim sıralamasından çok aşamalar arasındaki süre farklılığıdır. Yaptığımız araştırmaya göre her iki grupta da erek dilin dilbilgisel yapıların edinim sıralamasının aşağı yukarı benzerdir. Ancak erek dildeki neredeyse bütün dilbilgisel yapılar arasında bir aşamadan diğer bir aşamaya geçiş süreci Türkofon deneklerde daha kısadır. Bir başka ifadeyle Türkofon öğrencilerin birinci aşamada kullandığı kimi dilbilgisel yapıları Frankofon öğrenciler üçüncü veya dördüncü aşamada kullanmaktadırlar. Bu savın kanıtı için aşağıdaki durumlar verilebilir:

- ✓ DİGS-Projesine katılan deneklerde eylem çekimi öncesi bir evre (*Alm. präkonjugale Phase*) vardır. Yani denekler özne ile eylem arasında uyum aramaz ve eylemi çekimsiz kullanırlar. Bu onlar için dil edinme stratejilerden bir strateji iken Türkofon denekler için böyle bir stratejiden/aşamadan bahsedilemez.
- ✓ Benzer bir olgu durum ekleri çekiminde de görülmektedir. Frankofon öğrenciler, ilk aşamalarda yalnızca N durum ekini kullanırken, Türkofonlar –her ne kadar erek dilin normlarına uygun kullanılmasa da- N, A ve D durum eklerini kullanmaktadırlar.

Denekler arasındaki edinim farklılığını üç dil dışı etkenle açıklayabiliriz. Bunlar: Denekler arasındaki yaş farkı, dilsel artalan ve değişik öğretim yöntemleridir. Daha önce de ifade edildiği gibi Sakarya Projesine katılan deneklerin yaş ortalaması 19,88'dir. Bu da gösteriyor ki, yabancı dil öğrenmek için ideal bir yaş yoktur. İdeal yaş, yabancı dil öğrenmek isteyen kişinin L1'inde yüksek düzeyde dilsel art alan bilgisine sahip olduktan sonraki zamandır. Çünkü bu yaş grubundakiler yetişkindirler ve yetişkin bireylerde ilke ve değiştirgenler ayarlanmış dilbilgisel art alan oluşmuştur. Dilbilgisel art alana sahip bireyler, ayarı yapılmış ilke ve değiştirgenlerini erek dilin ediniminde pozitif anlamda kullanabilmektedirler. Türkofon öğrencilerde eylemsiz tümce, eylem ile özne arasındaki uyumsuzluk, bir dilbilgisel ögenin çift kullanılması, ad durum ekleri çekiminde hiçbir belirtkenin kullanılmaması vb. dilbilgisi öncesi evrenin birer belirtkesi olan bu norm dışılıklar yalnızca birkaç kişide tespit edile bilinmiştir. Türkofon öğrencilerin çoğunda bu tür norm dışılıklara rastlanmamıştır.

Erek dildeki 'ilkel' yapıların ediniminde bu dili L1 ve L2 olarak edinmek isteyen öğrenciler arasında da bazı koşutluklar vardır. Koşutluk, eylem çekiminde daha açık görülmektedir. Örneğin Türkofon öğrenciler, eylem çekiminde “-en” ve “-e” ekini genelleştirerek kullanmaktadırlar. Bu olgu L1 edinimi için yapılan *cross linguistik* araştırmalarla örtüşmektedir. Bu araştırmalara göre çocuklarda eylem çekimi sistematığının olmadığı bir dönem vardır ve bu dönemde çocuklar tarafından üretilen tümceler için L1 edinim alanyazınında *çekimsiz eylem* veya *ilkel çekim* dönemi olarak adlandırılır. Bu dönemi, Diehl ve diğerleri (2000) *Çekim Öncesi Evre* (Alm. präkonjugale Phase) olarak adlandırmışlardır.

Sakarya Projesi metinlerinde “-en” ve “-e” eki yalnızca eylem çekiminde değil, sözdizimi ve ad durum çekim eklerinde de sık kullanılmaktadır. Türkofonlar için doğal olarak büyük bir soruna yol açan bu eklerin kullanıldığı evreye *Çekim Öncesi Evre*'den ziyade *Dilbilgisi Öncesi Evre* (Alm. prägrammatische Phase) demek daha doğrudur. Bu aşamada *chunklar* önemli rol oynar. İlk aşamalarda üretilen birçok tümce, öğrencilerin hafızalarında var olan mevcut kalıpların/yapıların aynısıdır. Öğrenciler chunkları kullanırken, biçimbilimsel ve sözdizimsel işlevin farkında değildirler.

L1 edinim araştırmaları sonuçlarıyla ilişkilendirilebilen bir başka yapı da Dan Slobin'in sdzizimsel biçimin tercih edildiği *Analotic Form*⁹⁷ ilkesine uygun olarak ad durumlarından D'nin kullanılıyor olmasıdır (rn.: *er sagte zu dem Mann*)

Bunun dışında çözümleme sonucunda norm içi kullanılan kimi dilbilgisel yapıların her zaman derste sistematik işletilen dilbilgisi sıralaması ile örtüşmediği görüldü. Yani edinim sıralaması ile ğretim sıralaması bazı zamanlar örtüşmemektedir. Örneğin, ters dizim, distanz ve eylemin tümcenin son pozisyonunda kullanılması. Bir taraftan bu dilbilgisel ulamlar öğrencilere ilk aşamadan itibaren sistematik öğretiliyor olmasına rağmen, son aşamada bile norm içi kullanılamamaktadır. Diğer taraftan özgün metinler ve okuma parçaları derste henüz sistematik olarak öğrenilmeyen dilbilgisel ulamların kullanmasına yol açıyor. Bundan dolayı bu olgunun genel bir geçerliliği yoktur

Öğrencilere sistematik olarak ğretilmeyen bazı dilbilgisel yapılar/ chunks yapılar norm içi kullanılmaktadır. Bu da bizlere gösteriyor ki, L2 ğretiminde erek dilin gelişimi/edinimi için sistematik dilbilgisinin öğretilmesi yanında özgün materyal ve okuma parçaları büyük katkı sağlamaktadır.

L1'den L2'ye aktarım, DİGS-Projesinde olduğu hem pozitif hem de negatif anlamda deneklerin dil edinim başarısını etkilemektedir. Basit tümce dizilişine ilişkin rnekler:

L1: Recep Kayseri'**de** yaşıyor. (SOV)

L2: Recep lebt **in** Kayseri. (SVO)

L1: Ben *bir ğretmenim*.(ğretmenim.) Sen *bir ğretmensin*.(ğretmensin.)

L2: Ich bin *ein Lehrer*. Du bist *ein Lehrer*.

- ✓ Denekler, eylem çekimi ve yargı bildiren TT retiminde ilk aşamadan itibaren L1'de sahip oldukları dilsel art alan bilgilerini kullanmaktadırlar. Dilsel art alan bilgisinin L2'de kullanılması onlara pozitif anlamda katkı sağladığı izlenmiştir. Eylemsiz tümce, öznenin çift kullanılması ve/veya bir eylemin iki defa çekilmesi (rn.: *du*

⁹⁷Karmařık bir sdzizimsel yapı basit bir sdzizimsel yapı (syntactic expression) ile veya birkaç ayrı yapının kombinasyonu (analytic expression) ile ifade edilebilir. Böyle durumlarda birkaç yapının kombinasyonundan meydana gelen analitik yapı tercih edilmelidir." (D.I. Slobin, 1985, 1229).

komm-e+st) olgusu Sakarya Projesi denekleri tarafından çok az yapılan bir hata türüdür. Ancak aynı hata türleri Frankofon öğrencilerde, özellikle birinci aşama oldukça sık yapılmaktadır. Bu durum, $L2=L1^{98}$ Varsayımı'nın doğruluğunu DİGS-Projesi denekleri için teyit edilirken, Türkofonlarda aynı varsayımın doğruluğu tartışma konusu yapmaktadır.

- ✓ Türkofon deneklerde ortaya çıkan birçok norm dışı yapının nedeni onların L1'i ile açıklanabilmektedir. İki denek grubu arasındaki en önemli farklılıklardan bir tanesi de Türkofonlarda *e-soru* tümcesi edinimin *w-soru* tümcesinden sonra gerçekleşiyor olmasıdır.

Ancak şunu da hemen belirtelim ki, Sakarya Projesine katılan deneklerin metinlerinde görülen bütün norm dışı yapılar, onların L1'i ile açıklanamamaktadır. Bazı durumlarda deneklerin daha önce öğrenmiş oldukları ikinci bir yabancı dilin –bu dil genellikle İngilizce'dir- dilbilgisel yapısı ile örtüşmekte ve onunla açıklanabilmektedir. Örneğin, erek dildeki attribut yan tümcelerde İngilizce sözdizimi örnek alınarak relatif adılı (Alm. Relativpronomen)'nın kullanılması gibi (Örn.: *Das Mädchen wir haben getroffen.*). Yeni bir dil öğrenilirken, L2 edincisi kendisinde var olan diğer dil birikimlerinden bağımsız hareket etmez. Hatta öğrenci bu yeni dile ilişkin bilgi depolarken önceki dil bilgisi birikimine sık sık başvurur ve eski ile yeni bilgileri arasında bir ilişki kurma eğilimini gösterdiğini açıkça görülür. Bu sonuç, bireylerdeki dil bilgisi birikiminin ayrı ayrı ve birbirinden tamamen bağımsız girdiler olarak işlenmediği, aynı mekanizma içerisinde fakat benzerlikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak belirli bir ölçüde etkileşim içinde bulunan farklı modüller olarak kabul edilmesi gerekliliğinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Diller arası etkileşimin karmaşık yapısı, dillerin birbiriyle temasa geçmesi durumunda pek çok faktörün devreye girerek birbirini etkilediğini ortaya koyar. Burada Selinker

⁹⁸ Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı ($L1=L2$ hypothesis) Bu varsayıma, yaş durumundan etkilenmeden, yetişkinlerin DEA'nı L1 ve L2 dilbilgisinin öğrenilmesinde eşdeğer biçimde kullanabileceklerini ifade eder (White 1985: 30). Bu varsayım, yetişkinlerin L2'yi çocukların öğrendikleri düzeyde öğrenebileceklerini ifade etmek için üretilmiştir. L2 gelişiminin esas olarak L1 gibi olduğu görüşüne dayanır (Dulay and Burt 1974). Bu varsayımın ilkelerine göre, yetişkinlerin problem çözme stratejilerini kullanmaları L2'yi de aynı biçimde öğrenmelerini engellemez. Bu konudaki araştırmalar halen devam etmektedir.

(1972) ve Lakshmann (1993, 198)'in *Çoklu Etkiler İlkesi* (Ing. Multiple Effects Principe)'inden söz etmek yerinde olacaktır. Bu ilkeye göre; L2, L3... Ln faktörü beraber devreye girdiğinde muhtemel fosilleşmelere neden olacak diller arası oluşumları saptama olanağı da artar. *Çoklu Etkiler İlkesi* 'nde zayıf görüş, dil aktarımının öncelikli etken olduğu, güçlü görüş ise onun çoklu etkiler konumunda gerekli etkenlerden yalnızca biri olduğu yönündedir.

Bununla birlikte kimi deneklerin erek dilin bazı yapılarını oluşturmada dilsel altyapılarını kullanmadıkları ve ürettikleri tümcelerin de erek dilin normundan uzak tümceler olduğu görülmektedir. Buradaki deneklerin ürettiği metinlerde sistematik bir biçimde açıklaması mümkün olmayan bazı norm dışı yapılarla karşı karşıyayız. Öğrenci, dilsel kuralları, bildiği ya da bildiğini sandığı alanlara, geçerli olmayan alanlara da taşır. Örneğin öğrenci, Almancadaki pek çok önadın sonuna '-isch' türetme ekini getirip belirteç yapmayı öğrenince bunu bütün önadlara uygulama girişiminde bulunur. Bir başka anlatımla öğrenci L2'de belirteç yapma şeklini öğrendikten sonra öğrendiği kuralı diğer önadlara da uygulayarak bu bilgiyi genelleştirir. İşte bu strateji Heide/Burt (1974)'in *Kreatif Yapı Varsayımı* (Ing. Creative-Construction-Hypothese) ile Selinker (1972)'in *Aradil Varsayımı* (Alm. Interlingua-Hypothese)'ni destekler niteliğindedir. Bu iki varsayım, öğrenciler tarafından üretilen ve fakat nereden geldiği bilinmeyen bazı dilbilgisel yapıların genel geçerliliği olan dilbilgisel ilkelerden türediğini savlarlar.

