

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

**DİLBİLGİSEL YAPILAR IŞIĞI ALTINDA  
TÜRKOFONLARDA ALMANCA EDİNİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet Halit ATLI**

**Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı  
Enstitü Bilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Recep AKAY**

**HAZİRAN - 2012**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ




DİLBİLGİSEL YAPILAR IŞIĞI ALTINDA  
TÜRKOFONLARDA ALMANCA EDİNİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M. Halit ATLI

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı  
Enstitü Bilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

“Bu tez 15.04.12 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doc. Dr. Recep Akay	Kabul	
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERSOY	KABUL	
Prof. Dr. Arif Ünal	Kabul	

## **BEYAN**

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

**M. Halit ATLI**

**15.06.2012**

## ÖNSÖZ

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, cumhuriyetin ilanıyla birlikte yalnızca uygarlık alanında değil aynı zamanda yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında da batıya ve batı dillerine yönelmiştir. Özellikle ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimine yönelim her geçen gün biraz daha artmıştır; ancak yönelim artarken bu konuyla ilgili yeterince araştırma yapılmamış, yabancı dillerin öğretimi ile ilgili var olan yöntem ve araçlar -ki bunlar genelde İngilizceyi temel alan yöntem ve araçlardır- bu dilin öğretiminde uygulanmaya çalışılmış ve çalışılmaktadır. Günümüzde ikinci yabancı dil olarak Almancanın edinimine ilişkin belirgin özellikleri hakkında Almanya içinde ve dışında yaşayan Germanistler arasında bir dizi bilgi şöleni düzenlenmiş ve düzenlenmektedir. Bu bilgi şölenlerinde yapılan tartışmalarda, etnolojik ve antropolojik çalışmalar sonucu ortaya çıkan fakat tam anlamıyla tanımlanamayan 'kültürlerarasılık' ve 'kültürlerarası edinç' gibi kavramlar ön plana çıkmakta ve bu çalışmaya da bu çerçeveden bakılabileceğinden, bu alanla ilgili yapılmış olan ilk araştırmalardan biri olma dolayısıyla önemli bir yere sahip olacağına inanıyorum.

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel araştırmanın evrenine girip hoşnutluk duymamı sağlayan, çalışmalarım boyunca benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, öğrenme merakımı hoşgörüyü karşılayan ve kendisini ömür boyu unutmayacağım sevgili hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Recep AKAY'a en içten saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Diğer taraftan bir eğitim-öğretim yılı boyunca odasını benimle paylaşan, her sorduğum soruya bıkmadan usanmadan cevap veren, kütüphanesini bana açan, tezimin hangi aşamada olduğu sürekli soran ve kendisi söylemese de benim hissettiğim, ancak söylese de memnuniyetle yerine getireceğim isteklerini, tez çalışmalarımı bölmek adına bölümün sorunlarını benimle özellikle paylaşmak istemeyen sayın Prof. Dr. Arif ÜNAL hocama, umutsuzluğa kapıldığım dönemlerde bana her zaman destek olan biricik eşime, teze son şeklini vermede yardımcı olan değerli meslektaşım Arş. Gör. Dudu UYSAL'a, hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığım araştırmamda sürekli dönüt elde etmemde bana yardımcı olan değerli arkadaşım Okt. Mahmut Samî TÜRK ve Okt. Fatih ŞİMŞEK'e ve dil edinme süreçlerini yakından izlemeye çalışırken bu konuda bana

içtenlikle yardımcı olduklarına inandığım Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerine sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

...ve daha adını sayamadığım ancak bu tezin hazırlanmasında emeği geçen bütün arkadaşlarıma ve büyüklerime sonsuz şükran ve saygılarımı sunmayı borç bilirim.

**Mehmet Halit ATLI**

**15.06.2012**

## İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>GRAFİK LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>x</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>xi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: YABANCI DİL EDİNİMİNDE DİLBİLİMSEL TEMELLER</b> .....	<b>9</b>
1.1. Anadili .....	10
1.1.1. Birinci Dil Edinimi .....	11
1.2. İkidillilik .....	12
1.2.1. İkinci Dil Edinimi .....	13
1.3. İkinci Dil Edinim Türleri .....	14
1.3.1. Koşullarına Göre İkidillilik Türleri .....	14
1.3.1.1. Eşzamanlı D2 Edinimi .....	14
1.3.1.2. Ardışık D2 Edinimi .....	14
1.3.2. Dilsel Ölçütlere Göre İkidillilik Türleri .....	15
1.3.3. İki Dili Bilme Düzeyine Göre İkidillilik .....	16
1.4. Yabancı Dil/ İkinci Dil .....	16
1.5. Edinim/Öğrenim .....	16
1.5.1. Edinimde/Öğrenimde Başvurulan İşlemler .....	19
1.5.1.1. Mantıksal İşlemler .....	19
1.5.1.2. Ruhbilimsel İşlemler .....	20
<b>BÖLÜM 2: İKİNCİ DİL EDİNİM KURAM VE VARSAYIMLARI</b> .....	<b>22</b>
2.1. Karşıtsal Varsayımı .....	23
2.1.1. Aktarım .....	25
2.2. Özdeşlik Varsayımı .....	27
2.3. Monitör Kuramı .....	28

2.3.1. Edinme-Öğrenme Ayrımı .....	29
2.3.2. Doğal Edinim Düzeni Varsayımı .....	31
2.3.3. Düzelti Varsayımı .....	31
2.3.4. Girdi Varsayımı .....	33
2.3.5. Duygusal Filtre Varsayımı .....	34
2.4. Aradil/Öğrenici Dili Varsayımı .....	36
2.5. Eşik ve Karşılıklı Bağımlılık Varsayımı .....	42
2.5.1. Karşılıklı Bağımlılık Varsayımı.....	45
2.5.2. Eşik Varsayımı .....	46
2.6. Ara Özet .....	47
<b>BÖLÜM 3: İKİNCİ DİL EDİNİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER .....</b>	<b>51</b>
3.1. Bireysel Etkenler .....	53
3.1.1. Yaş .....	53
3.1.2. Bilişbilinci .....	54
3.1.3. Yeterlik .....	56
3.1.4. Dilsel –Bilişsel Yetenek .....	56
3.1.5. Dil Bilinci.....	57
3.1.6. Motivasyon .....	58
3.1.7. Eğitim Düzeyi .....	59
3.2. Toplumsal Etkenler .....	59
3.2.1. Sosyal Çevre .....	60
3.2.2. Sıklık Oranı .....	60
3.3. Dilsel Etkenler.....	61
3.3.1. İlk Dil .....	61
3.3.2. Sözcük Grubu.....	62
<b>BÖLÜM 4: SÜRELİ (LONGITUNAL) ARAŞTIRMA .....</b>	<b>64</b>
4.1. Süreli Araştırmanın Amacı ve Yöntemi .....	64
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	65
4.3. Verilerin Çözümlemesi .....	68
4.4. Denek Grubu .....	69
4.4.1. Yaş .....	69
4.4.2. Eğitim Düzeyi .....	70

4.4.3. Almancaya Olan Bakış Açıları .....	70
4.4.4. Dil Bilgisi ve Anadili .....	73
<b>BÖLÜM 5: BULGULAR VE VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ .....</b>	<b>74</b>
5.1. Fiil Çekimi .....	74
5.1.1. I. Aşama .....	76
5.1.1.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi .....	77
5.1.1.2. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi .....	80
5.1.1.3. Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe) .....	83
5.1.1.4. Diğer Zaman ve Kipler .....	85
5.1.2. II. Aşama .....	86
5.1.2.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi .....	86
5.1.2.2. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi .....	88
5.1.2.3. Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe) .....	90
5.1.2.4. Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi .....	91
5.1.2.5. Di'li Geçmiş Zaman .....	92
5.1.2.6. Diğer Zaman ve Kipler .....	93
5.1.3. III. Aşama .....	94
5.1.3.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi .....	95
5.1.3.2. Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi .....	97
5.1.3.3. Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi (Präteritum) .....	98
5.1.3.4. Di'li Geçmiş Zaman (Perfekt) .....	99
5.1.4. IV. Aşama .....	101
5.1.4.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi .....	101
5.1.4.2. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi .....	102
5.1.4.3. Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe) .....	103
5.1.4.4. Kullanılan Diğer Zaman ve Kipler .....	104
5.2. Ara Özet .....	104
5.3. DİGS-Projesinde Frankofon Öğrencilerin Almanca Fiil Çekimi Edinimi .....	108
5.3.1. Fiil Çekimi Öncesi Evre .....	108
5.3.2. Düzenli Fiillerin Çekimi Evresi .....	110



5.3.3. Düzensiz Fiillerin Çekimi Evresi.....	111
5.3.4. Di'li Geçmiş Zaman Edinim Evresi (Perfektserwerb) .....	111
5.3.5. Şimdiki Zamanın Hikâyesi Evresi (Erwerb des Präteritums) .....	111
5.3.6. Karmaşık Yapılı Tümcelerin Kurulması Evresi.....	112
5.4. Sakarya ile DIGS-Projesinde Elde Edilen Verilerin Karşılaştırılması .....	114
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>117</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>122</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>131</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>149</b>

## KISALTMALAR

<b>Alm.</b>	: Almanca
<b>D1</b>	: Birinci Dil, Anadil veya Temel Dil
<b>D2</b>	: İkinci Dil, Yabancı Dil
<b>DaF</b>	: Deutsch als Fremdsprache
<b>DaZ</b>	: Deutsch als Zweitsprache
<b>DİGS</b>	: Deutsch in Genfer Schulen
<b>D/S</b>	: Ders Saati
<b>ED</b>	: Evrensel Dilbilgisi
<b>Fr.</b>	: Fransızca
<b>ÖNY</b>	: Özne, Nesne, Yüklem
<b>ÖYN</b>	: Özne, Yüklem, Nesne
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>Tr.</b>	: Türkçe
<b>UNESCO</b>	:United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü )

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> D1'den D2'ye Birebir Çeviri .....	27
<b>Tablo 2:</b> Evreler ve Bütünceler .....	67
<b>Tablo 3:</b> Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı .....	70
<b>Tablo 4:</b> Motivasyon Maddeleri ve Etkenler .....	71
<b>Tablo 5:</b> Etkenlerin Frekans Yüzdeleri .....	72
<b>Tablo 6:</b> Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	73
<b>Tablo 7:</b> 44 D/S Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi .....	77
<b>Tablo 8:</b> 44 D/S Sonra Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi.....	80
<b>Tablo 9:</b> 44 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği .....	83
<b>Tablo 10:</b> 44 D/S Sonra Emir Kipi ve Di'li Geçmiş Zaman Sayısı .....	85
<b>Tablo 11:</b> 96/112 D/S Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi .....	87
<b>Tablo 12:</b> 96/112 D/S Sonra Kullanılan Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi.....	89
<b>Tablo 13:</b> 96/112 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği .....	90
<b>Tablo 14:</b> 96/112 D/S Sonra Kullanılan Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi .....	91
<b>Tablo 15:</b> 96/112 D/S Sonra Kullanılan Di'li Geçmiş Zaman Fiil Sayısı ve Çekimi ...	93
<b>Tablo 16:</b> 112 D/S Sonra Yanlış Kullanılan Di'li Geçmiş Zaman Fiil Türleri.....	93
<b>Tablo 17:</b> 96/112 D/S Sonra Kullanılan Emir Kipi, Miş'li Geçmiş ve Gelecek Zaman .....	94
<b>Tablo 18:</b> 216 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi .....	95
<b>Tablo 19:</b> 216 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi .....	97
<b>Tablo 20:</b> 216 D/S Sonra Kullanılan Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi .....	98
<b>Tablo 21:</b> 216 D/S Sonra Di'li Geçmiş Zamana Göre Çekilen Fiilleri Sayısı ve Çekimi .....	99

<b>Tablo 22:</b> 216 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşği ve Edilgen Çatı ..	100
<b>Tablo 23:</b> 288 D/S Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi. ....	101
<b>Tablo 24:</b> 288 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi.....	102
<b>Tablo 25:</b> 288 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşği .....	103
<b>Tablo 26:</b> 288 D/S Sonra Kullanılan Diğer Fiiller .....	104

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Edmondson'a Göre Dil Edinimi ve Öğrenimi Arasındaki Fark. ....	17
<b>Şekil 2:</b> İkidillilik ve Edenim /Öğrenim Arasındaki İlişki.....	18
<b>Şekil 3:</b> Türkçe ve Almancada Di'li Geçmiş Zaman.....	26
<b>Şekil 4:</b> Duygusal Filtre Varsayımı .....	35
<b>Şekil 5:</b> Varsayımları Test Edicisi Olarak Yabancı Dil Öğrencisi .....	39
<b>Şekil 6:</b> İkinci Bir Dilin Edinimine Etki Eden Etmenler Şeması .....	52
<b>Şekil 7:</b> Sakarya Projesi ile DİGS-Projesinde Almanca Fiil Çekimi Edinim Sıralaması.....	117

## GRAFİK LİSTESİ

<b>Grafik 1:</b> Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki	77
<b>Grafik 2:</b> Yanlış Çekilen Düzensiz Fiiller ile Toplam Düzensiz Fiiller Arasındaki İlişki .....	80
<b>Grafik 3:</b> Normlara Aykırı Çekilen Modal Fiil Bileşimi ile Toplam Modal Yardımcı Fiil Bileşimi Arasındaki İlişki.....	83
<b>Grafik 4:</b> Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki	87
<b>Grafik 5:</b> Yanlış Çekilen Düzensiz Fiiller ile Toplam Düzensiz Fiiller Arasındaki İlişki .....	89
<b>Grafik 6:</b> Normlara Aykırı Çekilen Modal Fiil Bileşimi ile Toplam Modal Yardımcı Fiil Bileşimi Arasındaki İlişki.....	90
<b>Grafik 7:</b> Normlara Aykırı Çekilen Präteritum ile Toplam Präteritum Sayısı Arasındaki İlişki .....	91
<b>Grafik 8:</b> Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki .....	95
<b>Grafik 9:</b> Yanlış Çekilen Präteritum ile Toplam Präteritum Arasındaki İlişki .....	98
<b>Grafik 10:</b> Yanlış Çekilen Perfekt ile Toplam Düzenli Çekilen Perfekt Arasındaki İlişki .....	99
<b>Grafik 11:</b> Düzenli ve Düzensiz Fiillerin Şimdiki Zamana Göre Çekimi .....	107
<b>Grafik 12:</b> Präteritum ve Partizip II'in Aşamalara Göre Kullanma Oranı.....	107

<b>Tezin Başlığı:</b> Dilbilgisel Yapılar Işığında Türkofonlarda Almanca Edinimi	
<b>Tezin Yazarı:</b> Mehmet Halit ATLI	<b>Danışman:</b> Doç. Dr Recep AKAY
<b>Kabul Tarihi:</b> 15.06.2012	<b>Sayfa Sayısı:</b> xi (ön kısım) + 149 (tez)
<b>Anabilimdalı:</b> Alman Dili ve Edebiyatı	<b>Bilimdalı:</b> Alman Dili ve Edebiyatı
<p>Anadili Türkçe olan öğrenciler, Almanca dilbilgisini nasıl edinirler? Bu öğrenciler ile anadili Almanca olan veya herhangi bir anadili konuşucunun ikinci yabancı dil olarak Almanca dilbilgisi edinimi arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrenilerek edinilmeye çalışılan ikinci bir dilin edinim sürecini hızlandırmak için dışarıdan müdahale etmenin mümkün olup olmadığı, mümkünse bu süreç insanlığın lehine nasıl dönüştürülebilir ve Türkofonlarda Almanca edinimi nasıl bir süreç izler?</p> <p>Bu tezin amacı yukarıdaki sorulara cevap bulmakla birlikte derslerle değiştirilmesi mümkün olmayan ve dildışı etkenlerden etkilenmeyen Almanca dilbilgisinin, anadili Türkçe olan öğrenciler tarafından belirli aşamalarla edindiğini varsayan varsayımın gerçekliğinin sınanması olacaktır.</p> <p>Bu çalışmada özetle şunlar amaçlanmaktadır;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Birinci dil edinimi ile ikinci dil ediniminde var olan güncel kuramsal tartışmalar konusunda özet bilgi vermek,</li><li>• D2 edinimini etkileyen bireysel, toplumsal ve çevresel etkenler hakkında kısaca değinmek,</li><li>• Dil ediniminin içgüdüsel ilkelere dayandığı varsayımın gerçek olup olmadığını deneye dayalı test etmek. Bu varsayım, test edilmeye çalışılırken <i>Evrensel Dilbilgisi</i> anlayışın iki farklı dil edinim varsayımı dikkate alınmaktadır.</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>1. İnsanların doğuştan dil yetisine sahip olduğunu varsayan Chomsky'nin 'Evrensel Dilbilgisi' (<i>Universal Grammar</i>) görüşü,</li><li>2. Çocukların bir küme tümel dilsel ulam bilgisiyle doğduklarına karşı çıkararak çocukların kimi genel süreçler ve çıkarım kurallarıyla doğduklarını ileri süren Dan Slobin'in 'Evrensel İlkeler Dizgesi' (<i>Operating Principles</i>) görüşü.</li></ol> <p>Dil ediniminde <i>Evrensel Dilbilgisi</i> (ED) anlayışına dayanan böyle bir varsayım bu çalışmada deneye dayalı olarak test edilmeye çalışılacaktır. Test için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencileri seçildi ve bu öğrencilerin çeşitli zamanlarda yazdıkları metinler, Almanca dilbilgisinin belli yapı ve biçimleri göz önünde bulundurularak sayıbilimsel açıdan çözümlenmeye çalışıldı. Bu çözümlemenin amacı Türkofonlarda Almanca fiil çekimi ve kiplerin hangi aşamadan sonra edindiği, hangi zaman ve kipin edinim sıralamasında daha önce yer aldığını ve elde edilen bulgular ile DİGS-Projesinin sonuçlarının karşılaştırılması ve ikisi arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi olacaktır.</p> <p>288 ders saati süresince yapılan dört aşamalı çözümlemenin ardından Sakarya Üniversitesi, hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca fiil ve kip edinim sıralamasıyla Frankofonların Almanca fiil ve kip edinim sıralamasında büyük benzerlikler olduğu ancak bütünüyle örtüşmediği saptanmıştır. Frankofon öğrenciler, <i>Partizip II</i> yapmada hiç zorlanmadıkları gibi bu zamanı <i>Präteritum</i>'dan daha önce edindikleri izlenmişken, Türkofon öğrencilerin her iki zamanı aynı anda edindikleri hatta bazı öğrencilerin <i>Präteritum</i>'u <i>Partizip II</i>'den daha önce edindikleri gözlenmiştir.</p>	
<b>Anahtar Kelimeler:</b> Birinci Dil, İkinci Dil, İkidillilik, Dil Edinim Kuramları, Dil Edinimini Etkileyen Etmenler, Türkofonlarda Almanca Edinimi.	

<b>Title of the Thesis:</b> Turkophones German Acquisition in the Light of Grammatical Structures	
<b>Autor:</b> Mehmet Halit ATLI	<b>Supervisor:</b> Assoc. Prof. Recep AKAY
<b>Date:</b> 15.06.2012	<b>Nu. of pages:</b> xi (pre text) + 149 (main body)
<b>Department:</b> German Language and Literature	<b>Subfield:</b> German Language and Literature
<p>How do students, whose mother tongue is Turkish, acquire knowledge of the German language? Is there any significant difference between these students and the students, whose mother tongue is German or any other native speakers, while they are acquiring German language as a second language? Is an intervention of second person possible to accelerate the process of the acquisition of the second language, which tried to acquire by intervening being learned? How can it be turned to advantage of the humankind, if it is possible? How does an acquisition of German language follow by Turkophones?</p> <p>The purpose of this thesis is to find answers to the questions above as well as to test the integrity of the assumption saying that German grammar, which cannot be exchanged with the other classes and isn't affected by the non -linguistic factors is learnt by the Turkish-speaker students in specific processes.</p> <p>The main purposes of this thesis are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To give a summery information about the current theoretical debates, which exist in the First and Second Language Acquisition,</li> <li>• To touch on the social, individual and environmental factors of the acquisition affects of L2 briefly,</li> <li>• To test with experiments, wether the hypothesis, which assumes that the language acquisition based on intuitive principles, is true or not. The assumption of the different language acquisitions in the <i>Universal Grammar</i> mentality are taken into consideration, while we are trying to test this assumption.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chomsky's '<i>Universal Grammar</i>' assumes that people are capable of the innate language opinion.</li> <li>2. Dan Slobin's '<i>Universal Operating Principles</i>' assumes that the children were born with the general rules of some processes and deduction. Nevertheless, his opinion opposes that the children were born with a cluster of universal linguistic categorical knowledge.</li> </ol> <p>The hypothesis, which based on '<i>Universal Grammar</i>' in the language acquisition, will be tested in empirical studies. The students in University of Sakarya, Departure of German Language and Literature in preparatory class were cheosen for these empirical studies. Texts, which are written in different times by these students, were analyzed by considering the structure and forms of German language. The purpose of this analyzes is to determine similarities and differences between DIGS-Project and our project, which get findings that Turkophones acquired conjugation and modes of German language after which phases and which modes and conjugation take place before in ranking of acquisition.</p> <p>It has been observed that there are a great similarities and differences between ranking of German modes and conjugation acquisition between the students in University of Sakarya and Frankophones after four-stage analysis along 288 hours but the ranking of acquisition are not completely overlapped. While it is being observed that the students of Francophones don't have difficulties in making of <i>Partizip II</i> and that they acquire this tense earlier than <i>Präteritum</i>, the student of Turkophones acquire both of the tense at the same time, even same students acquire <i>Präteritum</i> earlier than <i>Partizip II</i>.</p>	
<b>Keywords:</b> Fist Language, Second Language, Bilingualism, Language Acquisition Theories, Language Acquisition Affecting Factors, Turkophons German Acquisition.	



## GİRİŞ

İnsan, sosyal bir varlık olma gereği çevresindeki insanlarla sürekli iletişim içinde olmak zorundadır. Bu iletişim, ilk önce aileden öğrenilen dille başlar. Çocuklar, anadili ya da birinci dil olarak adlandırılan bu iletişim yolu ile içinde yaşadıkları toplumla bir bağ oluştururlar. Ancak hızla gelişen, yeniliklere yetişme çabasında olan insanoğlu, sadece anadili ile yetinememekte, ikinci bir dili hatta dilleri de edinme/öğrenme ihtiyacı duymaktadır. İçinde yaşadığımız küresel toplumun geleneksel sınırların ötesine hızla geçmesi insanların, kurumların ve hatta devletlerin dünyayla daha sıcak ilişkiler kurmasına neden olmuş ve bunun doğal bir sonucu olarak da dil öğreniminin gerekliliği her zamankinden daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Bu gelişme aynı zamanda dil edinimi ve öğretimi konusunda da daha fazla araştırma yapılmasını sağlamış ve öğrenimi etkileyen etmenlerin gün ışığına çıkarılmasını sağlamıştır.

Özellikle yoğun iletişimin ve bildirişimin yaşandığı günümüz dünyasında, hangi toplum veya millettense olsun, bireyin kendisini dünyadan soyutlaması, etrafında olup bitenlere duyarsız olması, olaylara kayıtsız kalması söz konusu olamaz. Dünyanın küçülmesi ile toplumlar arasındaki ilişki kurma zorunluluğu gün geçtikçe daha da artmakta ve insanlar arasındaki bu ilişkinin köprüsü iletişim, köprünün yapı taşı ise *'dil'* olmuştur.

İnsanoğlu, doğduğu andan itibaren dil yeteneğini kullanarak yaşamını, çevresini, bütün olarak evreni dil aracılığıyla sorgulamış ve hayatını sürdürmek için gerekli bilgi ve deneyimi edinmek istemiştir. Ancak insanın düşünme ve dünyayı algılama biçiminin kendi anadilinin yapısı ve anlatım olanaklarıyla sınırlı olduğu da bir gerçektir. (bkz. <http://de.wikipedia.org/wiki/Sapir-Whorf-Hypothese>, 10.03.2012). Oysa çağdaş toplumlarda yaşayan çağdaş insanın bu sınırları zorlaması kadar doğal bir şey olamaz. Evrenselliğe erişmede, uygarlık değerlerinin daha etkili, daha akılcı bir biçimde özümsemek geliştirilmesi ise bir yönüyle zengin bir bilgi ve kültür birikiminden, diğer yönüyle de çok yönlü iletişimden geçtiği de artık ret edilemez bir gerçektir.

Dilbilim sürecini sözlü *'davranış'* ya da sesli uyaran ve tepki veya *'alışkanlık'* - *'yetenek'* şeklinde betimleyen davranışçılar, insan konuşmasını, insan ve hayvanlardaki davranış biçimlerine uyguladıkları ilkelere uydurmuşlardır. Çocuklukta edinilen dil,

diğer alışkanlıkların ediniminde rol oynayan aynı mekanizmalarla ifade edilmeye başlanmış ve dil öğrenimi bu şekilde tanımlanmışlardır (Stern, 2001: 293). Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bazı dilbilim kuramcıları, çocuk ve yetişkinlerde dil gelişimini yalnız taklit ya da pekiştirmeyle açıklamanın mümkün olmadığını özellikle belirtmektedir. Aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, bunun yanında farklı kültürlerde yetişen çocukların söyledikleri ilk sözcüklerin benzer sesler içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler, dil gelişimine yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Erden ve Akman, 2003: 77).

İster birinci ister ikinci bir dil olsun, insanoğlunun dilleri öğrenmesi doğaldır (Akay, 2007:7). Ancak kültürlerarası iletişimin yapı taşı olan ikinci dilin (D2) daha çabuk edinilmesi/öğrenilmesi için var olan bu doğal sürecin değiştirilip değiştirilemeyeceği, değiştirilecekse de bu süreci insanlığın lehine nasıl dönüştürüleceği çalışmaları ise henüz tamamlanmamıştır. Fakat deneyim bize dil edinimindeki doğal sürece müdahale etmenin hem iyileştirmeye hem de kötüleştirmeye yol açacağını göstermektedir. (bkz. Klein, 1987) Çünkü bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, edinim sürecinin, doğal süreç hakkında sahip olduğumuz bilgi ile yakından ilintili olduğu hatta koşut olduğu söylenilebilir. Dil dersleri de bu edinim sürecin en iyi verimi sağlaması için dışarıdan yapılan müdahaleler olarak algılanabilir. Bu müdahalelerin başarı oranı, dil edinimindeki doğal süreç hakkında sahip olduğumuz bilgi ile doğru orantılıdır. Eğer dil edinme ve öğrenme konusunda başarılı olmak istiyorsak bu kurallar hakkında bilgi sahibi olmamız, şayet bilgi sahibi değilsek, bilgi elde edebilmek için araştırmalar yapmamız gerekir. D2 edinme araştırmaların konusu da bu doğal süreç hakkında bilgi sahibi olmaktır. Ayrıca bugünkü araştırmalar D2'nin nasıl edinileceğine yönelik geleneksel dil edinim çalışmalarından gittikçe uzaklaşmakta, deneysel ve kuramsal ilerlemelere koşut olarak, D2 ediniminin bilişsel işlemler anlamada en az birinci dil (D1) ediniminden sağlanan ipuçları kadar önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. D2 çalışmaları D1 çalışmalarından farklı olmakla birlikte, bu çalışmaları bütünlüyle niteliktedir. Aslında yetişkinlerden elde edilecek D2 bilgisine ilişkin bulguların çocuklardan elde edilen D1 bilgisine ilişkin bulgulardan daha kullanışlı olduğu, dilin doğası hakkında daha fazla bilgi verebileceği de ileri sürülmektedir (bkz. Collier ve Thomas, 2001a).

D2 edinimi, D1 edinimi ile bazı ortak noktalara sahiptir, ancak bu tezin konusu D1 ediniminden daha çok D2 edinimi hakkında olacaktır. D1 edinimine koşut olarak D2 edinim araştırmaları öyle eski bir geçmişe sahip olmadığından bu konuyu araştırmayı tercih ettim.

Günümüzde, ister D1 ister D2 olarak olsun, Almanca ediniminin evrensel mi yoksa evrensel dışı mı gerçekleştiği görüşleri, özellikle Germanistler arasında bilimsel tartışmanın odağında yer almaktadır. Hem Almanya'da hem de Almanya dışında yaşayan Germanistler, yabancı ölkelerde uygulanan *DaF-Didaktiği* ile - yani resmi dili Almanca olmayan ölkeler ile- Almanca konuşulan ölkelerde uygulanan *DaZ-Didaktiği*'nin yabancı dil olarak Almanca öğretimi konusunda önemli rol üstlenip üstlenmediği, üstleniyorsa da bunun Almanca konuşan ölkelerden nasıl ayrılması gerektiği konusunun açığa kavuşturulması gerektiği görüşündeler. Bu tartışmaların giderilmesi için son yıllarda Germanistler tarafından bir dizi bilgi şöleni düzenlenmiş ve bu bilgi şölenlerinde költür kavramı ile bağdaşan dil eğitimi konuları üzerinde sıkça tartışmalar yapılmış ve bu konu günümüzde bile güncelliğini hâla korumaktadır. Türkofon öğrencilerde, yabancı dil olarak Almanca edinimi konusu hep göz ardı edilmiş bir araştırma alanı olmuştur. Özellikle Almancanın dilbilgisi belirli aşamalarla edinildiği ve bu ediniminin *yöntemli* dil edinimi/öğrenimi yöntemi ile mi yoksa *yöntemsiz* dil edinimi yöntemi ile mi daha iyi olduğu yeterince araştırılmamıştır.

Bundan dolayı olsa gerek Türkiye'de Türkofon öğrencilerin Almanca öğrenimi ve edinimlerinin araştırılması kaçınılmaz olmuştur. Bu araştırmanın bir diğer yeniliği de Türkofonların Almanca edinimi, anadilleri Almanca olanlardan farklı olduğu ve bu dilin dilbilgisi edinimini belirli aşamalar sonucunda edindiklerini deneysel göstermektedir. Mevcut araştırmayla bu varsayım ispatlanırsa Türkofon öğrenciler için Almanca öğretiminde şimdiye kadar uygulanan yöntem ve araçların bundan böyle geçerliliğini yitirmesi ve buradan elde edilecek sonuç ile yeni ilkelerin belirlenmesinde yardımcı rol oynayacaktır.

## **Problem**

Yabancı/ikinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar nelerdir? Öğrenilerek edinilmeye çalışılan ikinci bir dilin edinim sürecini hızlandırmak için dışarıdan müdahale etmenin mümkün olup olmadığı, mümkünse bu süreci

insanlığın yararına nasıl dönüştürülebileceği ve Türkofonlarda Almanca fiil ediniminin nasıl bir süreç izlediğidir?

### **Araştırmanın Konusu**

D1 edinimi, dilbilimciler tarafından eskiden beri üzerinde çokça araştırmalar yapılan, hakkında binlerce kitap yayımlanan, dilbilim disiplinleri arasında en verimli ve binlerce yıllık bir geleneğe sahip iken, D2 edinimi araştırmalarının geçmişi sadece 40–45 yıl öncesine dayanmaktadır. Bu kadar kısa bir geçmişe sahip olduğundan bu konu hakkında yeterince araştırma yapılamamıştır. 60'lı yıllardan günümüze alanyazında bu alan ile ilgili birçok araştırma yapıldı ve durum, az da olsa değişti; deneye dayalı çalışmaların sayısı göz ardı edilmeyecek kadar çoğaldı ve bireysel bulguları genel kuramlara çevirmeye çalışan denemeler de artık yok değildir. Bu tezin kuramsal kısmının asıl konusu da bu araştırmaları, fazla derine inmeden ana hatlarıyla aktarmaktır. Bu çalışmanın ön hazırlıklarını yaparken bu konu ile ilgili geçmişten günümüze kadar yapılmış olan araştırmalarda ayrışık görüşlerin varlığının farkına vardım:

- 1) Bu konu ile ilgili bireysel çalışmaların olduğu gibi deneye dayalı birçok proje araştırmaları da bulunmaktadır; ancak bu araştırma ve çalışmaların sonuçları birbirleriyle karşılaştırılmayacak derecede farklı olduğundan ortaya konulan tablo ile bir sonuca varılamamaktadır.
- 2) D2 ediniminin nasıl gerçekleştiğine dair bir dizi kuram, varsayım ve kuram yaklaşımı bulunmaktadır; fakat bütün bu kuram, kuram yaklaşımları ve varsayım ya aşırı derecede evrenselleştirilmiş ya abartılı genelleme yapılmış ya da bireysel bulgularla somutlaştırılmıştır (bkz. Knapp-Pothoff und Knapp, 1982).

Bu tezde Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinde, seçilmiş bazı dilbilgisel yapılar ışığı altında, yabancı dil olarak Almanca fiil çekimi ediniminin nasıl gerçekleştiği araştırma konusu edilmiş ve bu araştırmanın sonuçları da hazır çalışmada sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada yabancı/ikinci bir dilin dilbilgisinin içsel dinamikler yardımıyla edinildiğini, bu dinamiklerin dış etmenler tarafından herhangi bir değişikliğe uğratılmayacağını ve dil ediniminin belirli evreler halinde edinildiğini varsayan varsayımı test etmek için

Türkofon öğrenciler üzerinde yapılan deneye dayalı bir araştırmadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, bu konuyla ilgili mevcut araştırmaların bilimsel ana nedenlerini ortaya koyduktan sonra dil edinimi ile ilgili sorunları ve varsayımları ele almaktır. Söz konusu, var olan bazı dil edinim kuram, varsayım ve yaklaşımı hakkında eleştirisel bir yaklaşım içinde olunacak ve dilbilimciler tarafından genel kabul gören dil edinim varsayımlarında bir değişimin yaşanıp yaşanmadığı deneye dayalı bir çalışma ile tespit edilmeye çalışılacaktır. Bununla birlikte bu çalışmanın üç ayrı amacı daha olacaktır:

1. D1 edinimi ile D2 ediniminde var olan güncel kuramlar ve yaklaşımları ortaya atan bilim insanları ile bu konuyla yakından ilgilenen dilbilimciler arasında yaşanan tartışmalar hakkında kısaca bilgi vermek,
2. Dil ediniminin içgüdüsel ilkelere dayandığı varsayımının gerçek olup olmadığı kuramını sınamak. Bu kuramı sınamaya çalışırken *Evrensel Dilbilgisi* anlayışın iki farklı dil edinim varsayımı dikkate alınacaktır:
  - A) İnsanların doğuştan dil yetisine sahip olduğunu varsayan Chomsky'nin *Evrensel Dilbilgisi* (ED)<sup>1</sup> görüşü,
  - B) Dil ediniminin doğuştan kaynaklanan bir yeti sayesinde gerçekleşmediği, aksine genel geçerliliğe sahip *Dil İşleme Stratejisi* ile meydana geldiğini savunan Dan Slobin'in evrensel "*Operating Principles*"<sup>2</sup> görüşüdür.
3. Bu çalışmada öncelikle Almancada fiil çekim ekinin Türkofonlar tarafından nasıl

---

<sup>1</sup> Chomsky bütün insan dillerinin ortak temelini oluşturan şeyin '*Evrensel Dilbilgisi*' olduğunu varsaymıştır. *Evrensel Dilbilgisi* dili organize etmek için sınırlı bir kurallar kümesi içermektedir ve insanlarda doğuştan var olduğu varsayılan ve tüm diller tarafından paylaşılan değişmez ilkelerin toplamıdır. [Örneğin bütün dillerde özne, nesne ve yüklem bulunmaktadır.] *Evrensel Dilbilgisi* bizim tüm insan dillerini öğrenmemizi mümkün kılan kalıtım yoluyla aktarılan, doğuştan gelen genetik bir yetenektir. (Chomsky, Demokrasi ve Eğitim, 2007; Çev: Nuri Ersoy).