Diğer dillerin erek dile girişi çözümlenmesinde özellikle sözdizimi ve ortografik sıralama (örneğin, Almanca fonemlerin zihinsel sunumu) edinimde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu çalışmada araştırılmayan ancak değinilmesi gereken bir başka nokta da deneklerin metinlerinde ortaya çıkan bazı dilbilgisel olguların deneklere yabancı dillerde gerçekten varlığıdır. Buna örnek olarak olumsuzluk partikeli verilebilir: Öğrencilerin bazıları erek dildeki 'nicht' olumsuzluk partikelini tümcenin birinci veya son pozisyonunda kullanıyorlar. Bu sözdizimsel yapı onların L1'i ile örtüşmemekte fakat başka doğal dillerle örtüşmektedir. Öğrencilerin doğuştan sahip oldukları evrensel dilbilgisi sayesindeymiş gibi görünen bu sözdizimsel yapının gerçekten nereden geldiği mevcut verilerle açıklanamamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen verilerden kısaca şu sonuçlar çıkarılabilir:

- Türkofon DaF öğrencilerinin erek dildeki dilbilgisel konularının edinimi bireysel olmayan ve dışarıdan yapılan girişimlerden çok az etkilenen bir *doğal edinim sıralaması* ile gerçekleşmektedir.
- Edinim aşamaları birer gerçek *doğal edinim sıralaması* olup didaktik girdi ve/veya derslerin sistematik işleniş sıralamasından kısmen bağımsız gelişmektedir. Doğal edinim sıralamasının kısmî bağımsız olmasının bazı nedenleri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden en önemlileri öğrencilerin L1'i, dış etkenler (yaş, dilsel altyapı, güdü vb.) ve erek dildeki dilbilgisi konularının zorluk sıralamasıdır.
- Bununla birlikte derste sistematik işlenen L2 dilbilgisi kurallarının edinim sıralamasında tamamen etkisiz eleman olduğu düşünülmemelidir. Mevcut çalışmalar edinim sıralamasında L2 öğretme yöntemlerinin büyük önemi olduğunu ortaya koymuşlardır. Girdi sınırlaması olmayan bir yöntem, öğrencileri sistematik olarak işlenmemiş dilbilgisel yapıların üretimine yönlendirmektedir. Chunks yapıların kullanımı L2 ediniminde önemli bir yer tuttuğu ve bunların önemli bir bölümünün özgün metinlerden öğrenildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sistematik işlenen dilbilgisel yapıların doğal edinim sıralaması ile bire bir örtüşmesi beklenemez. Başarılı bir L2 edinimi için öğrencilerin sıklıkla özgün metin ve yeterli dilsel girdiye maruz kalması gerekir.
- İşcan (İşcan, 2012:4)'ın da belirttiği gibi yabancı dil öğrenmek isteyen her bireyin, L2'de okuduğunu tam olarak anlaması ve kendisini yeterli düzeyde ifade edebilmesi için, L2'yi tam anlamıyla benimsemesi gerekmektedir. Çünkü birey, L2 öğrenimi süreci ile yeni bir dilin yanında, yeni bir kültür, yeni bir düşünme ve ifade etme biçimiyle yüz yüze gelmektedir. Edinilmek istenen L2'de iletilerin tam olarak alınması ve bu iletilere cevap verilebilmesi için, bireyin L2 ile yakın ilişkide bulunması, o dildeki düşünme süreçlerini tanımaya ve o şekilde düşünmeye çalışması, L2'ye mantık ve duygusal anlamda ilgi duyması gerekmektedir. Başka bir deyişle, yabancı bir dili bilmek için o dile ait dil bilgisi kurallarını bilmek, bir yeterlilik göstergesi değildir. Bireyin yabancı dile ilişkin edindiği yapıları, sözcükleri günlük hayatta kullanabilmesi, yani *iletişimsel yeti*'ye sahip olması gerekir.

- Öğrenme stratejilerinin dili etkin edinmede gerekli araçlar olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmada çıkarılacak önemli sonuçlardan biri dil öğretim programlarında strateji öğretimine ağırlık vermektir. Öğrencilerin yeni öğrenilen bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlayıp işlemlemelerine yardımcı olacak bellek stratejilerinin öğretimi üzerinde özenle durulmalıdır. Öğreticinin strateji öğretiminde çok önemli bir role sahip olduğu ayrıca bilinmelidir. Bu nedenle öncelikle öğreticinin öğrencinin L2 edinme stratejileri konusunda bilgilendirilmeleri ve stratejilerin L2 edinimini olumlu etkileyebileceğine öncelikle kendileri inanmalıdırlar.
- Chunks tümcelerdeki dilbilgisel kuralların tümevarımsal yöntemlerle ve sistematik araştırılması, öğrencilerde dil bilincinin artırılmasına ve bilinen dilbilgisel yapıların içselleştirmesine katkı sağladı tespit edilmiştir. Buradan devinimle L2 öğrencisine verilecek erek dilin dilbilgisi kuralları ile girdinin, aşırı gelenekçi olmamakla birlikte, *doğal edinim sıralaması* gözetilerek öğretilmesi gerektiği kanısındayız.

Bu çalışmada doğal edinim sıralamasının varlığı teyit edildiği halde, L1'den L2'ye yapılan aktarım boyutu ile kültür bağlamlı edinim modülü konusundaki sorulara cevap verilememiştir. Yabancı dil öğretimi materyalini hazırlayan yazarların bu gerçeği göz önünde bulundurarak Türkofon öğrenciler için eğitim materyali hazırlamaları tavsiye edilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- AKAY, Recep (2007), *Pragmatik und Zweitspracherwerb*. Sakarya Yayıncılık, Adapazarı.
- AKSAN, Doğan (2000), *Her Yönüyle dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I-II*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ALPAY, Necmiye (2004), *Dilimiz dillerimiz*. Metis Yayınları, İstanbul.
- ATAY, Oğuz (1997), *Bir Bilim Adamının Romanı*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- BANGUOĞLU, Tahsin (1998), *Türkçenin Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- BAŞKAN, Özcan (2003), *Lengüistik Metodu*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- BERRY, Dianne C. Zoltan Dienes (1993), *Implicit Learning. Theoretical and Empirical Issues*. Hove, Hillsdale, Erlbaum.
- BROWN, H. D. (2007), *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman, New York.
- BUßMANN, Hadumod (1990), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitet Aufl. Alfred Kröner, Stuttgart.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- BYRON, Theodora (1993), *Historical Linguistics*. University of Cambridge Press, Great Britain.
- CHOMSKY, Noam (1982), *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT Press, New York.
- CHOMSKY, Noam (1991) *Linguistics and adjacent fields: a personal view*. Kasher (haz.), *A Chomskyan Turn*, içinde. Oxford.
- CHOMSKY, Noam (2007,) *Demokrasi ve Eğitim*. İstanbul; Çev. Nuri Ersoy.
- CLAHSEN, H., Jürgen MEISEL, Manfred PIENEMANN (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen, Narr.

- COOK, Vivian J. (1988), *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Blackwells [Later edition 1996 with M. Newson].
- CORDER, S. Pit, (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Presse, Oxford.
- CRYSTAL, David (1995), *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Campus Verlag, New York.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1997), *İnsan ve davranış*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DEMİRAY, Kemal (1987), *Temel Dilbilgisi*. Temel Kitabevi, İstanbul.
- DEMİRCAN, Ömer (1988), *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DEMİRCAN, Ömer (2003), *Türk Dilinde Çatı*. Papatya Yayınları, İstanbul.
- DIEHL, Erika; CHRISTEN, Helen; LEUENBERGER, Sandra/Pelvat Isabelle/Studer, Thérèse (2000), *Grammatikunterricht: alles für der Katz?* Tübingen, Niemeyer.
- DUDEN (1984) *Grammatik der deutschen Sprache*. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim.
- EDMONDSON, Willis ve J. HOUSE (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- EICHINGER, Ludwig M (2000), *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- EISENBERG, Peter (2004), *Das Wort, Grundriß der deutschen Grammatik*. Metzler.
- ELLIS, J & Ure, J.A. (1985), *Patterns and meanings: an introduction to systemic grammar and its application to the description of registers in contemporary English*. London: Allen & Unwin.
- ELLIS, Rod (1991), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1994,) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1997), *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- ENGİNARLAR, Hüsnü (1990), *Türkçenin Bilimsel Özelliklerine Kısa Bir Bakış*. Dilbilim Yazıları, Usem Yayınları, Ankara.
- ERGİN, Muharrem (1986), *Türk Dil Bilgisi*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- ERGİN, Muharrem (2002), *Türk Dilbilgisi*. Bayrak Yayınları, İstanbul.

- ERSEN–RASCH, Margarete (2001), *Türkische Grammatik. Für Anfänger und Fortgeschrittene*. Ismaning, Hueber.
- FELIX, Sascha W. (1982), *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Narr, Tübingen.
- FELIX, Sascha W. (1997), *Strukturen und Merkmale syntaktischer Umlaute*. Niemeyer, Tübingen.
- FLEISCHER, Wolfgang; BARZ, Irmhild (1992), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Niemeyer, Tübingen.
- GIORDAN, Andre (2008), *Öğrenme*. De Ki Basım Yayım, Ankara. (Çev: Baştürk, M; Tulan, M; Bozavli, E.)
- GÜVENDİR, Emre, & YILDIZ, Işıl Gamze (2014), *Dil Edinimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- HOLDEN, C. (2004), *The Origin of Speech*. Bilim ve Teknik. Yeni Ufuklar Eki.
- İŞCAN, Âdem (2012), *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. A. KILINÇ, A. ŞAHİN (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 3-30) Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- JAMES J. Asher, & Ramiro GARCIA, (1969), *The Optimal Age to Learn a Foreign Language*. Prospect High School, Saratoga, California
- KLEIN, Wolfgang (1987), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main, Athenäum.
- KNIFFKA, Gabriele ve Gesa Siebert-Ott (2007), *Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen*. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn.
- KOCAMAN, A. ve Osam, N. (2000), *Uygulamalı Dilbilim –Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Hitit Yayıncılık, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (1992), *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, TDK Yayınları, Ankara.
- KÖPCKE, Klaus–Michael (1982), *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Niemeyer.
- KRASHEN, Stephan (1985), *Input Hypothesis: Issues And Implications*. Longman, London.
- KRASHEN, Stephen D. ve T. D. TERREL (1983), *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall, London.

- KRASHEN, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English, Oxford.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics across culture*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press. *Learning: Advances in Theory, Research and Application*. Victoria, Blackwell, Malden, Oxford.
- LENNEBERG, E. (1967), *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York.
- LIGHTBOWN, P. ve SPADA, N. (2003), *How Language Are Learned*. Second Edition. (8. Bask). Oxford University Press, New York.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1999, 2003), *How language are learned*. Oxford University Press, Oxford.
- LİNKE, Angelika et al (2004) *Studienbuch linguistik*. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- MATTHEWS, Peter H. (1993), *Grammatical theory in the united states from Bloomfield to Chomsky*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MAVİŞ, İlknur (2005), *Çocukta Dil Edinim Yaklaşımları Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- MAVİŞ, İlknur (2006a), *Çocukta Dil Edinim Yaklaşımları, Dil ve Kavram Gelişimi*. (Ed.: S. Seyhun TOPBAŞ), Kök Yayıncılık, Ankara.
- McLAUGHLIN, Barry (1991), *Theories of second-language learning*. (4th Edition). Routledge, New York.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004), *Second language learning theories*. Hodder Education. London.
- MUGDAN, Joachim (1977), *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklinaton*. Tübingen, Narr.
- NELSON, Nickola Wolf (1998), *Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence*. (2. basım) Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- ODABAŞI, H. Ferhan (1997), *Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı*. Eskişehir.
- RICHARDS, J. C. ve SCHMIDT, R. (2002), *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. (3rd. Edition). Edinburgh, Longman.
- SAPIR, Edward (2004), *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Dover Pub., USA.