<sup>2</sup> Slobin, çocukların bir küme tümel dilsel ulam bilgisiyle doğduklarına karşı çıkararak çocukların kimi genel süreçler ve çıkarım kurallarıyla doğduklarını ileri sürer. Çocuklarda bu süreç ve çıkarım kurallarının nasıl işlediğine, bir başka ifadeyle çocukların maruz kaldıkları dilsel girdileri nasıl işledikleri ve çözümlediklerine dair bir ilkeler dizgesini (*Operating Principles*) önerir. Bu ilkeleri kabaca iki ulama sınıflandırabiliriz: Birincisi, dilsel girdileri zihinsel representasyona dönüştüren ilkeler; ikincisi, zihinsel representasyonda oluşan bilgileri inceleyen ve çözümlemesini sürdüren ilkeler (Höhle, 2002:19).

edinildiği analiz edilecektir. Türkofonların Almanca fiil çekimi edinimi analiz edilirken üç gerçek göz önünde bulundurulacaktır:

- A) Şimdiye kadar Türkofonların Almanca edinimi konusunda yeterince araştırmaların yapılmamış olması.
- B) Anadilleri yabancı olan öğrenciler için yapılan Almanca edinim çalışmalarının birçoğunda sözcüklerin cinsi ile sınırlı olması.
- C) Eldeki çalışmanın kuramsal kısmında, dilbilimci Chomsky'nin de belirttiği gibi, insanların doğuştan dil yetisine sahip olduğu, evrensel dilbilgisi görüşü çerçevesinde dil ediniminin içgüdüsel ilkelere bağlı belirli aşamalar halinde gerçekleştiği, bu aşamaların dil dışı etmenlerle herhangi bir şekilde değiştirilemeyeceği varsayımı yer alacaktır. Deneye dayalı kısmın amacı da bu varsayımın doğruluğunu/yanlışlığını deneysel verilerle kanıtlamaktır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın konusu, amacı ve yöntemini betimledikten sonra araştırmanın daha açık ve net bir şekilde anlaşılması için yabancı dil ediniminde, çoğunluğu evrensel olarak kullanılan dilbilimsel terimler açıklanacak, genel kabul gören D2 edinim kuramlarına kısaca değinilecek, dil edinimini etkileyen etmenler hakkında bilgi verilecek ve ardından da bu araştırma için gerekli olan denek grubu betimlenecektir.

Çalışmanın ikinci ana bölümü ise iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca yazdıkları metinleri ve derlemeleri, veri toplama ve işleme ölçütleri ve gereçleri yer alacaktır. Ayrıca deneklerin yaş, sosyal çevre, eğitim düzeyleri, anadili, uyruğu ve Almancaya karşı tutumları gibi sosyal değişken konular sayıbilimsel açıdan analiz edilecektir.

İkinci bölümde deneye dayalı verilerin *-Türkofonlarda Almanca Fiil Çekimi Edinimi-* çözümlemesi olacaktır. Bu verilerin çözümlemesinde Türk Dil Kurumunu (TDK) sözlüğünde yer alan dilbilgisi kavramlarının kullanılmasında özen gösterilecektir. Bu çalışmanın amacı, yukarıda da belirtildiği gibi, dilbilgisi konularını derinlemesine araştırmak değildir, aksine Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık

sınıfında okuyan öğrencilerin metinlerinde en sık görülen dilbilgisi yapıları ile sınırlı kalacaktır. Örneğin fiil çekiminde düzenli ve düzensiz fiillerin şimdiki zamanda göre çekimi, modal yardımcı fiil bileşiği, di’li geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikâyesi gibi konulara ağırlık verilecektir. Emir kipi, gelecek zaman, edilgen çatı ve diğer nadir görülen fiil ve kipler ise es geçilmeyecek, görüldüğü yerde kısa ve öz bu kiplere de değinilecektir.

5. bölümün alt bölümleri olan 5.1–5.4 kadar olan kısım birbirine benzer şekilde bölümlere ayrılacaktır. Bunlar:

1. Giriş: Bu bölümde her defasında kullanılan çözümlene kıstasları betimlenir.
2. Çözümlene sonuçları kronolojik aşamalar şeklinde sunulur.
3. İsviçre’de yapılmış olan *Deutsch in Genfer Schulen* (DİGS) isimli projeye benzer dilbilgisel yapıların edinimi betimlenir.
4. DİGS ile Sakarya Üniversitesi sonuçları karşılaştırılır.

### **İlgili Araştırmalar**

Mevcut çalışma, dil ediniminin nasıl gerçekleştiği, özellikle de kuramsal ve deneysel yöntemlere dayanarak Almanca’nın D2 olarak ediniminin nasıl gerçekleştiğine dayanmaktadır. Almanya’da özellikle de 70’li yıllarda Almanca’nın D2 olarak edinimi konusunda bir düzine araştırma yapılmıştır. Örneğin ZİSA- Projesi (*Sweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*) Almanya’da yaşayan misafir işçiler ile göçmen çocuklarının Almanca’yı nasıl edindikleri üzerine yapılan önemli araştırmalardan birisidir. Bunun yanında Klein ve Dittmar tarafından yapılan “*Heidelberger Pidging-Deutsch Projekt*”<sup>3</sup> ile Wode ve Felix tarafından yürütülen “*Kieler Projekt*”te’ bu

---

<sup>3</sup> ZİSA ve Pidging-Deutsch projelerinde sosyal hedef en önemli rolü üstlenmektedir. Her iki araştırma grubu da yabancıların Almanca edinimi üzerinde yapmış oldukları çalışmaları ile göçmenlerin topluma uyum sağlamasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. ‘*Heidelberger Pidging-Deutsch Projekt*’ projesinde dildişi ölçütler temel alınarak yabancıların sözdizimsel yapıları analiz edilmektedir. Projeyi yürütenlere göre dil edinim sürecinde başarılı olmayı etkileyen ‘*motivation, duration of learning and mother tongue*’ gibi kavramlar bu araştırmanın anahtar kelimeleridir. (bkz. N. Dittmar, 1980)

ZİSA ve Pidging-Deutsch projelerinden farklı olarak *Kieler Projekt*’te dil edinimi ön plana çıkmaktadır. Bu projeyi gerçekleştiren dilbilimciler, Almanca ve İngilizcenin hem birinci dil hem de ikinci dil olarak edinimleriyle uğraşmışlardır. Onların yapmış olduğu araştırmalar ve elde ettiği veriler yardımıyla farklı

konuyla ilgili yapılmış olan önemli araştırmalardan sayılmaktadır. Almancayı yabancı dil olarak edinen Yunanlı, Japon ve Brezilyalı Almanca öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların hepsinde ortak bir özellik bulunmaktadır. Bu araştırmaların hepsinde sözcüklerin cinsi, sözdizimi, yardımcı fiil gibi konular diğer dilbilgisel konulardan apayrı birer konuymuş gibi ayrı araştırıldığından bu çalışmaların hiç biri Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapacağımız araştırmayla karşılaştırılmaz.

“*Gramer Yapılar Işığı Altında Almancanın Yabancı Dil Olarak Edinimi*” hakkında en kapsamlı çalışma Erika Diehlet et al.’ın 2000 yılında Frankofon çocuklar üzerinde yapmış oldukları, oldukça geniş kapsamlı *DİGS-Projesi*dir. Bu proje, aynı zamanda bu çalışmada hem kuramsal hem de çözümleme alanında karşılaştırma parametresi olarak kullanılmıştır.

Erika Diehl ve arkadaşlarının Frankofon öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde yapmış oldukları “*Deutsch in Genfer Schulen*” isimli projeleri ancak benim burada yapacağım araştırma ile kıyaslanabilir. Her iki proje arasında ufak tefek farklılıklara rağmen (örneğin, *DİGS-Projesi*nde yapım ekleri hem ismi hem de edatlı tümceleri kapsarken veya ismin hallerinde sözcüklerin cinsi ile tekil ve çoğul konularına da dikkat edilirken, bunların hiç birine bu araştırmada yer verilmemiştir) büyük benzerlikler bulunmaktadır; zira her ikisi de yabancı dil ediniminin dışarıdan herhangi bir müdahale olmaksızın belli aşamalar ve kurallar dâhilinde edinildiğini iddia eden varsayımı test etmek ister. Her iki projenin amacı Almancanın doğal yollardan edinimi ile dışarıdan yapılan müdahale ile edinilen Almanca asındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmak ve dilbilgisel yapıların ediniminde anadilin hangi rolü üstlendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar.

---

dillerin dil edinim süreçleri birbiriyle karşılaştırılabilir. Olumsuz ve soru tümceleri bu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir. (bkz. S.W Felix, 1982).



## BÖLÜM 1: YABANCI DİL EDİNİMİNDE DİLBİLİMSEL TEMELLER

İnsanların kendi aralarında yaptıkları bildirişim ile arıların, yunus balıklarının, göçmen kuşların veya evrendeki diğere canlıların kendi aralarında yaptığı bildirişim arasında bir fark var mıdır? Varsa, bu bildirişim türlerini birbirinden ayıran özellik nedir ve bunları birbirinden nasıl ayırabiliriz? Evrimle birlikte insana ait dilsel yetiler nasıl gelişti? Farklı diller nasıl ortaya çıktı? Küçük çocuklar, hangi dilsel yetilerle doğar, konuşmayı nasıl öğrenir ve dili öğrenme/edinmede evrensel dil edinme kurallarına ne denli bağılıdır? Chomsky'nin savladığı gibi acaba gerçekten insanlarda *Dil Edinim Cihazı*<sup>4</sup> (DEC) diye bir mekanizma var mıdır? Bir insan en fazla kaç dili öğrenebilir/edinebilir? İnsanların yabancı bir dili öğrenmeleri için üstün zekâ veya yeteneğe sahibi olmaları şart mıdır? Küçük yaştakilerin yabancı bir dili yetişkinlerden daha hızlı ve daha iyi öğrenebildikleri savı acaba doğru mudur? Bu ve daha nice sorular, insanların kafasını yüzyıllarca meşgul etmiştir. İşte dil edinim araştırmaları bu tür sorulara cevap vermek için yapılan çalışmalardır.

Özellikle yabancı bir dilin nasıl edinildiği konusu çok eski çağlardan beri dilbilimciler tarafından değişik şekilde düşünülmüş, bu alanda yapılan araştırmalar da diğere bilimsel disiplinlerden mümkün olduğu kadar faydalanma yoluna gidilmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dilbilim ile ilgili yapılan çalışmalarda yeni çıktılar açılmış, dil edinim/öğrenim süreçlerine ilişkin pek çok yeni varsayım ortaya atılmış, bu alana ilgi duyan ya da bu sahada çalışan dilbilimcilerin ve dil öğreticilerin bilgisine sunulmuştur.

Bu bölümde dil edinim sürecine dilbilimsel bir bakış açısıyla bakılarak D2 edinimi için farklı dilbilimciler tarafından ortaya atılan en önemli dil edinim kuram ve

---

<sup>4</sup> Chomsky, dil olgusunun ancak dile has bir mekanizmanın varlığı ile açıklanabileceğini iddia etmektedir. Özellikle ana dil ediniminin böylesi bir mekanizmadan yoksun ortamda gerçekleşmesinin imkânsız olduğunu söylemektedir. Ona göre, dil bilimcilerin on yıllarca (hatta yüzyıllarca) süren sistemli çalışmalarının ardından dahi, halen ulaşamadıkları dil bilgisi kurallarını, yeni doğmuş ve zihnî gelişimini henüz tamamlamamış bir çocuğun birkaç sene zarfında edinmesi mümkün değildir. Bu ancak doğuştan gelen, dile özgün kurallarla donatılmış içgüdüsel bir sistem sayesinde gerçekleşir; bunu gerçekleştiren mekanizmaya da *Dil Edinim Cihazı* (Language Acquisition Device- LAD) olarak adlandırmıştır. <http://www.nuveforum.net/1448-ingilizce/83573-yabanci-dil-ogretiminde-temel-prensipler>, 10.03.2012.

varsayımlarına kısaca değinilecektir. Ancak dil edinim kuram ve varsayımlarına geçmeden önce, bu konunun daha iyi anlaşılması için, dilbilimcilerin kullandığı *birinci dil* (D1), *ikinci/yabancı dil* (D2), *ardıl/andaş ikidillilik*, *yöntemli/yöntemsiz edinme* ve *edinme/öğrenme* gibi bazı dilbilimsel kavramlar açıklanacak, ardından yabancı dil edinim süreci, farklı dil edinim varsayım ve yaklaşımlar çerçevesinde incelenecek ve en sonunda da bu kuramlara istinaden Türkofonların Almancayı yabancı dil olarak nasıl edindiklerine değinilecektir.

### 1.1. Anadili<sup>5</sup>

Anadilin, insanların hayatında bilişsel ve toplumsal gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğu yadsınamayacak kadar bir gerçektir. Anadilinin birçok tanımı bulunmakla birlikte en çok kabul gören ve makul olan bir tarife göre:

“Kişinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir’ (Aksan, 1994:66).

Dilbilim sözlüklerinde anadili, “*bireyin ilk öğrendiği ve iletişim için kullandığı; kişiliğin bir parçası olarak gördüğü ve toplumsal ilişkilerinde iletişim aracı olarak başvurduğu dil*” olarak ifade edilmektedir (Achmet, 2005:35). Bir başka tanıma göre ise, “*Anadili, çocuğun içinde bulunduğu aile ve toplumda ilk öğrendiği dil; ilk dil ya da birinci dil*” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2000:17). Tek dilli ortamlarda doğup büyüyen ve yetişen insanlar için bu tanımlar sorun yaratmaz ve doğru olarak algılanabilir; ancak birden fazla dilin konuşulduğu iki ya da çok dilli ortamlar söz konusuysa veya anne ile baba farklı diller konuşuyorlarsa, yukarıdaki anadili tanımı işlevsel olmayıp sorun yaratabiliyor. Bu denklemlerle anadili terimi konusunda dilbilimciler arasında ortak bir tanım çerçevesinde görüş birliğine vardıkları söylenemez. Bu tanımlardan devinimle

---

<sup>5</sup> Necmiye Alpay, *anadil* yerine *anadili* kavramını kullanmamız gerektiğini ileri sürer. Alpay, annenin dili anlamındaki *anadil* kavramının pek çok yerde *başlıca dil* anlamında yanlış olarak kullanıldığını saptar. Bu yanlış anlaşılmanın giderilmesi için *anadil* yerine *anadili* kavramının kullanılmasını önerir. (Alpay, 2004)

Eğitim-Sen sempozyumunun başlığı ‘*Ana Dili Sempozyumu*’ olduğu halde, katılımcılar tarafından bu kavram *ana dil* olarak kullanılmıştır. Ancak ana sözcüğünü ayrı bir sıfat haline getirmenin sorunu nasıl çözeceği net değildir. Bu nedenle ben de bu kavramı Alpay’ın önerisine sadık kalacak biçimde *anadili* olarak kullanmanın daha uygun olacağı görüşündeyim.

dilbilimcilerin bu terimi duruma göre, yani bazen dili kimden öğrendiğimize bakarak annemizden öğrendiğimiz dil anlamında, bazen kimden öğrenildiğine bakılmaksızın ilk öğrendiğimiz dil anlamında, bazen de yeterlik ölçütüne göre yaşamın her anında en iyi konuşulan dil anlamında ve hatta bazen de konuşucunun ona karşı takındığı tutuma bakarak başkalarının kendisini özdeşleştirdikleri dil anlamında tanımladıklarını görmekteyiz (Baker, 2001:61).

### 1.1.1. Birinci Dil (D1) Edinimi

D1 veya D2 edinimi denilmesindeki amaç, dil ediniminin zamana dayalı sıralamaya göre yapılan bir değerlendirmedir. Bazı dilbilimciler, D1 ile anadili arasında herhangi bir fark görmezken, Müller gibi dilbilimciler bu iki kavram arasında benzer bir dilsel yeti gelişimi olduğunu ve bu gelişimin çocuğun doğumundan ergenlik çağına kadar sürdüğünü belirtir. Çocuklardaki anadili edinimi bilişsel gelişimle yakından ilintilidir. Bu şekilde edinilen dillere doğal/yöntemsiz yollarla edinilen (kendisine önceden kurallar belirlenmeden öğrenilen) diller de denilmektedir (Müller, 1995:6). Çocukluk çağında edinilen dil çoğunlukla anadildir; ancak her ilk edinilen dil anadili olmayabilir. Bundan dolayıdır ki, son zamanlarda aile bireylerinin birbirleriyle iletişim kurdukları dil için "ailedili" kavramı kullanılmaktadır. Örneğin, Almanya'da yaşayan bir Türk ailenin çocuklarının kendi aralarında Almanca konuşmasıdır. Almanca, onların *birinci dili/anadili* değil "ailedili" dir. Aile içinde iki dil birden konuşuluyorsa buna *ikidillilik* veya *çiftidillilik* denir. Ancak iki dil birden değil de aşamalı olarak ediniliyorsa, zaman açısından sonradan edinilen dile *ikinci/üçüncü dil* (Bi-Trilingual) diye tanımlanır.

1960 öncesinde, davranışçı yoruma göre *öğrenme* olarak nitelenen anadili ya da D1 Chomsky'nin geliştirdiği yeni yorumdan sonra *edinim* olarak değerlendirilir (Chomsky, 1965:30–37). Bu görüşe göre anadili edinilir, yabancı dil veya D2 ise öğrenilir. Diğer bir grup dilbilimcilere göre ise biçimsel açıdan bakıldığında "annenin konuştuğu ve çocuğun da annesini taklit ederek öğrendiği ilk dile" D1 denir (Apeltauer 1997:14).

### 1.2. İkidillilik

"İnsan beyinde birden çok dile yer vardır"  
(Wandruszka, 1979, 313).

Bir üst kavram olan *ikidillilik* (Bilingualität) için bilim dünyasında kabul görmüş bir

tanımın bulunmamasına karşın yapılan bütün betimlemelerde var olan ortak payda, birden fazla dilin söz konusu olmasıdır. Aksan, ikidilliği “*insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi*” olarak tanımlanmaktadır. (Aksan, 1998:26) Kimilerine göre ikinci dilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi becerilerden en az birini en alt düzeyde kullanabilen kişi, başkalarına göre ise iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir karıştırmada bulunmaksızın kullanabilen kişi ya da iki ve daha çok dili, anadili ölçüsünde kullanabilen (Bloomfield, 1933) kişi ikidilli sayılmaktadır. Öteki tanımlarda ise, öğrenme yaşına göre ikinci dilin anadili ile birlikte edinilmesi andaş ikidillilik adını alır. Doğdukları andan itibaren iki veya daha fazla dil konuşulan ortamda büyüyen çocuklar doğal bir şekilde çevresinde duydukları dilleri edinebilmektedirler. Bazen üç ya da dört farklı dil konuşan aile ortamında büyüyen çocuklar söz konusu olabilmektedir. Bu gibi durumlar *çokdillilik*<sup>6</sup> (Multilingualität) olarak tanımlanır. Blocher, ikidilliliği şöyle tarif etmektedir:

“die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größer Leichtigkeit gehendhabt wird, oder in welcher man denkt.” (Blocher. 1982:17).

İkidillilik, iki farklı dilin birbiri ile karşılaşması sonucu bazen doğal bazen de sunî bir şekilde ortaya çıkabilen bir olgudur. Kişi kendi konuştuğu dilin dışında farklı bir dil kullanan biri ile iletişim kurmak istediğinde ya da farklı diller konuşan toplumlar birbirleriyle iletişim kurmak istediklerinde ikidillilik olgusuyla karşılaşır. Dünya

---

<sup>6</sup> Avrupa Konseyi'nin dil öğrenme yaklaşımında iki tür *çokdillilik* kavramı kullanılmıştır. Bunlar toplumsal ve bireysel çokdillilik olarak ayrıştırılmıştır. *Toplumsal Çokdillilik*, ‘birçok dilin bilinmesi ve bir coğrafik alanda ve ya toplumda birden çok dilin var olması, okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir;’ *Bireysel Çokdillilik* ise, ‘bireyin dilsel deneyiminin evde kullanılan dilden toplumda kullanılan diğer dillere doğru ve diğer insanların dillerine doğru genişlemesiyle (okulda ve ya doğrudan deneyimle), bu dilleri ve kültürleri zihninde kesin ayrı bölümlerde tutmamaktadır, bu dillerin birbirleriyle etkileşimde ve ilişkide olduğu bir iletişimsel bir yeti oluşturmaktadır. Birey, farklı durumlarda bu yetinin farklı bileşenlerini kullanarak iletişimde bulunur (Can, 2011, s. 5).

üzerinde konuşulan dillerin sayısı konusunda farklı görüşler olsa da kabaca bu sayının 3000 ile 5000 arasında tahmin edilmesi ve Birleşmiş Milletlere üye olan ülke sayısının 190 dolayında olması güdümüzde yaşayan insan ve toplumların ne denli bir ikidillilik olgusu ile karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. (<http://www.cokbilgi.com/tag/dunyadaki-dil-sayisi>, 27.02.2012). Bu verilerden devinimle dünya nüfusunun yarısından fazlasının ikinci bir dile sahip olduğu kabul edilmektedir. Kısacası çokdillilik, pek çok ülkenin ve toplumun bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **1.2.1. İkinci Dil (D2) Edinimi**

İkinci dil edinimi bir üst kavram olup temel dil edinimiyle *eşzamanlı* veya *ardışık* gerçekleşen her dil edinimi için kullanılır. D2 edinimi, ders sürecine uygun biçimde öğrenilerek edinilmediği açısından bakıldığında, D1 edinimine benzemektedir. Bundan dolayıdır ki, yöntemsiz D2 edinimine doğal D2 edinimi de denilmektedir. (Akay, 2007:7) Birinci dilden sonra edinilen herhangi bir dile D2 edinimi denir; ancak öğrencinin D2 edinimine hangi yaşta başladığı, ne şekilde, hangi amaçla, hangi koşullar altında ve dilin hangi aşamasına kadar edinmek istediği gibi ölçütler göz önünde bulundurulduğunda D2 edinimi farklı ulamlara ayrılır. Farklı kıstaslar altında edinilen D2'ye bazı dilbilimciler *ikinci diller edinimi* (Zweitspracherwerb) (örnek, Wode, 1974, Felix, 1982) kavramını kullanırken diğer bir kısmı dilbilimci de *çift dil edinimi* (Doppelspracherwerb) kavramını kullanmışlardır. Wolfgang Klein, D2 edinimini şöyle tarif eder:

„ein ziemlich verwickeltes Phänomen, das von vielen Faktoren bestimmt wird und dessen systematische Beschreibung, ganz zu schweigen von seiner Erklärung außerordentlich schwierig ist“ (Klein, 1987: 35).

## **1.3. İkinci Dil Edinim Türleri**

### **1.3.1. Koşullarına Göre İkidillilik Türleri**

İkidillilik, dilin öğrenildiği zamana, öğrenim koşullarına, iyi bilinme seviyesine ve edinilen diller arasındaki ilişkiye göre dilbilimciler tarafından farklı sınıflandırılmaktadır. Şimdi bu sınıflandırmalara kısaca göz atalım.

### 1.3.1.1. Eşzamanlı D2 Edinimi

Dil ediniminde, zaman kavramı açısından bakıldığında, dilbilimciler iki ayrı zaman etmeni üzerinde durmaktadırlar. Birincisi, çocuğun D2'yi doğumdan itibaren anadiline koşut bir şekilde edinmesi, ikinci ise çocuğun D2'yi belli bir zaman aralığından sonra edinmesidir. Birinci örneğe göre edinenler genellikle dil konusunda bilinçli davranan, her biri birden fazla dili bilen anne-babanın “*bir lisan bir insan*”, (une langue-une person) (Ronjat, 1913; Koehn ve Müller, 1990:49) ilkesini kendilerine şiar edinen ailelerin çocuklarında görülmektedir. Bu ailelerin çocuklarında D2 edinimi çok kısa sürede dikkate değer bir şekilde geliştiği ve fazla zorluklarla karşılaşmadan edinimin gerçekleştiği kabul edilir. Ancak D2 edinimi birçok farklı yol, amaç ve nedenlerle edinilebildiğinden farklı isimlerle anılmaktadır. Örneğin eşzamanlı edinilen diller için kullanılan en yaygın terim *bilingualizm*dir ki, bu terim aynı zamanda çocuğun doğumdan itibaren birçok dili aynı anda edinmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram dil ediniminde en yaygın kullanılan kavram olmasına karşın, W. Klein gibi bazı dilbilimciler *iki dilli birinci dil edinimi* (bilinguale Erstspracherwerb) kavramını kullanmaktadırlar.

### 1.3.1.2. Ardışık D2 Edinimi

Burada çocuk birinci dili belli bir aşamaya kadar edindikten sonra ikinci bir dil edinimine başlaması olgusu söz konusudur. Örneğin, Almanya'da yaşayan Türk ailelerinin çocuklarının evde belli bir yaşa kadar Türkçe öğrendikten sonra kreşte veya çevrelerinde Almanca edinmeleri gibi. Bir dilin ardışık D2 olabilmesi için dil edinicinin, dilbilimciler tarafından yaygın olarak kabul gören, yaş sınırı 3'tür. Eşzamanlı dil edinimi ile ardışık dil edinimi arasındaki fark sadece öğrencilerin dili edindikleri yaş değildir, aynı zamanda dili edinme esnasında buldukları bütün koşullar da büyük bir önem arz etmektedir. Örneğin, eşzamanlı D2 ediniminde çocuğun iki dili birden edinmesi ebeveyni tarafından istenilirken, ardışık D2 ediniminde çocuk ikinci bir dili edinmeye zorlanır. (Knapp, 1998:116-123). Klein'a göre ise ardışık D2 edincisinin bir çelişki içinde olduğunu belirterek şöyle der:

“der Lerner ist demnach in einer paradoxen Lage: Um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren zu können” (Klein, 1987:28).

Alanyazında ardışık D2 edinimi için doğal D2 edinimi veya yönlendirilmemiş D2 edinimi (*ungesteuerter Spracherwerb*) de denilmektedir (bkz. Felix, 1982; Klein, 1987) İster eşzamanlı ister ardışık D2 edinimi olsun, dili edinen kişi ikinci bir dile çok erken yaşta karşılaştığı için buna erken/çocuk yaşta D2 edinimi (*früh Zweitspracherwerb*) denilmiştir. D2'yi edinen kişiler ergenlik çağına gelmiş gençler veya yetişkinler ise buna da geç yaşta D2 edinimi (*spät Zweitspracherwerb*) denilmiştir. (bkz. Graff, 1987).

### **1.3.2. Dilsel Ölçütlere Göre İkidillilik Türleri**

Weinreich, dilsel ölçütlere göre üç farklı ikidillilik türünü önermektedir. (Achmet. 2005:56) Bunlar:

***Eşgüdümlü İkidillilik:*** (*co-ordinate bilingualism*) Dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmekte/edinilmektedir. Konuşucu konuştuğu her iki dili de farklı toplumsal alanlardan edinmiştir. Bu nedenle iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama dizgesine sahiptirler.

***Eklemeli İkidillilik:*** (*compound bilingualism*) Dilsel semboller yani aynı şeyi ifade etmek için kullanılan her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı depolanmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı semboller ve dizgelerle ifade edilirler. Bu ikidillilik türü, iki dillinin yakın çevresinde her iki dilde aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı bildirişim durumu için kullanılıyorsa eklemeli ikidillilik söz konusudur.

***Bağımlı İkidillilik:*** (*subordinate bilingualism*) İkinci dilin, daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile öğrenilmesidir. Bu öğrenme genelde okulda ya da bir kursta gerçekleştirilir. Öğrenmede D2'nin yapısı D1'in yapısına tabi olur. Bundan dolayıdır ki bu ikidillilik türünde aktarımlarla çok sık karşılaşılır.

### **1.3.3. Her İki Dili Bilme Düzeyine Göre İkidillilik**

***İki Yönlü İkidillilik:*** (*ambilingualismus*) Konuşucu her iki dili de günlük yaşantısında tüm bildirişim durumlarında aynı derecede kullanabilme yetisine sahip olma durumudur.

***Dengeli İkidillilik:*** (*aquilingualismus*) Eğer iki dilli bir konuşucu konuştuğu her iki dili de tek bir dilli konuşucunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde konuşabiliyorsa buna

dengeli ikidillilik denilmektedir. Dengeli iki dilliler en az iki dile aynı ölçüde hâkimdirler. Eğer konuştuğu dillerden biri diğerlerinden daha gelişmişse bu durumda bu dil baskın dildir ve baskın ikidillilikten söz edilir. Böyle durumlarda dillerden biri güçlü konumdadır. Bu ikidillilik türüne çok sık rastlanmasına karşın dengeli ikidilliliğin gelişmesi kolay değildir. (Kelağa Ahmet, 2005:57).

#### **1.4. Yabancı Dil/ İkinci Dil**

Zamansal açıdan bakıldığında ikinci sırada edinilen veya öğrenilen her dil yabancı dildir. Ancak bu tanım her zaman doğru olmayabilir. Bundan dolayıdır ki dil bilimciler yabancı dil ile ikinci dili bir birinden ayırmışlardır. Öğrenme veya edinme, erek dilin kültürünün hâkim olduğu ülke sınırları içerisinde gerçekleşiyorsa, ikinci dil; 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.

#### **1.5. Edinim/Öğrenim**

Dilin asıl görevi bildirişim olduğundan, bildirişimi gerçekleştirenlerin temel amacı anlamlı bir iletidir. Dolayısıyla bir dilin edinimi ancak insanların birbirlerine aktardıkları iletilerin çözümlemesi neticesinde gerçekleşir. Monitör Kuramının kurucusu olan Krashen ve onun bu kuramını savunan bir kısım dilbilimci bir dili sözcüksel, sıralamalı yapısal ve girdisel iletilerden meydana gelen bir bütün olarak görürler (Krashen, 1985). Ayrıca Krashen, bilişsel ve dilsel yetinin gelişmesi için farklı iki sürecin aktif olması gerektiğini savunur:

- A) Bilinçsiz, örtük (implizit), informal ve his üzerine odaklı içgüdüsel süreç. Buna edinim (*Erwerb*) denilir.
- B) Bilinçli, örtük olmayan (explizit), formal bilgi odaklı ve içsel olmayan süreç. Buna da öğrenme (*Lernen*) denilir (Krashen, 1982).

Krashen'ın edinme ve öğrenme varsayımına göre D2 edinimin geliştirilmesi iki farklı yoldan gerçekleşmektedir. Edinme, öğrencinin erek dili doğal yoldan öğrenmesidir. Bir başka deyişle edinme, kullanılan iletişim aracını anlama ve bu aracı anlamlı ileti için



kullanma biçimi olan bilinç dışı sürecin adıdır.

Buna karşın olarak öğrenme, erek dili kurallarıyla beraber bilinçli şekilde öğrenme sürecini kapsar. Öğrenme, erek dilin dilbilgisel yapıları konusunda üçüncü bir kişiden bilgi alınması ve alınan bu bilginin kullanılması ile son bulur. Apeltauer, “*bir dili öğrenmek o dili bilerek ve isteyerek öğrenmek anlamına gelirken dili edinmek, o dili yeri geldiğinde kendiliğinden benimsemektir*” der (Apeltauer, 1997:14).

Dil edinimi, çok yavaş işleyen bir süreçtir. Şartlar ne kadar iyi olursa olsun okulda öğrendiğimiz bir yabancı dili hiçbir zaman ana dilimiz kadar akıcı konuşamayız. Konuşamayız, çünkü dil öğrenme ortamı doğal olmadığı gibi dil öğrenme zamanınız da kısıtlıdır. Konuşma becerileri dinleme becerilerinden uzun bir süre sonra ancak gerçekleşir. Dilbilgisi kuralları, sıkıcı kalıplar ve deyimler öğrenici tarafından hata yaparım korkusuyla bilinçli olarak yeterince kullanılmaz.

Dil ediniminde bir süreçten ve doğal bir ortamdan bahsedilir. Öğrenmede hedef ise, on parmak daktilo yazmak, araba sürmek ya da matematik kurallarını öğrenmek isteyen birinin çok sık alıştırmaya ve uygulama yapması gerektiği gibi öğrencinin erek dilin dilbilgisi kurallarıyla bol miktarda alıştırmaya ve uygulama yapması gerekir. Yani dil öğrenimi, bir dil hakkında bir şeyler öğrenmeye benzetilebilir. Krashen'a göre dilbilgisi kuralları da sadece gramer sınavlarında ya da yavaş ve suni konuşma esnasında kullanılmakta, akıcı ve doğal dil kullanımı sırasında ise kullanılamamaktadır. Kısaca edinim, yavaş ve içten olurken, öğrenme hızlı gelişir. Edmondson, bu iki kavram arasındaki farkı aşağıdaki şekilde formüle etmektedir:

<b><u>Dil Gelişimi</u></b>	
<u>öğrenmek (Lernen/learning)</u>	<u>edinmek ( Erwerb/acquisition)</u>
yöntemli öğrenme	yöntemsiz öğrenme
bilinçli öğrenme	bilinçsiz öğrenme
ekspilizit öğrenme	impilizit öğrenme