- SCHANEN, François (1998), *Kasus nach Edatnen: Über die Möglichkeit einer semantischen Erklärung*. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): *Die Kasus im Deutschen. Form und Inhalt*. Stauffenburg, Tübingen.
- SEZER, Ayhan (1990), *Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri*. Dilbilim Yazıları, s. 39–50.
- SEZER, Ayhan (1994), *Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri*. Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü. Dil Derneği Yayınları, Ankara.
- TESNIERE, Lucien (1999), *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*, (Çev. Nükhet Güz), Multilingual Yayınları, İstanbul.
- TRACY, Rosemarie (1984): *Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung*. In: Czepluch, Hartmut; Janssen, Hero (Hrsg.): *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Narr, Tübingen.
- UZUN, N. Engin (2004), *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları*. (Türkçe Üzerine Tartışmalar), İstanbul.
- VARDAR, Berker (2002), *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yayınları, İstanbul
- VYGOTSKY, Lev Semanoviç (1985) *Düşünce ve Dil*. (çev. S.Koray). Sistem Yayınları, İstanbul.
- WATSON, John B. (1968), *Behaviorismus*. Hrsg.: Carl F. Graumann. Kiepenheuer & Witsch. Köln. Berlin.
- WEGENER, H (1995a): *Das Genus im DaZ–Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei*. In: Handweker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen, Narr.
- WEGENER, Heide (1995b), *Kasus und Valenz im natürlichen DaZ–Erwerb*. In: Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans–Werner: *Dependenz und Valenz*. Buske, Hamburg.
- WEGENER, Heide (1995c), *The German plural and its acquisition in the light of markedness theory*. In: Pishwa, Hanna; Maroldt, Karl (Hrsg.): *The development of 283 morphological systemacity: a cross–linguistic perspective*. Tübingen, Narr.
- WEGENER, Heide (1995d), *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen, Niemeyer.
- WEGENER, Heide (1998a), *Die Kasus des EXP*. In: Vuillaume, Marcel (Hrsg.): *Die Kasus im Deutschen. Form und Indurumt*. Tübingen: Stauffenburg–Verlag.
- WEGENER, Heide (1998b), *Eine zweite Sprache lernen*. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen, Gunter Narr.

WHITE, Lydia (2000), *Second language acquisition: From Initial to Final State*. J. Archibald (2000) (haz.), *Second language acquisition and Linguistic Theory*, içinde (s. 130–150). Blackwell, Oxford.

WODE, H. (1982), *Language Development at the Crossroads*. Tübingen: Narr.

WOLFGANG, Klein (2010), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Auflage: 1, Beltz Athenäum.

WURZEL, Wolfgang (1994), *Gibt es im Deutschen noch eine einheitliche Substantivflexion? Oder auf welche Weise ist die deutsche Substantivflexion möglichst angemessen zu erfassen?* In: Köpcke, Klaus–Michael (Hrsg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbmorphologie*. Tübingen: Niemeyer.



Sürekli Yayınlar

- AKAY, Recep; ATLI, M. H (2014), *Anadili Türkçe Olan Bireylerin İkinci Dil Olarak Almanca Ediniminde Almanca Eylem Çekimi Edinim Sıralamasının İncelenmesi*, International Journal of Languages Education and Teaching, Germany, Sayı: 4, s. 149-168.
- ALTMANN, G.; RAETHIG, V. (1973), *Genus und Wortauslaut im Deutschen*. In: In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, Germany, Sayı: 26, s. 296 – 303.
- ANDERSEN, R. W. (1989b) *The theoretical status of variation in interlanguage development*. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, s. 46-64.
- AYDIN, Özgür (2001), *İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dil Bilgisine Erişim*, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi, Sayı: 2, s.11-30.
- BAKER, C. (2001a), *Second language Acquisition and learning*. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd. s. 109-134.
- BLEY-VROMAN, Robert W., Sascha W. FELIX (1988), *The accessibility of Universal Grammar in adult language learning*. Second Language Research, Sayı: 4. s.1-32.
- CHOMSKY, Noam (1959), *Review of Skinner's Verbal Behavior*, Language, Sayı: 35, s. 26–58.
- CHOMSKY, Noam (2002), *Linguistic Theory in the 21st Century*, Noam Chomsky ile bir söyleşi, N. Fukui ve M. Zushi, 22 Kasım, 2002, s. 147-187.
- COOK, Vivian (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin's Press. Pp. x + 313. ISBN 0–312–10355–7 (paper); 0–312–10100–7 (cloth)
- ÇAĞLAR, Güray (1978), *Türkçede Sözcük Dizilişi ve Dil Tipolojisi*, Genel Dilbilim Dergisi I, Ankara Dilbilim Çevresi Derneği Yayını, Ankara, Sayı: 1, s. 55-60.
- ÇELEBİ, D. (2006), *Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, s. 285-307.
- DE PIETRO, Jean-François (2000), *EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d’enseignement ont-ils une âme*. In: Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht, Babylonia, Sayı: 3, s. 22-25.
- DEDE, Müşerref (1980), *Dil Genelceleri, Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı: s. 41-45.

- DITTMAR, Norbert (1980), *Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext*, Das Erlernen von Modalverben, in: LiLi Sayı: 45, s. 84–103.
- DİLÂÇAR, Agop (1970), *Avrupa’da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, TDK, Ankara: s. 197–210.
- DULAY, H. and M. BURT (1974a), *Natural sequences in child second language acquisition*. Working Papers on Bilingualism, Sayı: 3, s. 44-67.
- ERDEM, Mevlüt (2006), *Türkçede Gramatikal İlişkiler ve Anlamsal Roller*, Büyük Türk Kurultayı Bildirileri, Ankara: Bilkent Üniversitesi, s.523– 529.
- FELIX, Sascha W. (1997), *Universal Grammar in L2 acquisition*. Some thought on Schacters Incompleteness Hypothesis. In: Eubank et al., s. 139–151
- FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. (1994), *Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language specific properties*. B. Lust, J. Whitman ve J. Kornfilt (haz.), *Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives*, Vol. 1: *Phrase structure*, içinde. Erlbaum.
- GADLER, Hanspeter (1982), *Zur Serialisierung nominaler Satzglieder im Mittelfeld und zur Topikalisierung*. In: Abraham, Werner (Hrsg.): *Satzglieder im Deutschen: Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung*. Tübingen: Narr, s. 155 – 169.
- GASS, Susan M. (1996), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer*. In: Ritchie/Bhatia, s. 317–345.
- GÜNDOĞAN, Ali Osman (1997), *Bilim Dili Olarak Türkçe*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, s.7–12.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013) *Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi: s. 71–92.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975), *Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory*, in A. Makkai & V.B. Makkai (eds.), *The first LACUS forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, s. 17-46.
- HANSEN, Björn (1995), *Die deutschen Artikel und ihre Wiedergabe im Türkischen*, in: J. Rehbein (Hrsg.): *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Germanistisches Seminar, Deutsch als Fremdsprache*, Universität Hamburg, Sayı: 53, s. 25-47.
- HERINGER, Hans-Jürgen (1995), *Prinzipien der Genuszuweisung*. In: Heidrun Popp (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Iudicium, s. 203 – 216.
- IŞIK, Ali (2005), *Egemen Dilin Diğer Dilleri Etkisi Altına Alması ve Yabancı Dil Eğitimi*. İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 83–102.

- JOHANSON, Lars (1990), *Subjektlose Sätze im Türkischen*. In: Brendemon, Bernt (Hrsg.) (1990) *Altaica Osloensia*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 193–218.
- KLEIN, Wolfgang (2000), *Prozesse des Zweitspracherwerbs*. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie: s. 537 – 569.
- KÖPCKE, Klaus–Michael; ZUBIN, David (1996), *Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*. In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Deutsch–typologisch*. Berlin, New York: De Gruyter, s. 473 – 491.
- LEVELT M.J., Wilhelm (2001), *Spoken word production: A theory of lexical access*. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 23, s. 13464-13471.
- LICERAS, J. M. (2010), *Second language acquisition and syntactic theory in the 21st century*. *Annual Review of Applied Linguistics*, Sayı: 30, s. 248-269.
- MARATSOS, Michael P. (1979): *Learning how and when to use pronouns and determiners*. In: Fletcher, Paul; Garman, Michael (Hrsg.): *Language Acquisition. Studies in first language development*. Ambridge: Cambridge University Press, s. 225-240.
- MÜLLER, Friedrich (1860), *Das grammatische Geschlecht (Genus): ein sprachwissenschaftlicher Versuch* : (aus dem Februar–Hefte des Jahrg. 1860 der Sitzungsberichte der phil.–hist. Classe der K. Akademie der Wissenschaften, Sayı: 33, s. 373.
- ONAN, Bilginer (2009), *Eklemlili Dil Yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl/Year: 2009 ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 11, s. 237-264.
- PARTEE, Barbara (1973), *Some Structural Analogies Between Tenses and Pronouns in English*. *Journal of Philosophy*. Sayı: 70, s. 601-609.
- PINKER, Steven, Alan PRINCE, (1988), *On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing Model of Language Acquisition*. Sayı: 28, s. 73-193.
- POLAT, Tülin; TAPAN, Nilüfer (2001), *Türkiye’de Düinden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi*, *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei – Yabancı Dil Dersi ve Almanca’nın Türkiye’deki Konumu*, Hrsg: Mustafa Çakır, Shaker Verlag, Aachen 2001, s. 283-291.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.(2001), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Band 6 der Reihe „Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache“ Studienverlag, Innsbruck (Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu DaF, Serie B, Sayı: 6)

- SALZINGER, Kurt (2008), *Skinner's Verbal Behavior*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Sayı: 8(3), s. 287-294.
- SCHACHTER, J (1989) *Testing a proposed universal*. S. Gass ve J. Schachter (haz.), Linguistic perspectives on second language acquisition, içinde. Cambridge University Press.
- SELINKER, Larry (1972), "Interlanguage", In: IRAL, Sayı: 10, s. 209-231.
- SELINKER, Larry ve J. T. LAMENDELLA (1980), *Fossilization in interlanguage learning*, In K. Croft (Ed.), Reading on English as a second language (s. 132-143). Boston. MA: Little, Brown and Company.
- SLOBIN, Dan (1973), *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. – In: Ch. A. Ferguson, D. I. Slobin (eds.): Studies of Child Language Development. New York: Appleton/Century/Crofts, 175-276. Deutsche Übersetzung: Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung. – In: H. Leuninger, M. H. Miller, F. Müller (Hgg.) (1974): Linguistik und Psychologie. Ein Reader. Band II: Zur Psychologie der Sprachentwicklung. Frankfurt am Main: Athenäum (Fischer Athenäum Taschenbücher Sprachwissenschaft), s. 122-165.
- SLOBIN, Dan I (1985), *The crosslinguistic study of the language acquisition*, Vol. 1: The Data, Vol. 2: Theoretical Issues. – Hillsdale, N.J., London: Erlbaum.
- TAPAN, Nilüfer (2000), *Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei*. Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei. Ernst Apeltauer (Hrsg.). In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. Sayı: 24/25, s. 40–60.
- THURMAIR, Maria (2006), *Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Textabteilung bei Genus-Sexus-Devirgen*. Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation.
- TWAIN, Mark (2014), *Ürküttücü Bir Dil, Almanca*; Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Volume: 24 Issue: 2, s.13-19. Çev: Mehmet Halit ATLI
- UĞURLU, Mustafa (2001), *Türk Lehçelerinin Aktarımında Valenz Sözlüklerinin Önemi*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri, 20– 23 Mayıs 1999, Gazimağusa, s. 197-206.
- WATSON, John B. (1913), *Psychology as the Behaviorist Views It*. In: Psychological Review 20 (1913), s. 158-177 (auch enthalten in: John B. Watson: Behaviorismus. Köln 1968 bzw. Frankfurt am Main 1976)
- WHITMAN, Randal (1970), *Contrastive analysis: Problem and procedures*. Language Learning, Sayı: 20, s. 191-197.