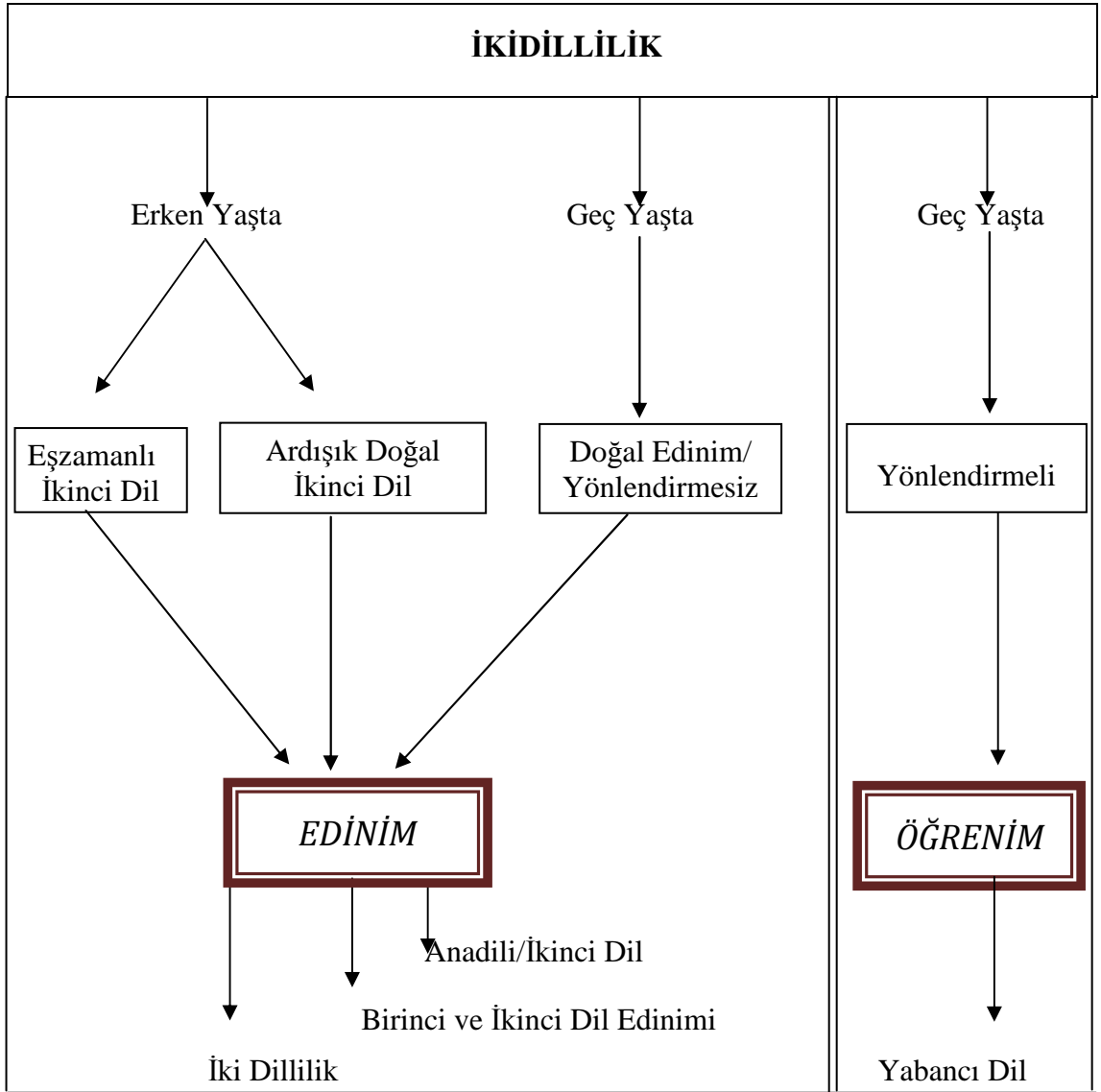
**Şekil 1:** Edmondson'a Göre Dil Edinimi ve Öğrenimi Arasındaki Fark

**Kaynak:** Edmondson, 2000:11

Edmondson, edinme/öğrenme arasındaki bu yüzeysel ayrımı yaptıktan sonra;

“Edinim, olağan koşullarda insanların sosyal ilişkileri sonucu gelişerek onların bilinçaltında meydana gelirken, öğrenmede yeni dilsel kuralların ve sözcüklerin öğrenildiği ve öğrenilen bu yeni dilsel kuralların ve sözcüklerin öğrenici tarafından bilinçli şekilde kullanıldığı süreçtir.” der (Endmonson, 2000:12).

Aşağıdaki şekil D2 ediniminde var olan kavramlar arasındaki ilişkiyi netleştirerek göstermektedir.



Şekil 2: İkidillilik ve Edinim/ Öğrenim Arasındaki İlişki

Kaynak: Lengyel, 2001:23

### 1.5.1 Edinim/Öğrenimde Başvurulan İşlemler

Dil edinim yöntemlerinin biçimlenmesinde esin kaynağı olan mantıksal ve ruhsal öğrenme işlemleri hakkında kısaca bilgi verilecektir. Böylece, 2. bölümde anlatacağımız

İkinci Dil Edinim Varsayım, Kuram ve Yaklaşımlara dayanak olan bu işlemler sayesinde dilbilimcilerin ortaya attıkları varsayım, kuram ve yaklaşımların anlaşılması daha kolaylaşacaktır.

#### **1.5.1.1. Mantıksal İşlemler**

**Deneme –Yanılma Yolu:** öğrenme türlerinden biri olan “deneme-yanılma” yeni bir davranışın deneme yoluyla öğrenilmesini anlatır. Her deneme başarılı/başarısız ya da doğru/yanlış olmak üzere iki seçenek içerir. Öğrenme doğru olanı yapmayı anlattığından ve yanlış olduğu bilinmeyip doğru sanılan bir uygulama sahibinde zamanla yer edineceğinden, deneme sonucunun bildirilmesi öğrenmede büyük bir önem arz etmektedir. Öğrenci yanlış olanı da öğrenmek zorundadır. Bu bağlamda deneme-yanılma yolu geri bildirim sağlayan öğrenme ortamlarında kullanılabilir, yoksa geri bildirim sağlanamayan ortamlarda bu yola başvurulmaması daha doğru olur.

**Örnekseme:** Öğrenci başkalarının yaptıklarını örnek alarak aynısını yapma ya da gördüklerine, duyduklarına benzer işlemlere başvurma durumudur. Böylece daha önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimlere başvurarak ve/veya başkalarından gördüğü davranışlarından esinlenerek kendine özgü yeni kavramlar üretebilen kişinin kullandığı benzetme yaparak öğrenme yoluna örnekseme denir. Örneğin Almanca öğrenen kişi *Bibliothek* (kütüphane) kelimesini öğrendikten sonra buna benzeterek *Diskothek* (diskotek) veya *Apotheke* (eczane) örneğini kendisi türetirse örnekseme yapmış olur.

**Genelleme:** Birbirine benzer birçok örnekle karşılaşan öğrenci bu örneklerden yola çıkarak ortak bir yargıya varma durumuna genelleme denir. Gördüğü benzer örnekler karşısında bir yargıya öğrenci bundan sonra göreceği diğer bütün örneklere aynı işlemi uygulamaya çalışır. Örneğin Almancada şimdiki zamanın hikâyesini fiil köküne “te + şahıs eki” getirilerek yapıldığını öğrenen kişi bu kuralı diğer fiiller de uygulayarak şimdiki zamanın hikâyesini yapabilir. Düzensiz fiillere de uygulamaya kalkarsa aşırı genelleme yapmış olur.

**Tümevarım:** Gerek deneyler gerekse gözlemler sonucu elde edilen bilgilerden bir genelleme, aşırı genelleme veya örnekseme yapmaya veya bunlardan yola çıkarak bir kural çıkarmaya tümevarım denir. (bkz. Demircan, 1990).

**Tümdengelim:** Tümevarımın tersi olan tümdengelim, başta kuralın öğrenciye

bildirilmesi, ondan sonra da bu kuralın örneklere uygulaması, deneylere ya da gözlemlere başvurularak doğruluğunun saptanması yöntemine denir. Bu yolla öğrenciye ilk önce kural verilir, ardından alıştırmalarla verilen kuralın öğrenilmesi sağlanır.

### 1.5.1.2. Ruhbilimsel İşlemler

**Aşırı Genelleme:** Aşırı genelleme, bir biçimin ya da dilbilgisel kuralın erek dildeki düzensizlikler gözetilmeden ayrıcalıksız kullanılması demektir. Örneğin Almancada şimdiki/geniş zamanın hikâyesi yapmakta kullanılan “t + kişi eki” nin bütün fiiller üzerinde uygulanması bir aşırı genellemedir.

**Öğrenimden Aktarım:** Öğrenci, ruhbilimsel işlemlerden olan aşırı genellemeden farklı olarak öğrenimden aktarım yoluyla değişik tür yanlışlara neden olmaktadır. Örneğin, öğreticinin çevirisel eşleştirme yaparken kullandığı bir sözcüğün (örnek; *heiraten*) erek dildeki sözcüğün türüyle aynı olması koşuluna uymadığı zaman (Alm. *jemanden heiraten*; Tr. *birisi ile evlenmek*) öğrenci anlatımda tersine yani anadilden erek dile bir eşleştirme yaparak “*heiraten mit jemanden*” gibi ifadeler kurarak yanlışlığa düşme olgusudur. Öğrencinin, “*ich möchte mit dir heiraten*” gibi bir tümcenin denilebileceğini sanma olgusuna düşmesi öğrenimden aktarım olarak değerlendirilmektedir. (Demircan, 1990:119).

**Anadilden Aktarım:** Öğrencinin yaptığı yanlışlıkların bazıları anadilin erek dil öğrenimi üzerindeki etkisine bağlanabilmektedir. Örneğin “*sigara içiyorum*” anlamında “*ich rauche eine Zigarette*” yerine “*ich trinke eine Zigarette*”, “*Hasan çok ağırbaşlı bir cocuktur*” için “*Hasan war ein Junge mit sehr schwerem Kopf*” veya “*Hasan hastalandığında annesi iki gözü iki çeşme ağlardı*” için “*wenn Hasan erkrankte, weinte seine Mutter zwei Augen zwei Brunnen*” tümcelerinde çevirmenin/öğrencinin çeviri yaptığı ve *deyimsel eşitlik* aradığı (*iki gözü iki çeşme = zwei Augen zwei Brunnen*) açıkça görülmektedir.

**Yer Etme (fosilleşme):** Öğrencinin kendi kendine ürettiği ve erek dil dizgesine aykırı olan aradil birimleri ve kurallarını yapılan öğretim, ikaz ve açıklamalara rağmen kullanmayı sürdürmesi, bu kuralların öğrencinin erek dil ediniminde iyice yer edindiğini, yani fosilleştiğini göstermektedir. Dil edinimine bu açıdan bakıldığında aslında yapılan bütün hata ve yanlışların potansiyel fosilleşmeye aday oldukları

söylenbilir. Örneğin, Almancada *Präteritum* (şimdiki zamanın hikâyesi) yerine Türkçede di’li ve miş’li geçmiş zamanın etkisiyle *Partizip II*’nin kullanılması; bunun tersine *yapısal eşitlik* arandığında Türkçe “-de/-da” karşılığı Almanca “in” kullanma eğilimi (*Ich bin in Hause, Ich bin in Bus, Ich bin in Schule* vb.) tümceleri fosilleşmeye verilebilecek örneklerdendir.

***Tutulan Öğrenim Yolu:*** Öğrenci, öğrenmekte olduğu erek dile belli bir yaklaşımı benimsemiş olmasından kaynaklanan yanlışlıklar tutulan öğrenim yolundan doğan hatalar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, öğrencinin anadilinde olmayan sözdizimsel yapıları, biçimleri, biçimbirimleri, sözcük öbekleri vb. erek dilde kullanmama gibi bir eğilim göstermesidir. Daha açık bir ifadeyle Türkçede olmayan Almanca (*ein/eine/einen/einem...*) gibi belirsiz artikelleri (unbestimmte Artikel) kullanmadan (“ben öğretmenim” yerine “*Ich bin Lehrer*” veya “onlar evde” için “*sie zu Hause*” benzeri Almanca tümceler üretilmektedir. İşle bunlar, öğrencinin tutulan öğrenim yolu sonucu kurduğu tümcelerdir.

## BÖLÜM 2: İKİNCİ DİL EDİNİM KURAM VE VARSAYIMLARI

D2 edinimini, tam anlamıyla açıklayabilen kuramın farklı görüş, varsayım ve yaklaşımları birbiriyle ilişkilendirme yeteneğine sahip olması gerekir. Yaş, isteklendirme, öğrencinin sosyal çevresi vb. gibi etmenler farklı kuram ve yaklaşımların ortaya çıkmasında birer etkidir. Ancak D2 edinimi ile ilgili şu ana kadar yapılmış olan hiçbir kuram bütün bu farklı görüş ve yaklaşımları bir arada içermez. Bu konu ile ilgili ortaya atılan kuramların bir kısmı psikodilbilim temelli iken diğer bir kısmı da sosyo-politik veya sosyo-psikolojik ile ilişkilidir. Dil edinim kuramlarına bu çerçeveden bakıldığında farklı görüş, varsayım ve/veya yaklaşımın birbiriyle çelişen veya rekabet halinde olan düşünceler olmadığı, sanılanın aksine birbirini tamamlayan düşünceler olduğu söylenebilir.

Dil edinimi ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte bunlar beş temel görüş çerçevesinde kümelenmektedir. Bunlar “*Psikolengüistik Görüş*, (**psikolinguistischer Ansatz**) çocukların dil kuralları edinimine doğuştan eğilimli olduğunu; *Davranışçı Görüş*, (**behavioristischer Ansatz**) çocukların sözel davranışları, çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce seçmecî bir biçimde ödüllendirildiği için öğrendiğini; *Anlamsal-Bilişsel Görüş*, (**semantischer-kognitiver Ansatz**) çocukların duygusal deneyimlerinden söz etmek amacıyla dil öğrendiklerini; *Sosyolinguistik Görüş*, (**soziolinguistischer Ansatz**) çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışını yönlendirmek için dil öğrendiklerini; *Etkileşimci Görüş* (**interaktionistischer Ansatz**) ise bebeklerin dünyaya gelişlerinden itibaren konuşma öğrenmeye hazır olduklarını ve çevrenin onlara konuşmayı öğrettiğini savlarlar (Dönmez 1987:37).

D2 edinimi ile ilgili alanyazınlarda “*hipotez*” olarak adlandırılan bir düzine kadar varsayım bulunmaktadır. Psikolojide varsayım, olaylar ve olgular arasında neden-sonuç ilişkisi kuran ve gözlem yolu ile test edilecek olan öngörü olarak tanımlanır. (<http://www.aktifbir.com/forum/f57/psikolojide-arastirma-yontemleri-223/>, 27.02.2012) Ancak buradaki varsayımlar psikolojide kullanılan varsayımlarla eş anlamlı olarak kullanılmamaktadır. Buradaki anlamı ikinci bir dilin farklı şartlar altında nasıl öğrenildiğini/edinildiğini, anadilin veya önceden bilinen bir dilin D2 edinimi üzerindeki etkisini ve bağlantısını araştıran ve bu konuda fikir beyan eden dilbilimcilerin bu konudaki farklı görüşlerine denir (bkz. Jeuk, 2003:13–14).

D2 edinimi ile ilgili farklı varsayımlar olmakla birlikte “*Karşıtsal Varsayımı*” (**Kontrastivhypothese**), “*Özdeşlik Varsayımı*” (**Identitätshypothese**), “*Gösterge/Monitör Kuramı*” (**Monitor-Theorie/Hypothese**), “*Aradil/Öğrenici Dili Varsayımı*” (**Interlanguage-Hypothese/Lerner-Interimsprache**), “*Eşik Varsayımı*” (**Schwelenniveauhypothese**) ve *Karşılıklı Bağımlılık Varsayımı* (**Interdependenzhypothese**) olmak üzere toplam altı temel görüş çerçevesinde kümelenmektedir.

## 2.1. Karşıtsal Varsayımı (Kontrastivhypothese)

D2 edinim kuramlarının en eskilerinden biri olan *Karşıtsal Varsayımı* 40’lı yıllarda Lado ve Fries tarafından ortaya atıldı. (Huneke ve Steining, 1997:20). Bu kuramın temeli, anadili ile erek dil arasında karşılaştırma yapmaya dayanır. Fries, 1945 yılında kaleme aldığı “*Teaching and Learning English as a Foreign Language*” adlı eserinde söz konusu varsayımı şöyle betimlemektedir:

Dil öğretmedeki en etkili gereç öğrenilecek dilin bilimsel betimlemesi ile öğrenci anadilinin koşut betimlemesinin birbiriyle özenle karşılaştırılmasına dayanır (Lado, 1957:1).

Lado, burada şu düşünceden yola çıkarak hareket etmektedir; Öğrencinin temel dili, yani D1’i ikinci bir dilin edinim üzerine şu yolla etkilidir; D1 ile D2’de özdeş unsur ve yasalar kolay ve hata yapılmadan öğrenilebilir. Buna karşın D1 ve D2’de değişiklik gösteren unsur ve yasalar öğrenmede zorlukları yaratır, öğrenciyi yanlış yapmaya yönlendirir.

Lado, *Linguistics Across Cultures* (1957) adlı yapıtının girişinde dillerin ve kültürlerin düzenli olarak karşılaştırılmasının gerekliliğini ifade ederken, *Karşıtsal Varsayım*’ım esaslarını ortaya koyan Fries’in görüşleriyle aynı görüşte olduğu görülmektedir. Bu görüşler ışığında yabancı dilin öğrenilmesinde/edinilmesinde erek dil ile anadilin birbirleriyle karşılaştırılmasının bir gereklilik olduğu görülmektedir. Bu varsayıma göre anadili ile erek dil arasındaki farklılıkların büyük olması öğrenme güçlüğüne; farklılıkların küçük olması da öğrenme kolaylığına yol açmaktadır. Buna göre bir yabancı dilin öğrencisi, anadilinin kural ve özelliklerini erek dile aktarmayı deneyecektir. Yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenciye, öğrendiği bu yeni dilin kendi

anadiliyle benzerlik gösteren özellikleri, aktarım yapabildiği ve öğrenim sürecinde bunu olumlu yönde kullanabildiği için ona kolay gelecek, anadilinden farklılık gösteren özellikleri ise aktarım yapıldığında olumlu sonuçlar elde edemediği ve buna bağlı olarak değişiklikler gerektirdiği için zor gelecektir. Bu durum da girişim “*interference*” olarak adlandırılan hataların yapılmasına yol açmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan hatalar “*DI'in yapılarına başvuru*” şeklinde açıklanmaktadır. Lado, 1957 yılında kaleme aldığı yapıtında bu teoriyi şöyle açıklar:

“İnsanlar anadillerinde ve kültürlerinde var olan dilsel kalıpları ve bunlara ait anlamları öğrenecekleri yabancı dil ve kültürlerine aktarmaktadırlar. Bu aktarımı, gerek aktif olarak yabancı dili konuşur ve kültürüne göre davranırken, gerekse pasif olarak o dili ve kültürü sahiplerinin konuşma ve davranışlarından anlamaya çalışırken yaparlar.” (Lado, 1957:57).

Bu düşünceden yola çıkarak öğrencilerin ikinci bir dilin öğreniminde/ediniminde birinci dildeki dilbilgisel yapı<sup>7</sup> ve biçimleri<sup>8</sup> ikinci dile aktarıldığı varsayılmaktadır. Örneğin, bildirme tümcelerindeki söz diziminin erek dil ile anadili arasında, dilbilgisi açısından, benzerlikler bulunuyorsa, Karşıtsal Varsayım kuramcıları göre bu durumda olumlu bir aktarımdan bahsedilebilir. Kaynak metindeki bir sözcüğün ses ve yapı bakımından aynı olan ya da düzenli ses denklikleri ile aynı kaynaktan geldiği bilinen yapı ve biçim erek dilde bulunabilir. Belirli durumlarda, aynı kaynaktan geldiği bilinen böyle sözcüklerin anlamları birbiriyle tamamen örtüşebileceği gibi hiç örtüşmeyebilir veya çok az bir oranda örtüşebilir. Yalancı eş değerlikten diller arası düzeyde de söz etmek mümkündür. Örnek, Fr. “*monde*=dünya, evren, toplum, dünya hayatı” sözcüğü ile Alm. “*Mond*=ay” sözcükleri köken ve yapı bakımından aynı sözcükler olmalarına rağmen birbirleri yerine kullanılamazlar, çünkü Fr. *monde* Alm.ya *Welt*, *Weltall*, *Leute*, *Erde* şeklinde çevrilirken Alm. *Mond* sözcüğü Fr.’ya *lune* şeklinde çevrilir. Aynı şekilde Alm. *Kaplan* “papaz yardımcısı” anlamında kullanılırken Tr.de kullanılan

---

<sup>7</sup> Genel olarak bir bütünü oluşturan çeşitli bölümlerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerden ve bütün içinde yerine getirdikleri işlevlerden doğan düzen; özel olarak dilsel öğelerin oluşturduğu, eşsüremli iç bağıntılardan ve öğelerin işlevlerinden kaynaklanan, özerk nitelikli bütün, dizge (Vardar, 2002:218)

<sup>8</sup> Dilsel bir göstereni oluşturan ses öğelerinin tümüne (Vardar,2002:41) veya dilin soyut yapısal özelliğine dilbilgisel biçimler denir (Crystal, 1999).



*kaplan* sözcüğüyle kökenleri dahi aynı olmayıp sadece sesteş sözcükler (*homonym*) olduklarından dolayı birer eş değer sözcük olarak tanımlanabilir. Çeviribilim terminolojisinde yalancı eş değerlik kavramı *sahte tanış, biçimdeş sözcükler* veya *yalancı eşdeşler* (Alm. falsche Freunde; Fr. Faux amis; İng. false friends) olarak adlandırılmaktadır (Uğurlu, 2007). Çeviri için birer hata olarak kabul edilen yalancı eşdeş sözcükler yabancı dil ediniminin güçlüklerinden biri olarak da gösterilmektedir. Özellikle bu amaca yönelik hazırlanmış yalancı eşdeş sözcükler listeleri dil kurslarında veya internette birer materyal olarak kullanılmaktadır.<sup>9</sup>

Buna dayanarak, yani D1 ile D2'nin karşılaştırılması sonucunda erek dilde yapılması olası hatalar önceden tespit edilebilir. Bu, dil edinim süreci için, birbirine benzer dillerin birbirinden farklı dillerden daha kolay öğrenildiği anlamına gelmektedir. Öğrenici D1'den D2'ye başarılı bir şekilde aktarım yapılabiliyorsa buna *olumlu transfer* denilir. *Girişim*<sup>10</sup> veya *karma dillerde*<sup>11</sup> görüldüğü gibi aktarım başarısız ise buna da *olumsuz transfer* denilir. Klein'a göre *Karşıtsal Varsayımı* kesinlikle yanlıştır ve bu konuda kendi görüşünü şöyle dile getirir:

Die Kontrastivhypothese leidet sowohl in ihrer starken Version wie in den nicht-trivialen Abschwächungen unter einem klaren Manko: Sie ist falsch. Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind (Klein, 1987:38).

### 2.1.1 Aktarım (Transfer)

*Karşıtsal Varsayım* kuramını ortaya atan görüşlere iyice bakıldığında, söz konusu ister

---

<sup>9</sup> Ing.-diğer akraba diller için genel bir liste: [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_false\\_friends](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_false_friends), 07.03.2012

<sup>10</sup> Çokdillilikten dolayı bir dildeki biçim ya da anlamların başka bir dilde değişimlere yol açması. [www.dictionarist.com/girisim](http://www.dictionarist.com/girisim), 07.03.2012. Konuşucuların ikidilli ya da çokdilli olması nedeniyle bir dildeki biçim ya da anlamların etkisi sonucu bir başka dilde çeşitli değişimlere yol açan süreç. Girişim olgusu hem sözlük ve sözdizim, hem de sesbilim düzleminde görülür. Aktarım ve öyküntü olgularıyla sözdizim kurallarında ve sesbirimlerde ortaya çıkan kimi değişimler bu olguya bağlıdır. (Vardar, 2002;105)

<sup>11</sup> 'Çeşitli toplumsal etmenler sonucu iki veya daha fazla dilden alınan öğelerin ortak kullanımına dayanan, zamanla kendilerine özgü bir yapı kazanmış olan diller (Hengirmen, 1999;241)

güçlü ister zayıf görüşe göre olsun anadilden erek dile bir aktarımın varlığından söz edilmektedir.

D2 edinim sürecini Karşıtsal Varsayım çerçevesinde gözlemlerken, anadili girişimi (*interference*) ve aktarım (*transfer*) olguları üzerinde durmak gerekir. Öğrencilerin D2'yi öğrenir veya edinirlerken yaptıkları yanlışların bir kısmının nedeni anadili girişimi veya aktarımdır. Aktarım, öğrenimi kolaylaştırıyorsa *olumlu* zorlaştırıyorsa *olumsuz aktarım* olarak değerlendirilmektedir.

Biçimbirimlerin dizilişine göre Türkçe bitişimli bir dildir. (Crystal 1995:293) Bitişimli (Agglutination) dillerde sözcük köklerinin sonuna eklenen biçimbirimler belli bir düzene göre eklenirler ve eklenen bu biçimbirimlerin her birinin dilbilgisel bir anlamı, her dilbilgisel anlamın da bir eki vardır. Biçimbirimler kök kelimenin sonuna soldan sağa eklenerek yapılır. Bükümlü dillerin aksine bitişimli dillerde gövdeye eklenen biçimbirimler sözcüğün aslını değiştirmez. Hint-Avrupa dil ailelerine ait dillerin çoğunda var olan yardımcı fiil bitişimli dillerde bulunmaz. Örneğin Almancada dili geçmiş zamanlı bir tümce yapılırken “*haben*” veya “*sein*” yardımcı fiili ile geçmiş zaman ortacı (*Partizip II*) aracılığıyla yapılırken Türkçede di’li geçmiş zaman fiil köküne *di*-biçimbirimin getirilmesiyle yapılır.

<b>Almancada Di’li Geçmiş Zaman</b>	<b>Türkçede Di’li Geçmiş Zaman</b>
Ich <i>habe</i> geschrieben.	Ben yazdım.
Ich <i>bin</i> gegangen.	Ben gittim.

**Şekil 3:** Türkçe ve Almancada Di’li Geçmiş Zaman

Türkçede fiil çekimi, ünlü uyumu hariç, kurallı yapılmaktadır. İsmi hallerinde de ismin sonuna ünlü uyumuna uyulacak şekilde ekler getirilerek yapılır. Türkçede çekilen fiil genelde tümcenin sonunda yer alır, yani Türkçe söz dizimsel olarak bir ÖNY dilidir. Almanca ise ÖYN dil grubuna aittir. Ayrıca Türkçe aşırı derecede sondan eklemeli dil olduğundan bazı kurallarda bükümlü dillerde olduğu kadar kısıtlayıcı değildir. (Crystal, 1995:293). Türkçede söz dizimi soldan sağa gerçekleştiğinden açıklanan açıklayandan önce gelir. Şimdi konunun daha iyi anlaşılması için birkaç örnek verelim:

**Tablo 1:** D1’den D2’ye Birebir Çeviri

<i>Türkçesi</i>	<i>Kelimesi Kelimesine Çeviri</i>	<i>Almancası</i>
Kitabın sahibi	des Buches Besitzer	Besitzer des Buches
Saat beşe çeyrek var.	Uhr fünf vor viertel es ist	Es ist viertel vor fünf.
Kapı açık	Fenster offen	Das Fenster ist offen/ das offene Fenster.

Türkçede ne tanımlık edatı ne de sözcüklerde cinsiyet olduğundan isimler ve zamirlerle kullanılan yapım ekleri Almandakinden daha azdır. (Schwenk, 1980:35).

Bütün bunlar gösteriyor ki, D1’i Türkçe olan birinin D2 olarak Almandayı öğrenir veya edinirken, D1’den D2’ye olumlu transfer yapma olasılığının çok az olduğu görülmektedir.

## **2.2. Özdeşlik Varsayımı (Identitätshypothese)**

Davranışçı Görüşe göre şekillenen *Karşıtsal Varsayım* karşıtı olarak Chomsky tarafından 60’lı yıllarda Özdeşlik Varsayımı, bir başka deyişle D1=D2 varsayımı, ikinci dilin edinimindeki sürecin ilkesel olarak birinci dilin edinimindeki sürece özdeş olduğu sanısıdır. D1 ve D2 dil ediniminin “*aynı ruh dilbilimsel süreçlere tabi olduğu*” yani yabancı dil öğrencileri, erek dili anadili olarak edinen bir çocuğun gelişim aşamalarının aynısından geçerek edindiği savı kabul edilir.(Kracht ve Welling, 1995b:382). Bu düşüncenin çıkış noktası, Chomsky’nin ortaya attığı doğuşsal dil edinim düzeneği, LAD<sup>12</sup>, dır. (*Language Aquisition Device*). İnsan, bu düzeneği harekete geçirerek D1’i edindiği gibi D2’yi de edinmeye başlar. Başka bir ifadeyle, D2’nin edinimi D1’den bağımsız olarak gerçekleşir. D1’in ediniminde öğrenci, doğuştan sahip olduğu dil edinim mekanizmasını etkinleştirerek dili belli bir dizi edinim aşaması çerçevesinde edinir. D1 ediniminde var olan bu süreç D2 edinimi için de aynı şekilde işler. Öğrenci,

---

<sup>12</sup> Noam Chomsky, dil olgusunun ancak dile has bir mekanizmanın varlığı ile açıklanabileceğini iddia etmektedir. Özellikle ana dil ediniminin böylesi bir cihazdan yoksun ortamda gerçekleşmesinin imkânsız olduğunu söylemektedir. Chomsky’ye göre, dil bilimcilerin yüzyıllarca süren sistemli çalışmalarının akabinde dahi, halen ulaşamadıkları dil bilgisi kurallarını, yeni doğmuş ve zihni gelişimini dahi henüz tamamlamamış bir çocuğun birkaç sene zarfında edinmesi mümkün değildir. Bu ancak doğuştan gelen, dile özgün kurallarla donatılmış içgüdüsel bir sistem sayesinde gerçekleştiğini belirtir. (Chomsky, 1986).

D2 edinim gelişimi aşamasında aldığı bütün bilgileri bu mekanizma sayesinde aşamalı olarak filtreler. Böylece öğrenci D2 hakkında sonradan değiştirilebilen kurallar ve varsayımları kendine oluşturur. Bu varsayıma göre D2 edinimi ED ilkelerine göre gerçekleşir.

Bu varsayıma, aslında eleştirel bakmak lazım, çünkü bu görüşün aşırı savunucularına göre, (*starke Version*) farklı dillerin edinimi aynı kurallar çerçevesinde gerçekleşmektedir ve yine bu görüşe göre, her insanda dil edinimini sağlayan bir dil edinme düzeneği (DED) bulunmaktadır; bu dil edinme düzeneği sayesinde yabancı dili öğrenen/edinen kişinin daha önceden herhangi bir dili bilip bilmediğinin hiç bir anlamı olmadığını savlarlar. Yeni bir dili öğrenen öğrencinin öğrenme esnasında erek dil ile ilgili sistematik varsayımlar kurarak dili peyderpey öğrendiğini belirtirler. Bu varsayım, D2 ediniminde yapılan hataların, D1'nin yapısından kaynaklanan dolaysız hatalar olmadığı aksine D2'nin yapısına bağlı meydana gelen gelişim hataları olduğunu savlar. Karşıtlık Varsayımı'nın temelini oluşturan D1'den D2'ye aktarım olgusu, özdeşlik varsayımında yoktur, çünkü bu varsayımın aşırı savunucularına göre D2 edinimi tıpkı D1 edinimi gibi aktif, bilişsel ve yaratıcı bir belleme olarak değerlendirilir. Bu varsayım bir diğer görüşüne göre, (*schwache Version*) farklı dillerin edinimi bazı alanlarda birbirine benzediğini, yani D1'den D2'ye aktarımın çok az da olsa bazen mümkün olabileceğini ifade ederler. Ancak Klein'a göre Özdeşlik Varsayımı'nın zayıf savunucularının bu görüşü de aşırıdır; zira bu görüştekiler, özellikle değişik dil edinim sıklığında var olan farklılıkları incelerler. D1 ile D2 ediniminin birbirine koşut gelişiyor olması, özdeşlik varsayımının dil edinim sürecinde ileri sürdüğü ortak noktaların da olduğu anlamına gelmez. Bu ortak noktalar insanoğlunda var olan dil yetisi sayesinde. Klein, bundan yola çıkarak şu sonuca varır:

“Die Identitätshypothese (in ihrer schwachen Form) läßt sich nur aufrecht erhalten, wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält” (Klein, 1992:37)

### **2.3. Monitör/Düzelti Kuramı (Monitor-Theorie)**

İlk kez Stefan Krashen tarafından ortaya atılan bu kurama göre dil edinimi için öğrencinin erek dilin dilbilgisi kurallarını bilinçli olarak öğrenmesine gerek olmadığı, D2'den gelen girdilerin (*Input*) öğrenci tarafından doğru algılanıp anlaşılması ve buna

göre “*savunma pozisyonuna*” geçmesi gerekir. Ancak dil edinim süreci gerçek hayatta çok yavaş ilerleyen bir süreç olduğundan öğrenciden bu “*savunma pozisyonunu*” bir gecede gerçekleştirmesi beklenemez. Öğrencinin dinlediğini anlama becerisi, öğrendiğini konuşma becerisinden çok önce gelir. Krashen’a göre öğrenci, erek dili duymak istediği anlaşılır girdiler sayesinde en iyi şekilde edinir. (Krashen, 1982:3).

Krashen, bilinçli gramer bilgisi ile bilinçsiz gramer becerisini de birbirinden ayırır. Ona göre gramer becerisi, Chomsky’nin de ifade ettiği gibi dil edinim düzeneği sayesinde gerçekleşir. Bu gramer becerisi, doğru tümce kurabilen ancak kurduğu tümceyi bilimsel olarak açıklayamayan, eğitim görmemiş D1 konuşucularının dil yetisine benzetilmektedir. Yine ona göre yöntemli olarak öğrenilen bir dilin dilbilgisi ile o dilin dilbilgisi edinimi arasında hiçbir bağ yoktur. Öğrenme yolu ile öğrenci hiçbir zaman erek dili anadili düzeyinde kullanamaz; hatta Krashen daha da ileri giderek bu yöntemin dilin doğal kullanımına zarar verebileceğini belirtir. Ona göre dilsel üretim için, iletişime yönelik ve anlaşılır yeterli girdi alımıyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye dilsel üretimin dayatılması veya yanlışlarının düzeltilmesinin hiçbir yararı yoktur. Bu bilinçle hareket eden öğretici öğrencileri yabancı dilde erken üretime zorlamaz, öğrenciler kendilerini dilsel iletişim alanında “*hazır*” olduklarını hissettiklerinden sonra dilsel iletişimde bulunmalarına izin verilir. Bu yüzden dilin etkili kullanımı için edinim sürecinin aktif hale getirilmesi gerektiğini belirtir. (Krashen, 1983).

Dil edinimiyle ilgili olarak Krashen (1985)’in savunduğu varsayımlar şunlardır:

- Edinim-Öğrenim Ayırımı
- Doğal Sıra Hipotezi
- Düzelti Hipotezi
- Girdi Hipotezi
- Duyuşsal Filtre Hipotezi

### **2.3.1. Edinme-Öğrenme Ayırımı (The Acquisition-Learning Distinction)**

İnsanlar, erek dili ‘*edinme*’ ve ‘*öğrenme*’ olmak üzere iki farklı yolla edinebilirler. Krashen'a göre D2 edinimi dilin konuşulduğu ortamda, dil öğrenimi ise dilin derste öğretilmesini içerir. Dil ediniminde yaratıcılık söz konusudur, çünkü özellikle ikinci bir dili edinmeye çalışan kişi işitilenleri yansılama yerine onları değerlendirerek bir

genellemeye gidip ona göre yeni tümceler kurma çabasına girer. Bu genellemeler sonucu elde edilen dil kuramları öğrencinin bilinçaltında biçimlenir. Bu biçimleme, bir çocuğun anadilini edinmesinden okta farklı olmayan bilinçaltı bir süreçtir. D2 edinim süreci içerisinde bulunan öğrenciler kullandıkları dilbilgisi kurallarının farkında olmamakla birlikte neyin doğru olduğuna dair yalnızca bir “his” geliştirirler. Dil ğrenimi ise, ikinci bir dili bilinçli bir şekilde çalışmak ve kurallarını öğrenmekle bağlantılıdır. Teknik olmayan sözcüklerle anlatmaya çalıştığımızda öğrenme, birçok insan için ‘dilbilgisi’ ve ‘kurallar’ bağlamında dile ‘farkında olma’ şeklinde tanımlanabilir (Krashen, 1987: 10). Öğrenenin dil dizgesi geliştikçe, kurallar da daha ayrıntılı olarak düzene girer ve daha zengin bir dil dizgesi oluşur. (bkz. Krashen, 1983). Böylelikle dil öğrenimi, bir dil hakkında bir şeyler öğrenmeye benzetilebilir.