WURZEL, Wolfgang (1996), *Morphologischer Strukturwandel*. Typologische Entwicklung im Deutschen. In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: De Gruyter, s. 492-522.



İnternet Kaynakları

- AYGÜNEŞ, Mehmet (2007), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Yetisini Geliştirme Yolları*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, yayınlanmamış yüksek lisans tezi. http://edebiyat.istanbul.edu.tr/dilbilimi/wp-content/uploads/2013/11/mehmet_aygune_yukseklisans_tezi2.pdf. (Erişim Tarihi: 22.09.2016)
- CEM-DEĞER, Ayşen (1996), *Universal grammar in second language acquisition: Knowledge of English reflexives by Turkish learners*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, yayınlanmamış doktora tezi. <http://dad.boun.edu.tr/article/view/5000129421/0>. (Erişim Tarihi: 13.05.2015)
- CHAN, Sze-Mun (2004), *Genusintegration: Eine systematische Untersuchung zur Genuszuweisung englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache*. Heidelberg: Heidelberg Üniversitesi, yayınlanmamış doktora tezi. [https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=CHAN%2C+Sze%E2%88%92Mun+\(2004\)%2C+Genusintegration%3A+Eine+systematische+Untersuchung+zur+Genuszuweisung+englischer+Entlehnungen+in+der+deutschen+Sprache](https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=CHAN%2C+Sze%E2%88%92Mun+(2004)%2C+Genusintegration%3A+Eine+systematische+Untersuchung+zur+Genuszuweisung+englischer+Entlehnungen+in+der+deutschen+Sprache). (Erişim Tarihi: 16.04.2015)
- CLARK, ; Eve V Clark (1977), *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, <http://www.amazon.com/Psychology-Language-An-Introduction-Psycholinguistics/dp/0155728156>. (Erişim Tarihi: 04.05.2015)
- DEMİRCAN, Ahmet (2007), *Dillerin Sınıflandırılması Ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri*, Ankara. <http://www.edebiyatdersi.net/yazili08/2.donem/dillerin.siniflandirilmesi.pdf>. (Erişim Tarihi: 14.12.2014)
- DEMİREL, Özcan (1999), *Yabancı dili öğrenemiyoruz*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>. (Erişim Tarihi: 12 Kasım, 2015)
- DOLESCHAL, Ursula (2002), *Das generische Maskulinum im Deutschen Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne*. http://www.linguistik-online.de/11_02/doleschal.pdf (Erişim Tarihi: 20 Kasım, 2015)
- DÖRNYEI, Zoltán (2003), *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications Volume 53, Issue S1* May 2003 Pages 3–3 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.53222/abstract> (Erişim Tarihi: 18.07.2016)
- ERSEN-RASCH, Margarete (2005), *Türkische Grammatik: für Anfänger und Fortgeschrittene*. Max Hueber Verlag; Auflage: 2. <https://www.amazon.de/T%C3%BCrkische-Grammatik-Anf%C3%A4nger-Fortgeschrittene-Buch/dp/3190051852>. (Erişim Tarihi: 18.07.2016)

- FLYNN, Suzanne, and LUST, Barbara (1981) *Acquisition of relative clauses: Developmental changes in their heads*. In W. Harbert and J. Herschensohn, eds., Cornell Working Papers in Linguistics. Ithaca, NY: Department of Modern Languages and Linguistics, Cornell University. <http://www.lingref.com/cpp/gasla/6/paper1058.pdf>. (Erişim Tarihi:02.15.2016)
- GREENBERG, Joseph H. (1963), *Anlamalı Dil Unsurlarının Diziminde Görülen Bazı Evrensel Dilbilgisi Kuralları*, Çev. Uluhan Özalan Dil Araştırmalar Dergisi, Sayı:3, Güz 2008, s.63-86. file:///C:/Users/sau/Downloads/5000132553-5000210305-1-PB.pdf. (Erişim Tarihi: 11.12.201)
- GÜR, Bekir S. , ÇELİK, Zafer (2009), *Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*, SETA RAPORU http://www.ogretmenlersitesi.com/files/misc/seta_rapor_1_turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf. (Erişim Tarihi: 01.02.2016)
- HOUSEN, Alex (1996), Models of second language acquisition. – In: H. Goebel, P. H. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&id=184:Bitisik-Yazilan-Birlesik-Sözcükler&catid=50:yazm-kurallar. (Erişim Tarihi: 12.05.2014)
- http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/91Auto_ACT.pdf
- http://www.egitimsenistanbul7.org/media_index.php?category_code=1246645240&media_code=1250434694. (Erişim Tarihi: 11.11.2015)
- IŞIK, Ali (2008), *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?* Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2, October <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlls/article/viewFile/5000084181/5000078278> (Erişim Tarihi: 20.11.2015)
- IŞIK, Mustafa (2013), *Fıtrat Hadisi’nin Osmanlı’nın Devşirme Sisteminde Hayata Aksedişi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring 2013, p. 309-332,Ankara/ Turkey,[http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/e65e20e1aab4dd4ed02aaa7962b51f77/ dev şirme--isikmustafa-sos-309-332.pdf](http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/e65e20e1aab4dd4ed02aaa7962b51f77/devsirme--isikmustafa-sos-309-332.pdf) (Erişim Tarihi: 11.12.2015)
- KARATAY, Halit; GÜNGÖR, Haluk (2015), *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*, Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay’a Armağan, 2015, Pegem Akademi http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/Murat_Ozbaya_Armagan.pdf. (Erişim Tarihi: 18.02.2016)
- MaCWHINNEY, Brian (1989), *Language Learning: Cues or Rules?* <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=psychology>. (Erişim Tarihi: 01.02.2015)

- MAROUANI, Zahida (2006), *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder*, Eine Studie zur Nominalflexion, Heidelberg Üniversitesi, yayınlanmamış doktora tezi, http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7284/1/diss_0700319.pdf
- ÖZTÜRK, Bilge (2009), *Evrensel Dilbilgisi Ve Dilbilgisi Eşleştirme Modelleri: Dilin Zihindeki Durumuna Yaklaşımlar* Dil Dergisi • Sayı: 144 • Nisan-Mayıs-Haziran 2009 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1600/17270.pdf> (Erişim Tarihi: 11.12.2015)
- PEÇENEK, Dilek (2008), *Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi* Dil Dergisi Sayı: 141 Sayfa: 067-084, Çukurova Üniversitesi-Türkoloji Araştırmaları Merkezi, http://turkoloji.cu.edu.tr/html/dp_dil_bilgisi_yabanci_dil.htm. (Erişim Tarihi: 01.08.2014)
- RIMA, Shore (1997), *Rethinking the brain, families and work institute*. <http://www.childrennatureandyou.org/brain%20synapses.pdf>. (Erişim Tarihi: 11.03.2016)
- SCHUMANN J.H. (1978), *The pidginization process*. Rowley: Newbury House. https://www.researchgate.net/publication/227655642_Second_Language_Acquisition_The_Pidginization_Hypothesis. (Erişim Tarihi: 11.03.2016)
- TAPAN, Nilüfer (2000), *Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei*. Erziehung zur Zwei -und Mehrsprachigkeit. Konzepte, Modelle und Rahmenbedingungen am Beispiel von Deutschland, Australien und der Türkei. Ernst Apeltauer (Hrsg.). In Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Heft 24/25, S. 40–60. (Erişim Tarihi: 18.03.2016)
- THURMAIR, Maria (2006), *Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Textabteilung bei Genus-Sexus-Devirgen*. Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation. http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?vtyp = d&v_id=2276. (Erişim Tarihi: 15.05.2015)
- TÜRKER, Muhsine (2007), *Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Program Geliştirme) <file:///C:/Users/sau/Downloads/4910.pdf>. (Erişim Tarihi: 02.15.2016)
- YILMAZ, Mehmet Yalçın (2014), *İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014, p. 1641-1651, Ankara-Turkey <http://www.turkishstudies.net/Makaleler/58878450797Y%C4%B1lmazMehmetYal%C3%A7%C4%B1n-edb-1641-1651.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.03.2016)

YILMAZ, Özlem Deniz (2012), *Türkçe Kelime Çekimi Ulamları Dizgesi Üzerine: Ad Çekimi Ulamları*, Dil Araştırmaları Sayı: 10 Bahar 2012, s. 123-139. <http://www.dilarastirmalari.com/files/dil%20arastirmalari%2010%202012%20bahar.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.05.2015)



EKLER



Değerli Arkadaşlar,

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Dalında doktora öğrencisiyim. *Anadili Türkçe Olan Gençlerde Almanca Durum Ekleri ve Sözdizimi Edinimi* adlı bir tez hazırlamaktayım. Tezim için gerekli olan verileri, Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfında Almanca öğrenen Türk öğrencilerin dilbilgisi ve yazılı anlatım sınav kâğıtlarından taranan yanırlar oluşturacaktır. Ayrıca Almanca öğrenen Türkofon öğrencilerin yaş grupları, Almanca öğrenme nedenleri ve dil geçmişleri, bu tezde öğrenci profili konusunda bilgi vermek amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle, ekte sunulan *Dil Geçmişi Anketi* 'ndeki sorulara doğru yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür eder, hepinize başarılar dilerim.

Mehmet Halit ATLI



EK 1: DİL GEÇMİŞİ ANKETİ

Adı-Soyadı :

Yaşı :

Cinsiyeti : ☐ Kadın ☐ Erkek

Öğrenim Durumu :

Almanca Dil Düzeyi :

Mesleği :

Lütfen aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayınız.

1. Niçin Almanca öğreniyorsunuz?

.....
.....

2. Almanca dışında başka yabancı dil biliyor musunuz? Biliyorsanız, bu dilleri hangi düzeyde biliyorsunuz?

Az	orta	iyi	çok iyi

3. Kaç yaşında yabancı dil öğrenmeye başladınız?

.....

4. İlkokulda yabancı dil öğrendiniz mi? Evet ☐ Hayır ☐

6. Lisede hangi yabancı dili öğrendiniz?

İngilizce ☐ Fransızca ☐ Almanca ☐ Arapça ☐ Diğer ☐

7. Daha önce hiç dil kursuna gittiniz mi? Gittiyseniz, nerede, kaç saat ders aldınız?

Dil	Okul Adı	Yabancı dil öğrenim süresi (ay/yıl)

8. Daha önce hiç özel ders aldınız mı? Aldıysanız, kaç saat özel ders aldınız?

.....
.....

Dil	Kurs Adı	Yabancı dil öğrenim süresi (ay/yıl)



EK 2: Öğrenci Metinleri

AŞAMA I

(GRUP 1; I. DÖNEM; 24 EKİM 2013)

Öğrenci No: 10

- Hallo
- Hallo, was kan ich für sie bringen?
- Ich möchte der salat und die der Wasser.
- Nah etwas?
- Nein, danke.
- Bitte. Hier kommt ihnen salat und der wasser.
- Ich möchte kalt wasser nicht, ich bin krank.
- Okay, noch etwas?
- Nein.
- Hier kommt ihnen wasser.
- Was kostet das?
- Das ist 2 €.
- Was ist? Ich möchte zwei wasser
- Ich bringe kalt wasser aber du möchten warm deswegen sie geben nicht das Geld

Öğrenci No: 11

- D - Willkommen Sie? Möchten sie trinken etwas?
- E - Ich möchte ein Orangensaft und ein salat, bitte.
- F - Ich nehme einen Kaffee.
- C - Fertig.
- D - Kaffee ist zu kält, Herr Ober
- D - Entschuldigung. Ich nehme es zurück. Ich bringe sofort eine neue.
- E - Kann ich nehmen ein gabel?
- D - Ich bringe sofort. Möchten sie Sie andere etwas?
- E - Nein, danke schön.
- F - Diese Café ist sehr schön. Aber zur Menge.
- F - Mein gabel ist zu spät, sehst sie mir, bitte.
- C - Ich komme schnell.
- D - Ich möchten zahlen, bitte.