D2 edinimi kuramcılarının bazılarına göre çocukların dili edindiğini, buna karşın yetişkinlerin ise sadece öğrenebildiklerini öne sürmektedirler. Ne var ki Krashen’ın Edinim-ğrenme Ayrımı, yetişkinlerin de edinme eylemini gerçekleştirebildiklerini, dili ‘*kapma*’ becerisinin ergenlikten itibaren yok olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak bu, yetişkinlerin tıpkı anadillerini konuşanlar gibi dile hâkim olabilecekleri anlamına gelmemelidir; aksine yetişkinlerin de tıpkı çocuklar gibi “Dil Edinim Cihazını” kullanabilecekleri anlamına gelmelidir (Krashen, 1987: 10).

Edinme-ğrenme ayrımı varsayımı, yetişkinlerin çocuklarda olan dil edinme yeteneğini kaybetmediğini iddia eder. Yanlış düzeltiminin<sup>13</sup>, ki Demircan (1990: 66)’a göre yanlış düzeltme öğrenme ile ilgilidir edinimi etkilemez, çocukların anadillerini edinmelerinde çok az etkisi olduğu ileri sürülür.

Öğrenenin dil dizgesi geliştikçe, kurallar da daha ayrıntılı olarak düzene girer ve daha zengin bir dil dizgesi oluşur. Bu nedendir ki Krashen dil ğretiminde dil edinimini sağlayacak ortamın yaratılmasına çaba gösterilmesini önerir. Dersii etkinlikleri,

---

<sup>13</sup> Demircan’a göre çocukların konuşmasını düzeltmek amacıyla olan büyükleri onların kurduğu cümlenin yapısından ziyade, anlam yanlışlarıyla ilgilenmektedir. Örneğin ‘*yarın ğretmen gelmemişti*’ tümcesinde ‘*yarın*’ yerine ‘*dn*’ kullanılması çocuğa bildirilirken, ‘*Sana diyil göye*’ (sana göre değil) tümcesi ocuk dilinden sayılıp öylece bırakılır (Demircan, 1990: 66).

öğretim yöntemleri ve kullanılan ders araç-gereçleri dil edinimini hızlandıracak yönde uygulandığında daha yararlı olacağını belirtir. (Krashen, 1985)

### **2.3.2. Doğal Edinim Düzeni Varsayımı (The Natural Order Hypothesis)**

Doğal Edinim Düzeni Varsayımı'na göre, dilbilgisi yapılarının edinilmesinin doğal bir sıralı düzene bağlı olduğu ve bu doğal düzenin öngörülebilir bir sıra dâhilinde gerçekleştiğini söyler. Buradan devinimle, D1 ediniminde olduğu gibi D2 ediniminin de aynı doğal sıralı düzene bağlı veya bu doğal sıralı düzene benzer olarak edinildiği varsayılır. Bu varsayımın temeli, hem D1 hem de D2 dillerinde yapılan bir takım deneysel gözlemlere dayanmaktadır. Herhangi bir dilde, öğrenen kişinin anadili etkili olmaksızın bazı yapılar erken edinilirken bazıları daha geç edinilir. Her ne kadar bu konuda kesin ifadeler yer verilemese de sayıbilimsel rakamlar göz önünde bulundurulduğunda dillerin ediniminde anlamlı benzerliklerin olduğu görülmektedir.

Bu konuda belki de İngilizce en çok çalışılan dildir. Krashen'a göre D1 olarak İngilizceyi edinen çocuklar, belirli bir takım biçimbirimleri erken öğrenmeye, diğerlerine göre daha eğilimlidirler. Örneğin İngilizcedeki Şimdiki Zaman “-ing” (“-yor”) ‘*He is playing basketball*’ ile çoğul yapma eki olan “-s”, “*two dogs*” ilk edinilen biçimbirimler olurken; Geniş Zamanın üçüncü tekil şahıslarında fiile eklenen “-s” “*He lives in New York*” ile sahiplik eki veren “-s” “*John’s hat*”, öncekilerine göre altı ay ile bir yıl kadar daha geç edinilen biçimbirimlerdir (Krashen, 1985:12).

### **2.3.3. Düzelti Varsayımı (The Monitor Hypothesis)**

Zihinlerde var olan soyut dilbilgisi bilgileri, anî yapılan sözel ya da yazılı bildirişimlerde sınırlı olarak sadece kullanabilmektedir. Bir başka ifadeyle bu bilgi, yeterince içselleştirilmediği müddetçe kendiliğinden değil de ikincil olarak kullanılır; yani dil modülü veya dil üretim mekanizması tarafından bir tümce veya bir metin üretildiğinde, bu tümce veya metnin dilbilgisel açıdan kontrol etmek istendiğinde ve yanlış varsa bu yanlışın düzeltilmesinde soyut dilbilgisi bilgileri kullanılır. Krashen'a göre tümceler veya metinler üretildikten sonra onların dilbilgisel biçimini değiştiren veya düzelten, bir tür denetim işlevi gören “*editör* veya *düzeltiler*” vardır. Düzeltme, hem tümce söylenmeden hem de söylendikten sonra gerçekleşebilir (Krashen, 1981:2). Krashen'a göre üç durum bu varsayımı sınırlandırmaktadır. Bunlar, öğrencinin

öğrenilmiş kuralları seçip, uygulayabilmesi için gerekli olan ‘*zaman, yapının doğruluğuna odaklanma ve kuralların bilinmesi*’ dir.

Konuşucunun erek dili sadece anlaması yetmez, aynı zaman da o dilin dilbilgisine hâkim olması ve o dili doğru konuşması konusuna da ilgi duyması ve motive olması gerekir. Öğrencinin bilinçaltı yoluyla öğrendiği dil, yani dil ötesi bilinç, yabancı dildeki konuşmalarında söz sahibidir ve akıcılıkta etkilidir, ancak bilinçli olarak öğrenilen dil, düşünme ve düzenleme için yeterince vakit olduğu durumlarda bir editör gibi hareket eder, şekle odaklanır, kuralları bilir ve ona göre kullanılır. Buna Yabancı Diller Yüksek Okullarında öğrencilerin dilbilgisi sınavında veya dikkatle bir kompozisyon yazarken içinde buldukları durumunu örnek verebiliriz. Metinlerin doğru olarak oluşturulmasında devreye giren bilinçli editör ‘*monitör*’ olarak adlandırılır. Bununla birlikte erek dilde dil ediniminin en uygun düzeyde gerçekleşmesi için mantıklı, amaca uygun bir bildirişimin meydana gelmesi gerekir. Bu bildirişimde kullanılan ifadeler biçim bakımından değil de ifadelerin öğrenci tarafından doğru algılanıp algılanmadığı önemlidir. Öğrencinin, iletilerin çözümlemesinde hangi kuralları kullanıldığı belli değildir. Bu tip dil edinimleri genellikle oturmuş, devinimsel olmayan bir gelişim sıralamasına yol açmaktadır. Dil edinimi, dışarıdan formüle edilen kuralların öğrenci tarafından benimsenip içselleştirildiğinden öğrencinin kendi kendini bilinçli şekilde kontrol etmesi çok önemlidir. (Klein, 1992:39).

Her birey kendi monitörünü farklı şekillerde, başarı dereceleri farklı olmak üzere, kullanır. *Aşırı monitör kullanıcıları* monitörlerini her zaman kullanmak ister ve nihayetinde doğruluğa o kadar önem verirler ki kesinlikle akıcı konuşamazlar. *Yetersiz monitör kullanıcıları* ya dili bilinçli olarak öğrenmemiş, ya da dile ait bilinçli bilgilerini kullanmamayı tercih etmiştir. Başkalarının düzeltmeleri, bunlar üzerinde pek etkili olmasa da bunlarda bir doğruluk hissi uyandırır ve bu vesileyle genellikle kendi yanlışlarını düzeltirler. *İdeal monitör kullanıcıları* ise normal konuşmalarında bilinçli dilbilgisi bilgilerini kullanmazlar, ancak yazıda ve planlı konuşmalarda kullanırlar. *İdeal monitör kullanıcıları* öğrendikleri yetkinliği edindikleri yetkinliği tamamlamak üzere kullanırlar.

#### **2.3.4. Girdi/İleti Varsayımı (The Input Hypothesis)**

Girdi Varsayımı, dil edinimi sürecindeki bir öğrencinin zamanla o dile nasıl yetkinlik



kazandığı sorusuna cevap verir. Bu varsayım, “A Seviyesi”nde olan birinin ‘A+1 Seviyesi’nde anlaşılabilir girdileri alması gerektiğini söyler. Yani öğrenci, diğer bir ifadeyle, ancak şu anki seviyesinden biraz üzerinde yapılar içeren bir dili anladığında edinim gerçekleşiyor demektir. Kısacası öğrenci, dinlediği ya da okuduğu dili anlamak için toplumdan edindiği bilişsel gelişimiyle ilgili bütün bilgilerini kullanmak suretiyle bu anlayış gerçekleşir. (Ellidokuzoğlu, 2007).

Ancak öğrenci, tam olarak A+1 seviyesinde girdiler almak için A+1 seviyesinde dilbilgisi kuralları öğretecek bir öğretici bulmak yerine anlaşılır konuşmalara odaklanmalıdır. Öğrenci ancak böyle davranır ve yeterince girdiye maruz kalırsa A+1 seviyesine ulaşması mümkün olur. Bunlar gerçekleştikten sonra D2 edincisinde dil üretme becerisi ortaya kendiliğinden çıkar, yoksa dil doğrudan öğretilemez. Nitekim Girdi Varsayımı ile ilgili Edmondson şöyle der:

Wenn (also) in der Literatur über Input gesprochen wird, wird jedoch nicht die Qualität dieser ‘Aufmerksamkeit’ nicht berücksichtigt. Es wird z.B. zwischen „Input” und „Intake” unterscheiden, also zwischen dem, was „ankommt” und dem, was „reingeht”. Bei einer Lerngruppe in einer Unterrichtsstunde dürfte der Input bei allen Beteiligten vergleichbar sein, der Intake jedoch ist individuell geprägt. (Edmondson ve House, 2000:268) .

Krashen’a göre ise dili şaşırtıcı bir şekilde basit bir yolla ediniriz; yeter ki gönderilen girdiler öğrenci tarafından anlaşılır olsun. Girdi Varsayımı bireylerin dili sadece girdilerin anlamasıyla ya da ‘anlaşılabilir girdiyle’ karşılaştığında edindiğini savunmaktadır. İnsanlar daha önceden edinmedikleri dilbilgisi yapılarını içeren girdileri, ek dilbilim bilgisi içeren bağlam, dünya bilgisi ve önceden edindikleri dilbilim yeteneği yardımıyla anlayabilirler. (Krashen, 1985: 2). Bu durumda birey girdinin biçiminden çok içerdiği anlama yoğunlaşacak ve anlama bu şekilde gerçekleşecektir (Krashen, 1987: 20–21).

Bu nasıl mümkün olacaktır? Henüz edinilmeyen yapıları barındıran bir dil nasıl anlaşılacaktır? Krashen’a göre bu sorunun cevabı bireylerin anlamalarına yardımcı olan dilbilim becerilerini kullanmasında yatar. Bunun yanında bağlam, dünyaya ait bilgiler ve ek dilbilim bilgisi, bize yöneltilen dilin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla Girdi Varsayımını dört farklı başlık altında incelemek mümkün olacaktır:

- Girdi Varsayımı öğrenmeyle değil, edinmeyle ilgilidir.
- Dili ancak düzeyimizin ötesinde yapıları içerdiği haliyle edinebiliriz (i+1). Bu eylem bağlam ya da ek dilbilim bilgisi yardımıyla gerçekleşmektedir.
- İletişimin başarılı olmasıyla ve girdinin anlaşılmasıyla, i+1'in gerçekleşmesi kendiliğinden mümkün olacaktır.
- Üretim yeteneği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Doğrudan öğretilemez.

### 2.3.5. Duygusal Filtre Varsayımı (The Affective Filter Hypothesis)

Duygusal Filtre Varsayımı D2 edinim süreciyle duygusal etkenlerin nasıl bağdaştırıldığını açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle herhangi bir D2'yi edinmek isteyen öğrenci ile erek dilin mantıksal verileri arasında beliren bir tür duygusal filtre bulunduğu ve öğrencinin bazı duygusal tepkilerine göre (korku, dürtü, endişe vs.) kendisine sunulan girdileri/iletileri tam olarak çözümleyip algılamadığı belirtilir. Girdi ile dil edinme düzeneği arasına bir filtre konulur. Filtrenin kalınlığı ne kadar fazlaysa öğrenci hedefine o denli yavaş ulaşır (Edmondson ve House 2000:286).

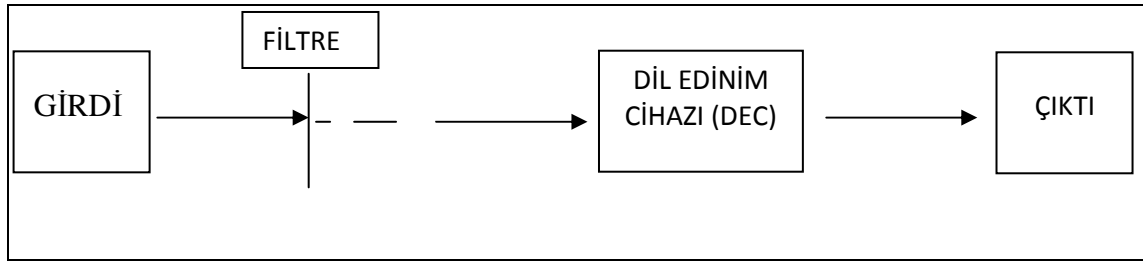
Yapılan araştırmalarda duygusal etkenlerin D2 ediniminde önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların çoğu aşağıda belirtilen üç ulamdan birine dayandırılmaktadır.

- **Güdüleme:** Öğrencinin ikinci dili konuşan bireylere karşı olumlu bir tavır takınması. Güdülemesi yüksek olan bireyler yabancı dil ediniminde genellikle daha başarılı olmaktadır (genellikle, fakat her zaman değil)
- **Kendine Güven:** Özgüven ve endişe, alınan anlamlı iletilerin kalıcılığı ve kuvvetini artırmak ya da düşürmek suretiyle dil edinimini etkileyen unsurlar olduğu kabul edilir. Kendine güveni olan bireyler ikinci dil ediniminde daha başarılı olurlar.
- **Kaygı:** Sınıfta ya da bireysel olarak ölçüldüğünde düşük kaygı düzeyinin ikinci dil edinimine katkısı olduğu görülmektedir (Krashen, 1987: 30–31).

Krashen'a göre bu tür tutumlar, öğrenmeden çok doğrudan doğruya edinimle alâkalıdır; zira iletişime dayanan testler kullanılarak ölçüldüğünde bu tür değişkenler ile ikinci dil başarısı arasında güçlü bağlar bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle dil öğrenen

bireylerin duyuşsal açıdan dil öğrenimi konusunda kendilerini rahat hissetmeleri gerekmektedir. Çocuklarda edinim sırasında yaşanmayan öğrenememe korkusu veya yanlış anlaşılma endişesiyle yetişkinler bazı durumlarda sıklıkla karşılaşmakta amaçlarını sorgulayabilmektedirler. Dolayısıyla dil öğreniminde hedef davranışlara ulaşılması konusunda söz konusu duyuşsal/duygusal etkenlerin en aza indirilmesi ve özgüvenin özellikle sağlanması gerekmektedir. (Krashen, 1987: 31)

Şekilde görüleceği gibi “Duygusal Filtre Hipotezi”, duyuş ve duygunun etkisinin DEC dışında olduğunu öne sürmektedir. *Girdinin*, dil ediniminde esas değişken olduğunu görülmekte, duygusal ve duyuşsal değişkenlerin, DEC’na girdinin alınmasını engelleyici ya da kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Ayrıca Filtre Hipotezi, bireylerin büyük miktarlarda anlaşılır girdiyi nasıl elde ettiklerini açıklarken, aynı zamanda bireylerin, ana dillerini konuşanların seviyesine neden yaklaşamadıklarını da açıklamaktadır.