A - Hier Rechnung. Zusammen oder getrennt?

B - Getrennt, bitte.

A - Kaffee 4 TL und Salat, eine Orangensaft 7.50 TL

B - Danke schön.

Öğrenci No: 12

- Guten Tag
- Guten Tag
- Ich möchte einen Kaffee und eine Wasser.
- Okay mit milk bitte.
- Hier kommst ihnen der Kaffee und eine Wasser.
- Der Kaffee ist kalt. Ich kann trink nicht kalt Kaffee weil ich magen habe schmerzen.
- Ich nehme zurück es.
- Hier das smeckt ihnen.
- Ja, der Kaffee ist sehr schön.
- Was Essen Sie?
- Ich möchte ein Hamburger.
- Okay noch etwas
- Nein, Danke.
- Hier kommt ihnen Hamburger.
- Was kostet das?
- Das macht 10 €.
- Danke schön.
- Bitte schön. Tschüss.

Öğrenci No: 14

- Guten Tag. Mein Name ist Ceyda. Ich habe vor drei Tagen eine neues Bluse bei ihnen gekauft. Die umtauschen ich möchte. Hier, ist Kassenzettel.

* Warum?

- Die Bluse Ø klein. Sie die umtauschen?

* Ja, klar.

- Danke schön.

Öğrenci No: 15

Es gibt einen Glass auf Tisch. Der Mann setzt auf Stuhl. Er tragt roten Hemd, der esst ein Eis.

P: Hallo Julia!

J: Hallo Peter. Ich bin gut danke und du?

P: Oh! Ich bin gut danke. Was möchtest du trinken?

J: Ich möchte einen Kaffee.

P: Ok. Kellnerin bitte!

K: Willkommen! Was möchten sie trinken?

P: Wir möchten zwei Kaffee bitte.

K: Ok. Was möchten Sie Essen?

J: Ich möchte Torte bitte.

K: Ok. Ich komme sofort. Bitte zwei Kaffee und zwei Torte.

P: Dankeschön!

K: Gute Apetit!

P: Kan ich nehmen zahlen bitte?

K: Ok. Die Zahlen(?) ist 20 TL:

P: Bitte, Auf Wiedersehen.

Öğrenci No: 16

+ Willkommen Sie. Was kann ich Ihnen bringen?

—Ich möchte eine Suppa und ein Tea, bitte.

+ Ja, klar. Hier bitte noch etwas?

— Bringen Sie bitte die gabel.

+ Okay. Ich bringe sofort ihnen. ~~####~~ es Ihnen?

—Es gut. Ich möchte Zahlen, denn ich es eilig.

Öğrenci No: 17

Käufer: Was kann ich für Sie tun?

Mann: Ich möchte (bir kaç) Gemüse kaufen.

Käufer: Welche Gemüse wollen Sie? Wir haben die Kartoffeln, der Kohl, der Pfeffer, die Zwiebel, die Eier.

Mann:~~###~~, also können Sie geben1 Kilo Kohl und 2 Kilo Zwiebel.

Käufer: Bitte, willen Sie etwas anders?

Mann: Ich will 1 Kilo Tomaten kaufen aber mein Frau est es nicht.

Käufer: Tjah, das ist schlecht für dich.

Mann: Ja, ich ways, ich denke, das ist genau. Auf wiedersehen.

Käufer: Danke auf wiedersehen.

Öğrenci No: 18

Die Kellnerin: Was ich kann ihnen bringen?

Der Kunde: Ich möchte ein Kaffee und ein ~~###~~.

Die Kellnerin: Okay. Ja klar.

Der Kunde: Hey Kellnerin, hier bitte.

Die Kellnerin: Ja, hier.

Der Kunde: Die ~~###~~ Ø zu salzig.

Die Kellnerin: Das tut mir leid. Ich nehme zurück es.

Die Kellnerin: Schmekt es Ihnen?

Der Kunde: ja danke, sehr gut. Ich möchte die Rechnung da ich habe eilig.

Die Kellnerin: Ja hier ist Ø.

Öğrenci No: 19

Die Kellnerin: Willkommen! Was möchten trinken Sie?

Ayşe: Ich möchte trinken ein Kaffee.

Ali: Nein. Orangensaft ist gut für Gesundheit und du sollst trinkt Orangensaft

Vergesst du deiner Ärztin sagt?

Ayşe: Oh, ja. Ich möchte Orangensaft trinken bitte.

Ali: ich nehme eine Tasse Kaffee.

Die Kellnerin: Okay. bringe nach fünf Minuten dein Getränk.

#####

Die Kellnerin: Das sind dein Getränk. Guten Appetit!

Ayşe: Danke schön.

Ali: Das Cafe ist gut. Eröffnet das Cafe neu?

Ayşe: Ich wisse nicht. Aber ist schön.

Ali: Zahlen bitte!

Die Kellnerin: Zusammen oder getrennt?

Ali: Zusammen bitte!

Die Kellnerin: Das macht 10 Euro.

Ayşe: Auf widersehen.

Die Kellnerin: Danke schön.

AŞAMA I

(GRUP 2; I. DÖNEM; 25 EKİM 2013)

Öğrenci No: 21

Im foto das sind eine Großmutter und eine Enkel. Hier ist 5 Jahre alt. Der alte Großmutter vorlest ein Geschichte.: Es gibt ein mal eine schöne Königin, die in einem groß Schloss wohnt Alte Großmutter vorlest sie eine Geschichte und sein Enkel hört. Buch ist groß und dick. Die Alte sagt:

Das Geschichte ist lang und schön. Das Kind sagt: wie heisst Geschichte? Großmutter antworts: Die Geschichte heißt 'Ali Baba ve Kırk Haramiler'

Öğrenci No: 22

Ich finde das Bild sonderbar. Auf dem Bild ich sehe eine Oma und ein klein Kind. Oma vorlest das Buch und klein

Kinder hört. Die Oma sagst: Hier ist eine Maus, essen viele Kese. Aber eine Katze ist groß und essen Maus. Kleine Kinder weint und fragt: ??

Öğrenci No: 23

Im Foto es gibt viele Menschen. Es gibt ein Café und ein Markstand. Das ist eine Marktfrau. Das ist ein Mann und ein Kind. Ein Mann liest ihn ein Buch. Das Kind isst ein eis. Der Mann sitzt auf Stuhl. Sie halten sich unter. Der Mann kauft Gemüse.

Öğrenci No: 26

Viele Menschen es gibt in dies Bild. Die Menschen sprechen. Ein Mann liest die Buch. Das Kind hört gerne seine Vater. Sie aussehen glücklich.

Dialog:

Vater: Du liebst das Buch?

Kind: Ich liebe sehr. Ich lese gerne.

Vater: Ich will dich vorlesen laut dann du kannst hören mich.

Kind: Wunderbar! Danke!

Vater: Ich mache es gerne.

Öğrenci No: 27

Ich finde drei Kohl steht in Kiste. Der Mann spricht seine Frau ist (sinirli). Das Glass steht auf Tisch. Die Frau ist schön. Sie spricht mit Verkäuferin. Das Kind isst ein Ice. Sie möchte die Kohl. Die Frau möchte zahlen. Sie ist fotografiert. Er vorliest ein Buch. Der Mann sitzt auf dem Tisch. Es gibt zehn Menschen auf diesen Bild.

Öğrenci No: 29

In das Foto eine Frau und ein es gibt. Es gibt viele Menschen im Bild. Die Marktfrau verkauft Obst und Gemüse zu den Mann.

Der Mann fotografiert. Mann sitzt auf Stuhl. Es gibt ein Café. Der Mann list eine Buch. Das Kind ist ein Eis. Der Mann fotografiert seiner Kind und Frau. Frau ist schön.

Öğrenci No: 30

Hier es gibt viele Menschen in diesem Bild. Ich sehe zwei Tisch. Es gibt ein Café und ein Markstand. Ein Mann liest ein Buch. Außerdem ich sehe viele Obste und Gemüse. Es gibt einen Glass auf den Tisch. Es gibt drei Stuhl.

Ein Mann und eine Frau spricht mit zusammen. Eine Kellnerin Ø hinter den Tisch steht, sie verkauf Obst und Gemüse.

Öğrenci No: 31

Viele Menschen es gibt auf diesem bild. Die Menschen sprechen miteinander. Hier die jung frau sitzt auf dem Stuhl. Das Kinder ist klein. Das Kind fotografiert Mann. Er möchte Menü. Die Menschen ist sehr glücklich. Der Mann sitzt über Stuhl. Der Mann liest ein buck, aber das Kind isst eis. Ich denke, daß diesem Bild ist im Laden. Denn sehe ich an, das zwei Mann fotografiert.

AŞAMA II

(GRUP 1; I. DÖNEM; 12 ARALIK 2013)

Öğrenci No: 11

Es gibt zehn Personen. Ein Mann fotografiert. Ich glaube dass er Fotografier ist. Ein Junge und ein Mann essen ein Eis. Die Marktfrau verkauft das Gemüse und das Obst. Zwei Personen setzt(!) und sie sprechen mit Kellnerin. Ein lest ein Buch und trinkt etwas. Das Kind und seine fotografieren, weil sie glücklich. Das Ehe Paar setzen(!) im Café. Er ist dick. Er trägt eine schwarze Jacke und weiße Schuhe. Die Frau trägt eine graune Kleidung. Fotografier trägt ein schwarzes Hemd und eine schwarze Hose. Die Kellnerin trägt eine weiße Rocke. Ihre Haare ist kurz.

Kellnerin: Willkommen, was möchten Sie Trinken?

Frau: Danke. Ich möchte einen Kaffee.

Mann: Ich möchte ein Cola.

Kellnerin: Okay.

Frau: Mein Kaffee ist kalt.

Kellnerin: Aber kochen wir dieser Kaffee.

Frau: Ich lüge nicht. Können Sie schmecken?

Kellnerin: Entschuldigung. Ich bringe ein neuer Kaffee.

Frau: Ich möchte nicht. Was kostet das?

Kellnerin: Das macht 5€.

Frau und Mann: Das stimmt da.

Kellnerin: Danke. Guten Tag.

Öğrenci No: 12

Es gibt ein Cafe und ein Marktstand. Es gibt zehn Personen in Markt. Dann lest der Mann ein Buch im Münsterplatz, und etwas trinkt. Die Ehe setzen auf dem Tisch. Die Kellnerin bringt ein Kaffee. Die Marktfrau verkauft Obst und Gemüse. Danach esst das Kind in dem Platz. Marlene Steinmann macht fotografieren den Münsterplatz. Eine Frau und ein Mann unterhalten ins Cafe.

Die Kellnerin trägt den Rock und kurze Haare. Die Marktfrau verkauft trägt rote Bluse. Der Mann trägt die Tasche. Die Kindes Mutter trägt schwarze Hose. Das Kind trägt dem Hut.

-Dialogie

Die Kellnerin- Hallo, willkommen. Kann ich für Sie tun?

Der Mann- Hallo, Ich möchte ohne Zucker Kaffee.

Die Kellnerin- Ja, Natürlich. Noch Etwas?

Der Mann- Nein, danke.

Die Kellnerin- bitte, ohne Zucker Kaffee.

Der Mann- Danke. Hey die Kellnerin! Ich möchte nicht trinken Kaffee, weil der Kaffee zu kalt ist.

Die Kellnerin- Tut mir leid. Ich bringe neuen Kaffee.

Der Mann- Danke.

Die Frau- Können Sie mir frites Pommes Ø bitte.

Die Kellnerin- Ja, Möchten Sie etwas trinken?

Die frau- ja ich möchte Cola, bitte.

Die Kellnerin- Ja, komm sofort.

Die Frau- Danke.

Die Kellnerin- bitte schön.

Der Mann- Was kostet das?

Die Kellnerin- das ist 8 € bitte.

Der Mann und die Frau- Auf Wiedersehen!

Öğrenci No: 13

Es gibt eine Frau, eine Kellnerin und ein Mann. Der Mann setzt sich auf den Stuhl. Der Kaffee ist auf dem Tisch. Die Tasche hängt der Mann des Armes. Der Man trägt einen weißen Pullover, weil das Wetter kalt ist. Der Mann kauft, der Mann einen weißen Pullover trägt. Während der Mann ein Kilo Tomaten kauft, fotografiert ein Mann. Eine Frau zu Mann:

Die Frau: Entschuldigung!

Der Mann: Ja, bitte?

Die Frau: Sie fotografieren mich und meine Tochter?

Der Mann: Ja, klar, lauen (= lachen?) Sie!

Öğrenci No: 14

Es gibt eine Verkäuferin auf dem Marktstand. Sie verkauft viele Gemüse. Ein Mann kauft eine Gemüse und eine Obst. Es gibt ein Café. Ein Mann liest ein Buch. Das Buch des Mannes auf dem Tisch. Ein Mann und eine Frau trafen sich im Café. Ein Man fotografiert. Ein Kind esst das ice. Während das Kind das ice esst, ein Mann fotografiert.

-Dialog-

Die Kellnerin: Willkommen! Was kann ich für Ihnen bringen?

Der Mann: Ich möchte eine Tasse Kaffee und ein Glass Wasser.

Die Kellnerin: -Sie fragt Frau- Was möchten Sie?

Die Frau: Ich möchte das Eis essen.

Die Kellnerin: Das Eis, Wasser und Kaffee kommen sofort.

Der Mann: Der Kaffee ist zu Zucker und kalt. Tauschen Sie um?

Die Kellnerin: Tut mir sehr leid. Ich umtausche sofort.

Der Mann: Danke schön.

Öğrenci No: 15

Kellnerin: Willkommen Sie! Wie kann ich Ihnen helfen?

Mann: Hallo! Ich nehme ein Kaffee, bitte.

Frau: Ich möchte ein Kaffee auch.

Kellnerin: Ok. Ich bringe sofort.

Mann: Was machen wir heute Abend?

Frau: Wir können treffen mit unserer Freundin/Freundinnen.

Mann: Ok. Ich freu mich.

Kellnerin: Ich bringe euer Kaffee.

Mann: Danke schön. Es schmeckt gut.

Kellnerin: Was möchten Sie etwas anderen?

Mann: Nein. Könnten Sie mir die Rechnung bringen, bitte?

Kellnerin: Ja, Ich bringe. Das kostet 9.40€

Mann: Bitte. Auf wiedersehen.

Öğrenci No: 17

Es gibt ein Cafe und einen Markstand. Ein Mann liest ein Buch. Die Kellnerin bringt einen Kaffee und ein Wasser. Der Mann hat gekauft Obst und Gemüse. Der Mann hat gefotografen das Kind und die Frau. Das Kind isst ein Eis. Das Kind und die Frau sind glücklich. Der Mann macht fotografen die Menschen in den Cafe. Ich denke, dass des alleine Mann ist nicht glücklich. Der Mann und die Frau spricht mit der Kellnerin, weil der Mann glücklich ist aber die Frau nicht. Ich denke, die Kellnerin Ø die Bestellung vergesst.

Die Kellnerin: Ich verstehe dich, aber sie saget eine Suppe und ein Cola.

Die Frau: Nein, ich möchte einer Hamburger und eine Lemonade.

Die Kellnerin: Oh, Entschuldigung.

Die Frau: Ich hätte gern Hamburger, weil ich Hunger ist.

Der Mann: Ich hätte gern Sandwich, weil ich geschmeckt ist. (=ich es mag ?)

Öğrenci No: 18

Die Mutter: Möchtest du ein Eice?

Der Sohn: Ja, ich möchte ein Eice.

Die Mutter: Okay. Ich kaufe ein Eice. Hier!

Der Sohn: danke schön.

Die Mutter: Magst du hier?

Der Sohn: Ja, ich magst hier. Ich möchte nach diese Stadt kommen.

Die Mutter: Was magst du in diese Stadt?

Der Sohn: Ich magst Cafés, die Menschen des Stadts, frisch (hava) und die Parken.

Die Mutter: Ich bin glücklich. Wir müssen (tekrar) nach diese Stadt kommen, weil ich sehr magst.

Der Sohn: Wir sollen neben dem Markt fotografieren.

Die Mutter: Oh! Ja. Entschuldigung! Können Sie unser Foto fotografieren?

Der Mann: Okay. Sagen Käse!

Die Mutter: Danke schön.

Die Mutter: Magst du zurückkehren zur Hotel?

Der Sohn: Ja, bitte! Ich bin müde.

Die Mutter: Ich werde dies Tag nicht vergessen.

Der Sohn: Ich auch. Danke schön für dies Tag und alles.

Die Mutter: Bitte schön.

Öğrenci No: 19

- Hallo, ich bin Anna.
- + Hallo, ich bin Mahmut.
- Ich bin Journalistin. Kann ich interviewen Sie?
- + Ja, klar.
- Woher kommen Sie und warum kommen Sie in Deutschland?
- + Ich komme aus Türkei, ich komme nach Deutschland weil bin ich studieren.
- Und wo wohnen Ø aus Deutschland?
- + Ich wohne in 14. Straße aus Deutschland.
- Wie finden Sie Deutschland?
- + Ich finde schön weil ich finde alles und Hamburg ist studieren Stadt.
- Gut. Können (!) sie das Zeitung und kann ich fotografieren sie?
- + Ja, natürlich.
- Danke schön. Tschüss.
- + Bitte, Tschüs

Öğrenci No: 20

M: Er komt zum Cafe und setzt sich dem Tisch.

K: Kellnerin fragt ihm; was kann ich ihnen helfen?

M: Er gab die Bestellung. Er möchtete ein Eis.

K: Kellnerin sagte; ich bringe sofort die Bestellung.

M: Okay. Danke.

K: Kellnerin gab die Bestellung. Während Kellnerin die Bestellung gab, möchte er eine Soupe.

K: Okay.

M: Des Mann der Stuhl wird (?) war kaputt. Er ruft die Kellnerin und er möchte anderen Stuhl.

K: Sie gebte anderen Stuhl.

M: Er möchte die Rechnung.

K: Die Kellnerin bringe sofort die Rechnung.

M: Auf wiedersehen.

AŞAMA II

(GRUP 2; I. DÖNEM; 16 ARALIK 2013)

Öğrenci No: 21

Also zuerst möchte ich natürlich meine Mutter erzählen. Sie ist eine große Rolle spielt für mich. Sie ist so begabt. Sie ist so geduldig. Sie macht alles so Ornamentik.

Mein Vater ist arbeitsam. Er hart für das tägliche Brot arbeiten. Er ist so verarmt seinen Familie. Er ist eine große Rolle spielt für mich. Mein Bruder ist das komische Mensch. Er studiert in Uni und arbeit ins Büro.

Öğrenci No: 22

Ich wille erkläre meine Mutter. Sie Name ist Sena. Sie ist meine alles. Als ich war Kind, sie schauen mich am gut form. Meine Mutter ist viel opferwillig. Sie ist fünfzig Jahre alt.

Früher wenn ich gehe Oberschule meine Mutter hat erkranken. Sie werde Krebs sein. Diese Zeit ist viel beklemmung für uns. Aber es ist gut jetzt. Ich Angst haben for sie haben als. Und ich will erklären meine Schwester. Sie Name ist Dirensu. Sie ist zwansig and two jahre old. Sie lesen in Universität von Kocaeli. Sie ist meine Freundin.

Öğrenci No: 23

Meine Familie sind fünf Person. Ich wohne mit meine Familie in Sakarya. Meine Vater heißt Yavuz. Er ist 47 Jahre alt und ist Taxifahrer seit zehn Jahre. Meine Mutter heißt

Nazmiye. Sie ist 49 Jahre alt. Sie ist eine Hausfrau. Ich habe zwei Schwester. Meine Schwester heißt Derya und sie ist Lehrerin. Sie wohnt in Istanbul und sie ist verheiratet und sie habe zwei Kindern.

Meiner Vater ist der Pensionär. Er hat kleines Haus in Eskişehir und er wohnt dort mit meine Mutter.

Ich bin Damla Nur. Ich bin 20 Jahre alt und als ich klein war, lese Fremdbücher. Deswegen ich Fremdsprache lernen möchten. Ich interessiere Fremdsprachen mich immer. Ich will ein Lehrerein und Übersetzerin werden. Ich glaube erfolgreich bin. Meine andere Ziele, ich will zwei Kinder haben und ich will mit meine geliebte verheiratet werden.

Öğrenci No: 24

Ich wurde in Rußland geboren. Meine familie wohnen in Antalya. Ich habe der Vater, die Mutter und eine Bruder. Ich studiere Germanistik an der Universität in Sakarya. Ich bin seit ein und ein halb Jahr hier, und ich bleibe im Studentenheim.

Mein Vater ist Ingenieur. Er mag Arbeiten. Und mein Vater gibt einiges Hobbys. Er kann gut kochen und Tennis spielen. Seinen anderen Hobbies sind Fußball sehen und auto fahren. Mein Fater kauft ein Auto für mich. Ich war sehr glücklich. Jetzt ich wohne im Studentenheim in Sakarya, deshalb ich brauche nicht das Auto hier. Aber ob das lange ist, weiss nicht ich. Aber ich des langen Warten müde

Ich studiere Germanistik. Deutsche, ein bisschen schwierig Sprache für mich. Aber es begann zu lernen dass es einfach zu verstanden. Sakarya ist sehr klein und grau Stadt. Ich bin fremd hier. Aber bis jetzt ist alle problemlos eine angenehme Stimmung. Die Menschen sind interessant und neugierig. Es besteht kann Anpassung zur Sorge.

Die Abteilung gut für mich. Ich lese gern. Wir lernen verschiedene Culturen. Und wir können mit verschiedenen leuten zu sprechen. Es geht lustig zu. Die germanischen Sprachen mit ihren Kulturen und Literaturen zu erforschen. Nach meinen Germanistik-Studium ist beispielweise ein Tätigkeit als Jurnalist, Lektor oder Lehrer möglich

Öğrenci No: 26

Ich bin Gülşah. Ich habe ein Schwester. Sie heißt Büşra und sie ist 19 Jahre alt.

Sie wohnt in Bursa mit meiner Familie. Sie ist eine Abiturientin. Sie vorbereitet sich der Aufnahmeprüfung für Universität. Sie möchte Studentin sein. Sie interessiert sich für Universität. Aber sie ist leider herzkrank. Deswegen sie will in Bursa zu lesen. Weil ich in Sakarya Universität Ø, vermisse meine Familie ich. Ich liebe zu spazieren gehen. Aber ich gehe nicht zu spazierengehen. Ich erwarte nach Bursa zu meine Familie zu gehen. Büşra liebe auch zu spazierengehen, wie ich. Wenn sie in Bursa wäre, sie wäre sehr glücklich. Das ist meine Gedanke. Sie liebe mit ihre Freundin Zeit verbringen. Zurzeit ist sie in Haus, dass meine Großmutter krank ist. Deswegen ich bin traurig. Jeden Tag rufe ich meine Familie an. Meine Großmutter heißt Feride. Sie ist 85 Jahre alt. Seitdem mein Großvater hat gestorben, meine Großmutter ist nicht gut. Meine Familie hat Angst etwas passiert. Wenn meine Großmutter gut wäre wären wir glücklich.

Öğrenci No: 27

Mein Freundin heiße Tuğçe. Tuğçe ist sehr ähnlich Freundin wie ich. Tuğçe ist zweiundzwanzig Jahre alt. Sie studiert auch in Erzurum. Sie selbst sehr gut meine Freundin, weil wir größer werden mit zusammen. Wir haben schön Tag mit zusammen.

Sie ist ein Skeptiker. Sie hat zweifel dauernd. Er kommt aus Balıkesir hierher.

Hauptaufgabe, es ist keine lieben in Balıkesir, aber gezwungenermaßen lieben. Sie ist sehr emotional, ruhig, der Realist und gesund Freundin.

Sie ist mehr in Ordnung gebracht.

Öğrenci No: 29

Mein Beste Freund

Der Name von mein beste Freund ist Burak. Er ist 22 Jahre alt. Er geboren nach Erzincan. Er studierte jetzt in Sakarya Universität. Er ist 180 Zentimeter groß und hat lang Haare. Er ist gut aussehend. Ihr Haare ist schwarz. Ihr Auge ist schwarz. Er ist 75 Kilogramm. Er hat zwei Bruder. Manchmal wir treffen und machen ein Party am

Wochenende. Wenn wir Party in Haus machen, er macht all Zauber. Deswegen er ist mein beste Freund.

AŞAMA III

(GRUP 1; II. DÖNEM; 23 ŞUBAT 2014)

Öğrenci No: 10

Im ersten Bild gibt es zwei Kinder. Sie fangen an sich zu streiten. Ein Kind hat keine Haar. Im zweiten Bild gibt es Vater und ihr Sohn. Der Sohn kommt neben seinen Vater. Sie weint und beschweren über das Kind.

Auf dem dritte Bild gibt es zwei Männer und zwei Kindern. Das Kind zeigt andere Kind zu seinen Vater. Ich glaube, die Männer sind nervös.

Auf dem vierten Bild es gibt zwei Männer und zwei Kinder. Die Männer sind sehr nervös, weil Ihne-Sohn über das Kind beschweret. Die Männer diskutieren vor Augen ihre Kinder.

Auf dem fünftes Bild, die Männer fangen Streit an. Ihnen Kinder folgen seine Väter. Der Vater von Sohn mit schwarz Haare hat kein Haare. Der groß Mann warnt seiner Vater: der Grind Mann hat Schnurbart. Auf dem sechste Bilder; wenn die Väter streiten, die Kindern spielen mit Murmeln. Ich glaube die Kindern verlegen werden.

Öğrenci No: 12

Die Söhne streiten auf der Straße. Dann kommt sein Vater von jemand. Der Vater schaut zu sein Sohn und versteht, was passiert ist. Der Sohn weint und wurde sich verletzt. Deshalb bekommt der Vater Wut. Sofort möchte er bei sein Sohn helfen. Er geht neben den anderen Sohn. Der Vater und der Sohn gehen neben den anderen Sohn und den anderen Vater. Die beiden Väter sehen wütend aus. Die beiden Väter halten die Hände von den Söhnen. Der erste Vater fängt an zu schreien. Er spricht mit der Wut mit dem zweiten Vater, darum bekommt der zweite Vater auch Wut. Er schreit auch und bedroht den ersten Vater. Als der zweite Vater den ersten Vater bedroht,

Öğrenci No: 13

Ein Kind streitet sich mit anderem Kind, aber diese Streit ist sehr kurz. Ein Kind weint und erklärt sein Vater. Der Vater fragt: Mein Sohn was ist passiert? Der Sohn sagt: Diese Kind hat mich geschlagen. Der Vater will die Rache nehmen. Väter treffen sich, weil sie nervös für das Ergebnis sind. Die Väter streiten sich, aber das ist sehr lustig. Sie diskutieren über den Ergebnis, später sie fangen ein Streit an. Die Kinder verlieren die Fassung, und nun sie sind fassungslos, weil ihre Väter wie ein Kind sind. Die Kinder sind wie ein Beobachter. Die Kindern söhnen aus, weil ein Kind nicht ist gehässig. Die Kindern spielen ~~nervös~~ ein Spiel. Ihre Väter streiten sich noch.—Wir müssen friedliebend sein. Wir können diskutieren, weil wir können sprechen.

Öğrenci No: 14

Ich sehe auf diesem Bild streiten sich der Sohn mit einem Kind. Danach geht weinerlich der Sohn zu seinen Vater und erklärt seinen Vater, dass ein Kind ihn gehauen. Dann der Vater sieht seinen weinerlicher Sohn. Der Vater und Sohn gehen neben anderen Mann und Sohn. Dann gehen anderen Mann und Sohn auch neben den Vater und Sohn. Danach diskutiert der Vater mit anderen Mann, weil er sehr nervös ist. Er sieht ziemlich nervös aus. Dann schaut der Sohn sein Vater. Danach streitet der Vater sich mit anderem Mann. Die Kinder schauen die Väter zu. Danach streiten sie sich weiter. Schließlich söhnt der Sohn sich mit anderen Sohn und spielt mit anderen Sohn. Sie sehen jetzt glücklich aus.

Öğrenci No: 15

Es gibt zweiten Kinder in der erste Bild. Ich sehe, dass sie sich streiten. Ein Kind weint in der zweite Bild. Ich glaube, dass diese Mann des Vaters des Kindes ist. Der Vater ist ruhig und fragt sein Sohn: Wie geht's?

Wir sehen der zweite Vater und das zweite Kinder. Die Kinder zeigen einander.

Die Väter sprechen wie nervös. Die Kinder sehen nach den Vater. Grindköpfig Mann hält der andere Mann. Dies Mann spricht noch aber er berührt nicht. Die Kinder sehen fassungslos aus. Die Väter sind nervös.

Die Väter streiten sich jetzt. Die Väter schlagen einander auf. Ist das für Kinder ein schlecht Beispiel nicht? Während die Kinder mit den Steinen spielen, die Väter aufeinander schlagen. Die Kinder spielen mit den Stein. Sie sehen aus wie vergessen der Streit.

Öğrenci No: 16

Eines Tages, streitet sich ein Sohn mit einem Kind und er geht weint zu seinem Vater. Der Vater hört seinen Sohn an. So macht es auch den anderen Kinds Vater. Die Väter halten von den Kindern an die Hand und laufen nervös zu einander. Die Väter fangen an zu diskutieren. Die Kinder sind ruhig, haben die Hände vereinigen aber die Väter brüllen zu einander immer noch mehr. Der Vater des weinende Sohn klebt sich an das Halz der anderen Vater und so fängt der große Streit an: die Kinder schauen neugierig an was ihre Väter machen. Während die Väter streiten sich, die Kinder spielen mit Steinen. Als die Vater streiten fallen münzen aus ihren Taschen, und die Kinder sammeln sie auf, als streiten die Väter immer noch sich.

Öğrenci No: 18

-Interesante Vater-

Gibt es zwei Kinder in dem Bild. Ein Kind faust andere kleines Kind mit Hand. Kleines Kind weint und er sagt zu seinem Vater. Danach sagt andere Kind es zu seinem Vater auch. Sie treffen sich in einen Platz mit ihrem Vaters um sprechen mit anderen Vater Das Diskussionsthema ist Kinder. Die Väter fangen zu Diskutieren an. Die ~~Kindern~~ Kinder sehen sie. Der Vater des klein Kind hält von anderem Vaters Kragen. Der Vater mit schwarz Pullover sagt etwas über Kinder. Der Vater mit weiß Pullover sieht ruhig aus. Ich glaube er hat gar nicht zu machen. Er sieht kraftlos aus. Ich kann es nicht weissen. Ich kann es von diesem Bild nicht verstehen. Irgendwie die Kinder sehen wie sie verwundert. Danach fangen die Vaters zu diskutieren auch an. Aber die Kinder fangen etwas für spielen an. Immerhin sie sind Kinder.

Öğrenci No: 19

Der Junge schlägt der andere Junge. Er schlägt er mit sein Faust auf das Auge. Sie streiten gerade.

Der Junge kommt zu seinem Vater. Der Sohn weint und erzählt sein Vater das Problem. Der Vater schaut ihm besorglich zu.

Der Mann und der kleine Junge kommen wütend zum Vater und zum Sohn. Der Sohn zeigt seinem Vater mit dem Finger auf dem Jungen. Beide Väter und Söhne begegnen sich.

Der Vater schreit den Mann an. Der Mann schreit ebenso. Beide sind sehr wütend und sauer. Der Mann zeigt mit dem Finger auf dem Sohn des Vaters. Der Sohn und der Junge stehen leise neben den Vätern. Der Sohn und der Junge schauen sich an.

Der Vater hält den Mann am Kragen fest. Er versucht ihn zu schlagen. Der Mann hebt seinen Arm hoch. Die Söhne stehen nebeneinander und schauen erschtaunt zu.

Der Vater gibt dem Mann eine Faust. Er schlegt den Mann auf dem Mund. Der Mann hat seinen Arm immer noch in der Luft. Der Mann kann aber nicht machen. Die Söhne spielen auf dem Boden. Sie sind neben den Vätern und spielen mit Steinen. Die Jungen schauen den Vätern nicht mehr zu.

Öğrenci No: 20

Auf dem Bild gibt es vier Menschen. Die streiten über etwas. Dann kommt seinen Vater. Der Vater sagt: warum passiert hier? Der Vater schaut seinem Sohn zu. Der Sohn fängt an zu weinen. Und dann kommt der Vater des Kindes. Die Väter sind wütend.

Sie sprechen über die Kinder. Sie sprechen laut. Die Kinder schauen ihren Vater zu. Danach streiten sie hier. Sie fangen an zu schreien. Die Kinder sehen überrascht aus. Die Väter streiten weiter. Die Kinder weinen auf dem Boden und deshalb sind die Kinder traurig.

AŞAMA IV

(GRUP 2; II. DÖNEM; 25 MAYIS 2014)

Öğrenci No: 22

Ich wache um 7.45 Uhr auf, dann wasche ich meine Gesicht und meine Hände. Nachdem ich meine Hände gewaschen habe, wir frühstücken. Ich studiere meine Aufgabe bis zum Unterricht. Ich fahre zur Universität vor eine Stunde, weil ich eine

Tasse Cafe zwischen die Bäume trinken möchte und ich liebe sie. Dann nehme ich Stunde und fahre zum Schülerheim. Nachdem gebetsruf, ich verrichte das Gebet. Fünf mal (täglich). Wenn Hausaufgabe ich habe, mache ich das oder studiere meine Aufgabe. Manchmal frage ich meine Freunde, ob sie Freizeit haben. Wenn sie Zeit haben, ich gehe zu ihnen. Zuweilen ich lese ein Buch wenn ich Zeit habe. Insbesondere deutsche Büchern oder sehe Deutsche Film im Fernsehen fern. Wenn ich finde neue Film, so bin glücklich.

Öğrenci No: 23

Jeden Tag wache ich rund um 11 Uhr. Mache ich dann Frühstück, danach mache ich mein Computer auf. Zuerst lese ich eine Zeitung im Internet. Dann kontrolliere ich mein E-Mail. Circa eine Stunde spiele ich Heartstone. Das ist eine Kartenspielfilm in Computer. Manchmal ich trinke Türkische Kaffee mit Zigaretten. Dann lerne deutsche neue Wörter. Meistens um 16.30 gehe ich an der Universität, weil ich Unterricht habe. Endlich gehe ich nach meine Wohnung zurück. Wenn ich essen habe, koche ich sie. Wenn ich keine essen habe, bestelle ich etwas Pizza oder usw. Danach ich sehe fern oder einen Film und zum Schluss ich um 24.00-01.00 schlafe. Das ist mein langweilige Tageslauf.

Öğrenci No: 24

Ich gehe um 10 Uhr auf. Ich frühstücke um 11:30 Uhr. Ich habe der Unterricht drei Tage in der Woche. Ich gehe um 17:00 Uhr nach Universität und bevor mein Unterricht beginnt, ich frage meine Freunde: Wer ist Hunger? Wir gehen alle zusammen auswärts essen. Der Dienstag ist dicht. Ich gehe nach Serdivan am Abend, weil ich habe eine Geliebte. Wir sich treffen uns nicht mit meiner Geliebte. Ich gehe um 22:00 Uhr nach Heimat. Obwohl das Wetter regnet war, gehen wir. Ich klinge um Mitternacht unsere Haustür. Mein Vater sagt: Wer ist? Ich sage: ich bin Papa. Wir sind alle glücklich.

Ich arbeite die Deutsche Sprache jeden Tag. Ich würde nach ein Kurs gehen, wenn ich hätte Zeit. Ich mache meine Hausarbeiten. Ich arbeite Deutsche Sprache, weil ich die Prüfung habe. Ich studiere in AÖF. Mein Tag so endet

Öğrenci No: 26

Am Morgen 8:00 #####meine Mutter weckt mich und meine Schwester auf. Dann machen wir zusammen Frühstück und wir versammeln das Haus. Danach gehen wir ins Krankenhaus um zu besuchen meiner Vater. Wir durchlassen Zeit zusammen und zwar durchlassen eine schöne Zeit zusammen. Wir essen und trinken etwas zusammen. Dann wir kommen zu Hause aber nicht zusammen. Lediglich ich, meine Mutter und meine Schwester...

Öğrenci No: 27

Ich stehe Morgens immer um 7.30 Uhr auf. Als erstens ich mache meine Gesichtsreinigung und dann trinke ich ein Glas Wasser mit Zitrone für die Fettverbrennung, danach gehe ich zum Sport. Das mache ich jeden Morgen. Wenn ich Morgens keine Zeit finde, dann auf jeden Fall abends. Nach meinem Sport komme ich nach Hause. Es kommt drauf an ob ich Zeit habe, wenn ich Zeit habe ich mache meine Frühstück, wenn nicht gehe ich in die Schule. Wir haben diese Jahr sehr wenig Unterricht. Zweimal in der Woche habe ich Schule. Die Tage, die habe ich Zeit, bin ich mit meine Oma und Opa zusammen. Wenn die etwas wollen von mir dann mache ich es für die. Putzen tu ich sowieso, Reinigung ist sehr wichtig für mich. Hygienisch muss es schon sein. Ab und zu ich gehe in die Kino Musik hören sowieso. Nicht jeden Tag tu ich es aber Buch lese ich auch Romane. Wenn ich nicht viele Hausaufgaben habe, gehe zu meine Tanten. Ich habe viele davon.

Auto fahren mag ich auch, fahre auch gerne Auto. Mit Freunden treffen machen wir fast jedes Wochenende. Leider ich arbeite nicht. Also eine mini Job wäre perfekt für mich aber in der Türkei ist es schwer so eine Arbeit finden für Student. Ich hatte eine Zeit bei eine Call Center gearbeitet. Wir hatten Telefonate mit Deutschland geführt. Jetzt arbeite ich nicht mehr da. Bin nur am Studieren.

Öğrenci No: 28

Normalerweise wache ich um 9 Uhr auf. Dann wasche ich meine Hände und meiner Gesicht. Danach putze ich meine Zähne. Ich liebe nicht das Frühstück vorzubereiten, deswegen frühstücke ich nicht in dem Haus. Ich esse in dem Campus. Ich esse ein oder zwei Brötchen mit der Tee. Am wenigsten wird meine Unterricht um 13.00 Uhr endet. Nach dem Unterricht gehe ich mit meinen Freunden nach dem Speisesaal. Nach dem

Essen sitzen wir in einem Cafe. Wir trinken etwas und wir sprechen mit einander über Unterricht, Prüfung, Leben. Und wir sprechen “was werden wir in die Zukunft sein?” Dann gehe ich in mein Haus. Ich lerne regelmäßig für meine Unterricht. Ich höre deutsche Lied und surfe ich oft im Internet Am Abend koche ich mit meinen Freunden das Abend Essen. Wir essen Alle zusammen. Nachdem wir gegessen haben, wir trinken Türkische Kaffee. Jemand spült das Geschirr ab. Wir sprechen miteinander über unseren Tag. Wenn jemand ein Problem hat, können wir das Problem lösen. Wir probierten zu dem nehmen. Zum Schluss gehe ich ins Bett und schlafe.

AŞAMA V

(GRUP 1; III. DÖNEM; 27 EYLÜL 2014)

Öğrenci No: 10

Sherlock Holmes, der Detektiv aus London, ist ein sehr berühmter Detektiv. Er spürt Diebe und Mörder auf. Er wohnte einmal in ein großes Haus in Baker Street. Er war ein groß und dünner Mann. Manchmal er trog immer einen Tweed-Anzug und eine Jagdmütze. Er raucht fortdauernd stödig eine lange gekrümmte Pfeife. Er war ein Liebhaber von Essen, Weinkeller, Muzik und er spielte sehr gut Violine. Manchmal er spielt stundenlang und dacht dabei an seine Kriminalfälle. Die Verbrecher in London hatten mehr Angst vor ihn als der Polizei. Er war der berühmte Detektiv in London.

Der beste Freund von Sherlock Holmes ist Dr. Watson. Dr. Watson wohnte einige Zeit in Sherlock Holmes Haus, als er sein Assistent war. Als Watson heiratete, er übersiedelte mit seiner Frau nach einem kleinen Haus aus dem Land. Sherlock war einsam, als Watson wegging. Aber er erzählte nicht ihm über seine Einsamkeit. Eines abends im Jahr 1882 Watson besuchte Sherlock. Sherlock hat interessant viel Dinge über Watson gesagt. Watson war überrascht, als Sherlock über ihn redete. Sherlock sagte immer: Ein guter Detektiv beachtet die kleinsten Details.

Ein regnerischen Abend beide schauten einen Mann hinaus Fenster. Nur ein Mann wartet unter die Laterne auf der Straße. Ein Juwelier bittet ihn um Hilfe. Wie konnte der Dieb in seine Werkstatt eindringen und stehlen? Das ist unmöglich? Das Raum war ausgesperrt und aus einem Baum mit vergitterte Fenster. Am nächsten Tag Sherlock und Watson gingen Herr Golds Haus um zu überprüfen. Sherlock sah durch den Fenster und

rauchte Pfeife und der Brösel. Der Raben kam um der Brösel zu fressen. Dann sah er die Ringe und nahm sie mit.

Öğrenci No: 12

In dieser Kurzgeschichte gibt es drei Hauptfiguren. Die Hauptfiguren sind Schorleck Holmes, Dr. Watson und Herr Gould. Die Nebenfigur ist eine Frau.

Sherlock Holmes ist der berühmte Detektiv in London. Die Verbrecher in London haben mehr Angst von ihm als von der Polizei. Der beste Freund von Sherlock Holmes ist Dr. Watson. Der Beruf von Watson ist Arzt. Er besucht ihn in einem regnerischen Abend in 1882. Wenn er mit ihm sprach, sieht ein Mann hinaus. Der Beruf des Mannes ist Juwelier. Der Mann ist ziemlich beunruhigt. Sein Name ist Herr Gould. Herr Gould geht zu Sherlocks Holmes und Watsons Haus. Er sagt ihnen über die gestohlenen Ringe. Herr Gould erzählt die Handlung zu Sherlock Holmes. Holmes sieht und ruft den Rauchfangkehrer, weil von ihm zweifelt. Aber die Raben lieben die glitzernden Dinge. Die Raben nehmen die Ringe vom Fenster.

Öğrenci No: 13

Sherlock Holmes, der berühmte Detektiv, wohnte einmal in einem großen Haus in London. Holmes brachte Mörder, Diebe und Verbrecher in London, dass sie mehr Angst vor ihm als vor Polizei hatten. Er spielt sehr oft Violine und manchmal dachte er dabei an seine Kriminalfälle. Der beste Freund von Holmes war Dr. Watson. Er zog im Haus von Sherlock Holmes und war sein Assistent. Dr. Watson heiratete und Sherlock Holmes war nun einsam... er hat sie hat an einen regnerischen Abend im Jahr 1882 besucht. Sie sahen zusammen, dass nur ein Mann war auf der Straße. Nach ein paar Minuten kam der Mann zu Herr Sherlock. Er will von Sherlock Holmes und Dr. Watson Hilfe. Er war klein und gebückt. Und er ist von Beruf Juwelier. Seine Name ist Gould. Er wurde bestohlen. Die Ringe von Gould wurden verschwendet. Aber der Raum war abgesperrt. Am nächsten Tag gingen Sherlock Holmes und Dr. Watson zu Gould. Gould hat im Werkstatt gearbeitet. Holmes prüfte die Fensterbank. Wenn er sehr beschäftigt ist, isst er belegtes Brot. Holmes schaute lange aus dem Fenster. Auf dem Dach arbeitete ein Rauchfangkehrer noch am nächsten Minute kam er neben Sherlock Holmes. Der Rauchfangkehrer brachte seine Leiter und lehnte sie an einen Baum um seine Ringe

finden. Er kletterte hinauf. Er gab ein Nest in den Zweigen des Baumes. Er hielt seine Hand in die Höhe. Er hat ihre gestohlene Ringe in der Hand. Es gibt die Brösel des Brotes von Fenster. Die Raben zogen die Brotreste mit den Ringen an.

Öğrenci No: 15

Sherlock Holmes ist ein Detektiv. Er lebt in ein groß Haus im Baker Street in London. Er hat einen Freund und er heißt Dr. Watson. Dr. Watson ist ein alter Arzt. Dr. Watson arbeitet wie Assistent mit Holmes.

Eines Tages Dr. Watson heiratet und absetzt im kleine Haus in London. Er verlässt Holmes Haus. Ein Tag Dr. Watson besuchte Holmes. Er geht zu seinem Haus. Holmes sieht ihn und sie wurden sehr glücklich. "Deine Frau hat viel Essen gemacht." Sagt Holmes. "Ja" sie hat reiches Menü" antwortet Dr. Watson. Dr. Watson sieht ihn zu und sagt: "Deine Dirne ist erotisch. "ja, meine hat austreibt sie gestern." antwortet Holmes. Holmes erwartet auf einen Mann mit Dr. Watson. Sie sehen einen Mann unter einer Lampe auf der Straße. Sie rufen der Mann von zu Hause. Sie sprechen mit ihm. Der Mann sagt, dass sein Gold sind verlust. Holmes und Dr. Watson gehen zu seinem Haus mit ihm. Sie gehen in seinem Büro. Sie sehen viele Asch und Brotkrumme neben dem Fenster. "Hast du raucht hier?" fragt Holmes. "ja, ich rauche Zigarette hier, wenn ich beschäftigt bin, und ich esse hier manchmal auch." antwortet der Mann. Holmes sieht den Schornstein-Reiniger und Raben auf dem Dach. Holmes und andere gehen heraus und beobachten den Schornstein-Reiniger. Er geht auf dem Dach und findet Ringe im Vogelnest. Die Raben fliegen neben dem Fenster und essen Brot-Krumme. Die Raben lieben glitzernde Geräte. Wenn sie hier fliegen, sie sehen die glitzernde Ringe und nehmen sie sie mit.

ÖZGEÇMİŞ

M. Halit ATLI, 15.12.1978 tarihinde Elâzığ'ın Palu ilçesine bağlı Okçular Köyü'nde dünyaya geldi. İlkokul ve ortaokulu Okçular Köyü'nde, liseyi Almanya'nın Hamburg kentindeki Wirtschaftsgymnasium (ticaret lisesi) St. Pauli'den 2001 yılında mezun oldu. Bir süre satış personeli olarak çalıştıktan sonra vatanî görevini yapmak için 2005–2006 yıllarında askere gitti. Vatanî görevini yaparken ÖSYM'ye girerek Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okumaya hak kazandı. Buradaki öğrenimini 2010 yılında tamamladı. Aynı yıl aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde yüksek lisans programına başladı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesinde açılan Araştırma Görevliliği sınavını kazandı ve yüksek lisansını 2012 yılında burada bitirdi. Halen aynı anabilim dalında doktora öğrencisi olan yazar evli ve iki çocuk babasıdır.