**Şekil 4:** Duygusal Filtre Varsayımı

**Kaynak:** Krashen, 1987: 32

Duyuşsal Filtre, girdinin dil edinim için kullanılmasını önlemek gibi bir göreve sahiptir. En uygun düzeyde tutuma (*attitude*) sahip olan bireylerin Duyuşsal Filtrelerinin (süzgeçlerinin) düşük seviyede olduğu öngörülmektedir. Düşük filtre seviyesine sahip olmak, bireylerin kaygı düzeylerinin de düşük olduğu anlamına gelmektedir. (Krashen, 1987). Krashen (1987: 32), düşük düzeydeki güdüleme ve özbenliğin yanı sıra kaygının duyuşsal süzgeci arttıracaklarını, edinim için şart olan anlaşılabilir girdinin bu yolla zihinsel bir engellemeyle karşılaşacağını belirtmektedir. Duyuşsal Filtre, girdinin dil edinim için kullanılmasını önlemek gibi bir göreve sahiptir. En uygun düzeyde tutuma sahip olan bireylerin Duyuşsal Filtrelerinin (süzgeçlerinin) “düşük” seviyede olduğu öngörülmektedir. Düşük filtre seviyesine sahip olmak, bireylerin kaygı düzeylerinin de düşük olduğu anlamına gelmektedir. (Krashen, 1987). Krashen, düşük düzeydeki

güdüleme ve özbenliğin yanı sıra kaygının duyuşsal süzgeci etkilediğini, edinim için şart olan anlaşılabilir girdinin bu yolla zihinsel bir engellemeyle karşılaşacağını belirtmektedir. Öte yandan Krashen, edinimin gerçekleşmesi için de yalnızca olumlu duyuşsal/duygusal şartların yeterli olmadığını da özellikle belirtilmektedir. (Krashen, 1987: 32)

Krashen'ın D2 edinim kuramını kısaca özetlemek gerekirse bu kuramı iki başlık altında toplamak mümkün olacaktır.

1. Edinim, öğrenmeden daha önemlidir.
2. Edinmenin gerçekleşmesi için iki şart gereklidir: İlki, anlaşılır ya da daha iyisi anlaşılabilir ve öğrencinin var olan hazır seviyesinin biraz üzerinde girdi; ikincisi, girdinin içeri girmesine olanak tanıyacak nitelikte bir filtre (Krashen, 1987: 32–33).

#### **2.4. Aradil/Öğrenici Dili Varsayımı: (Interlanguage-Hypothese/Lernersprache)**

Anadili edinim araştırmaları, bebek yaştan itibaren dil ediniminde var olan süreçlerin gelişimi hakkında incelemeler yapmaktı. D2 edinimi araştırmaları konusu ise, belli bir yaşa gelmiş olan insanların D2 edinim becerilerini nasıl geliştirdiklerinin anlaşılmasına yöneliktir. Önceleri D2 ediniminin D1 ediniminden oldukça farklı bir şekilde geliştiği olgusu hâkimdi. Ancak, sonradan öğrenilerek edinilen dilin birçok faktörlerin ürünü olduğu tespit edildi. İlk defa Corder, çocukların D1 edinimlerinde olduğu gibi öğrencilerin D2 ediniminde de dilin biçimsel özelliklerini edinmelerini yönlendiren ve kısıtlayan iç donanımların varlığına işaret etti. Yani, yabancı dilin de anadili öğrenimiyle özdeş süreçlerde, yeni alışkanlıkların kazanılmasıyla öğrenileceği varsayılmıştır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenimi taklit ve yinleme ile yapıların işleysel uygulaması sonucunda gerçekleştiği savlanmaktaydı. D2'yi edinecek olan öğrenci kendine özgü yeni bir dil üretir. Üretilen bu yeni dilin öğrencinin hem anadilinden hem de erek dilinden bağımsız, dizgeli, değişken ve öğrencinin öğrenme ve iletişim plânına göre yapısal değişiklikler içerdiği düşüncesi böylece ortaya atılmış oldu.

Slinker tarafından alanyazına kazandırılan aradil veya öğrenici dili (*Interlanguage*) kavramının kendine özgü konum kuralları olan bağımsız bir dilsel dizgedir (Selinker, 1969; 1972). Buna bir tür ara da denilebilir; yani birbirine zıt iki karşıt görüş olan Karşıtlık ve Özdeşlik Varsayımlarının arasında yer alır. Bu varsayımı temel alan

araştırma perspektifi ne davranışçılığı (*Behaviorismus*) ne de doğalcılığı (*Naivismus*) kendine örnek alır; Kupfer ve Schreiner'e göre Aradil Varsayımı, her iki kuramı da eleştiren bir biresim (*Synthese der Kritik an beiden Theorien*) sonucu ortaya çıkmıştır. (Kupfer-Schreiner, 1994:43; List, 1981).

*Öğrenici Dili* veya *Aradil* kavramı, D2 edinimi/öğreniminde öğrencinin yeni öğreneceği/edineceği dil ile kendisiyle anlaşmazlık sonucu ortaya çıkan yeni dizgesel, değişken ve anadili ile erek dilin özelliklerini içeren yeni bir dilsel dizge anlamına gelir. (Tönshorff, 1995) Aradili, erek dilin *tahrifata uğramış* varyasyonu diye tanımlamak doğru değildir. Ortaya çıkan bu yeni dil, daha çok kendine özgün özellikleri olan ve gittikçe erek dilin normlarına yaklaşan bir dil olma özelliğine sahiptir. Aradil/öğrenici dilinde, öğrencinin anadili ile erek dil arasında mekik dokuduğu, her iki dile ait özelliklerle karşılaşıldığı gibi hiçbir dile ait olmayan özelliklere de rastlanmak muhtemeldir (Ellis 1994:119).

Selinker tarafından ortaya atılan bu varsayım doğrultusunda aradili/öğrenici dilini betimlemek gerekirse;

- Dizgelidir.
- Değişken ve değişkenlidir.
- Temel dil ve erek dilden bağımsızdır.
- Öğrencinin öğrenme ve iletişim planına göre yapısal değişiklikler gösterir. (Edmonson/House 2000, Serindağ'dan naklen 2003:74)

Bu varsayıma göre öğrenici, bir yabancı dili hem öğrenir hem de edinirken kendine özgü bir dil dizgesi oluşturur. Oluşturulan bu yeni dizgede hem anadili ile yabancı dilin hem de bunlardan bağımsız kendine özgü dilsel göstergeleri içerdiği varsayılır.

Buradan devinimle dil dizgesinin değişik aşamalar halinde geliştiği varsayılır. Gelişen bu yeni dil dizgesinin çok esnek olduğu, D1 ve D2'den özellikler taşıdığı gibi bu dillerden türemeyen özelliklerin varlığına da rastlandığı ve bu yeni dil gelişiminde nöropsikolojik ve sosyopsikolojik etmenlerin çok yönlü etki (*multiple effect*) ilkesi üzerine bina edildiği görülür. Selinker, (Jeuk, 2003:21–22'den naklen) aradil girişiminde çok yönlü etki prensibinin beş farklı süreçten meydana geldiğini söyler;

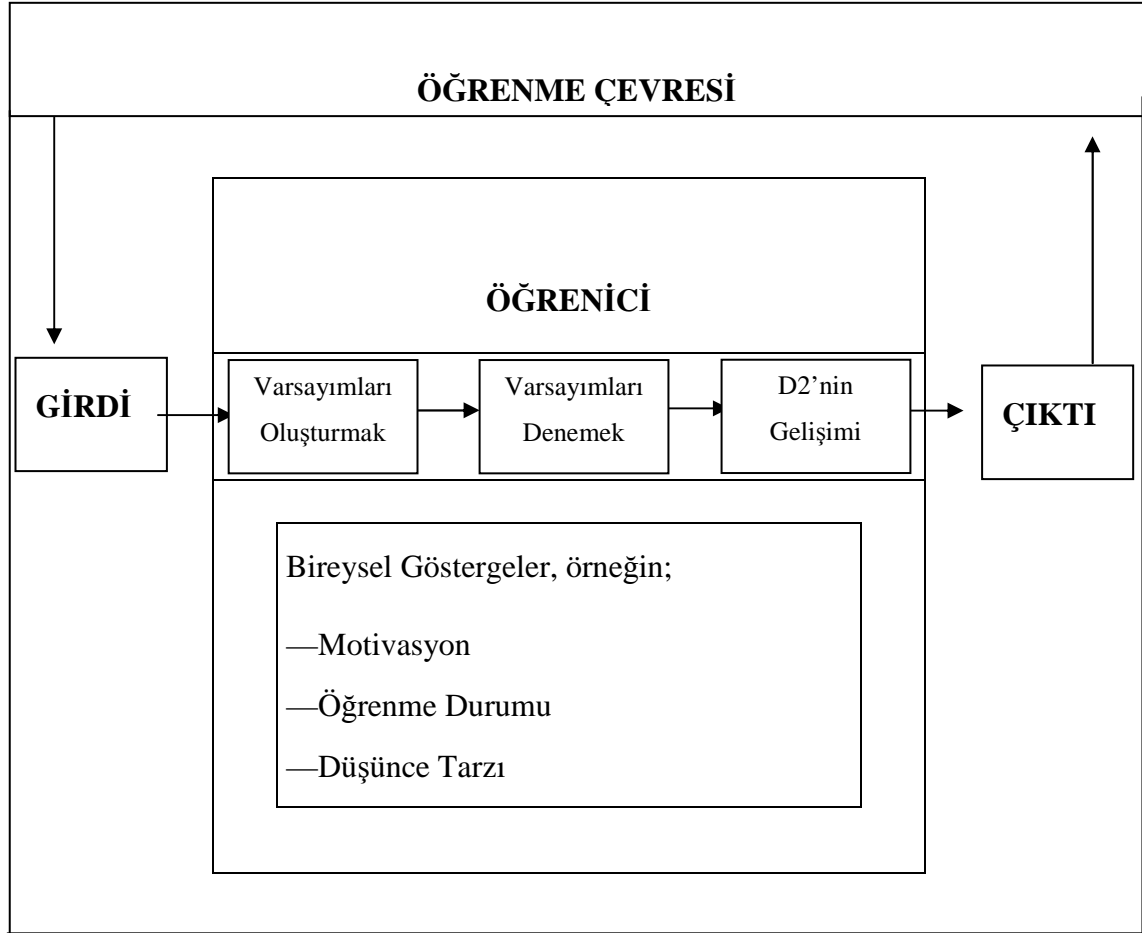
**1. D1'den Dil Aktarımı (*Language transfer from the first language*)** Karşıtsal

Varsayımın iddia ettiği gibi öğrenci, kendi anadiline veya öğrendiği bir başka yabancı dile ait kuralları yeni öğreneceği dilin üzerinde uygulamaya çalışır. Ancak öğrenci, anadilden erek dile aktarım yaparken doğru aktarımın yanında erek dilin normundan uzaklaşan yanlış normları da üretebilir.

2. **Alıştırma Aktarımı (*Transfer of training*)** Öğrenici, yeni edineceği dilin belli yapı ve örneklerini sık sık uygulamak ister. Bu uygulama, öğrencinin D2'deki normlardan uzaklaşmasına yol açabilir.
3. **D2 Bildirişim Stratejileri (*Strategies of L2 communication*)** Öğrenici, bildirişimde bulunabilmek için duruma uygun stratejiler geliştirir. Örneğin, eğer öğrenci bir şeyler söylemek isteyip de bunun için gerekli kelime hazinesine sahip değilse, bildirişimsel amacına ulaşmak için gerekli sözcüğü açıklamayı ya da eksik sözcüğün yerine bir başka sözcük koyarak sorununu halletmeyi dener.
4. **Erek Dilin Öğelerini Aşırı Genelleme (*Overgeneralization of target language material*)** Öğrenici tarafında, bir alanda öğrendiği doğru dilbilgisel kuralları aşırı genelleştirerek geçerli olmayan alanlara da taşınmasıdır. Örneğin Almancada “*machen*” fiilinin partisip hali (Partizip II) “*gemacht*” tır; yani fiillerin başına “*ge*” ve sonuna “*t*” harfinin getirilmesi ile yapılan Partizip yapma eklerini genelleştirerek bütün fiillerde uygulama girişiminde bulunulmasıdır. Öğrenici, bu şekilde öğrendiği diğer fiillere de aynı kuralı uygulamaya çalışarak bu bilgiyi genellemeye çalışmaktadır.
5. **D2 Öğrenim Stratejileri (*Strategies of L2 learning*)** Her öğrenci, kendine özgü bilişsel stratejiler geliştirmektedir. Geliştirdiği bu stratejiler vasıtasıyla erek dili yeniden yapılandırmaya, yani erek dilin özellikleri ve gramer kuralları üzerine varsayımlar geliştirmeye çalışır. Öğrendiği yeni veriler ışığı altında yeni geliştirdiği bu varsayımları sınar, reddeder, onaylar veya değiştirir.

Aradıl alan yazınında, değişmeyen, sabit yabancı dil bilgisel kuralların kullanımını *yer edinme/fosilleşme* olarak tanımlanmaktadır. (bkz, Selinker, 1972; Selinker/Lamendella, 1980). Yer edinme bir başka ifadeyle öğrencinin, erek dilin belli bir aşamasına geldiğinde, erek dilde yeni kuralların öğrenilmesinin kesintiye uğraması demektir. Öğrencinin, dil bilgisel açıdan kendini mükemmel bir şekilde ifade etme yeteneği

devem etmesine rağmen, oldukça karmaşık ve süzölmüş durumları ifade etmek için öğrenmek üzere olduğu dilin daha ileri düzeydeki rezervi üzerine incelemesini ilerleteceği yerde, sahip olduğu bilgi ile yetinir (Selinker, 1972). Tönshoff tarafından geliştirilen aşağıdaki şekil bunu basit ve anlaşılır hale getirerek görselleştirmektedir.



**şekil 5:** Varsayımları Test Edicisi Olarak Yabancı Dil Öğrencisi

**Kaynak:** Tönshoff, 1995:6

Tönshoff'a göre "Aradilin Gelişim Evreleri"ni betimleyecek olursak;

### **1.Öğrenici Varsayımları Oluşturur**

Aradil, sürekli gelişen bir süreçtir ve bu süreç erek dilin normlarına yaklaşma yönünde gerçekleşir. Öğrenici, gelişim esnasında edineceği yeni dil hakkında maruz kaldığı girdiler yardımıyla değişik varsayımlar oluşturmaya başlar. Yeni girdilerin üstdilsel ve bilişsel bilgilerin yardımıyla işlenmesi sonucunda erek dil hakkında yeni varsayımlar üretilmeye başlanır. Öğrenici, üreteceği bu yeni varsayımlar sayesinde aradilini sürekli geliştirir. Bu arada öğrenme edilgen bir süreç olarak asla algılanmamalı, aksine etken

bir süreç olarak düşünölmelidir; çünkü öğrenici maruz kaldığı yeni girdileri önceden bildiği bilişsel yapılar ile ilişkilendirerek işler ve işlenen bu bilgilerden varsayımlar oluşturur. Hiçbir öğrenici kendisine sunulan bütün girdileri işleme imkânına sahip değildir. Öğrenici kendisine verilen girdiden sadece kendisine yarayan bilgiyi süzerek alır ve işler.

Şimdi öğrenicinin yabancı bir dil hakkında varsayımlarını nasıl oluşturduğunu ve bunların doğruluğunu nasıl test ettiğini daha iyi anlamak için sürecin nasıl işlediğini örneklerle irdeleyelim.

## **2. Öğrenici Varsayımları Nasıl Oluşturur?**

Öğrenici, kendisine verilen girdileri bir taraftan üstdilsel ve bilişsel bilgisini kullanarak işlerken, diğer taraftan anadili veya önceden bildiği yabancı bir dilin üst dilbilgisel bilgilerini de aktive eder ve her ikisini birleştirek yeni varsayımlar oluşturur. (*Bilgi Temelli Varsayım*)

Örnek:1. Almanca *Lehrer*, (öğretici) *Leser* (okuyucu) gibi kelimeleri öğrenen bir öğrenici bu kelimelerden devinimle *sehen* (görmek) fiilinden *Seher* (gören kişi) ismini üretebilir.

2. Anadili Türkçe olan biri Almanca öğrenirken Almancada sayı sıfatından sonra gelen isimleri Türkçeye benzeterek tekil yapabilir. Örnek: *zwei Frau* (iki kadın).

Ayrıca öğrenici yabancı dilin girdileri üzerine yeni varsayımlar oluşturabilir. (*Girdi Temelli Varsayım*).

Örnek: *Du hast gestern nicht geschlafen.* (Sen dün uyumadın) benzeri tümceleri sık duyan bir öğrenici, bu tümcelerden hareket ederek Almancada olumsuzluk bildiren *nicht* (değil/yok) ilgecinin yardımcı fiilli bildiri tümcelerinde asıl fiilden sonra değil de yardımcı fiil ile asıl fiil arasında olması gerektiği düşüncesine varmasıdır.

Bilgi Temelli Varsayımların oluşturulmasında olduğu gibi Girdi Temelli Varsayımların oluşturulmasında da önemli bir yere sahip olan üst dilbilgisel bilgi ile bilişsel bilginin girdinin işletilmesi de çok önemlidir. Öğrenicinin, girdiyi girişe dönüştürmek ve girişe



dönüşen girdinin nihayetinde dilsel üretimde kullanılmak için onu işlemesi gerekir. Girdinin işlenmesi ancak önbilgi ile mümkün olduğundan, öğrencinin girdiyi işlemede önbilgisini mutlaka aktif hale getirmesi gerekir. Girdi, var olan önbilgi ile ilişkilendirilir. Örnek: Almanca öğrenen bir yabancı, yukarıdaki örnekte de ifade edildiği gibi, Almancada “*nicht*” ilgecinin yeri tümce başı veya yardımcı fiilin önü değil de bu fiil ile asıl fiilin arasında yer alması gerektiği sonucuna varır.

### **3. Öğrenici Oluşturduğu Varsayımları Nasıl Sınar?**

Yabancı dil öğrenen kişi öğreticisinden, çevresinden veya ders kitaplarından duyduğu, gördüğü veya okuduğu girdileri kendi oluşturduğu varsayım ile karşılaştırır. Bu karşılaştırmada kendi varsayımını çürütecek veya destekleyecek biçim veya yapıları araştırır. Yukarıda verilen örnekte de görüldüğü gibi öğrenci, *sehen* (görmek) fiilinden *Seher* (gören) ismini ürettiğinde, ürettiği bu ismin Almancada gerçekten kullanılıp kullanılmadığına dikkat eder. Alanyazında buna, *Alıcı Varsayım Sınaması* (rezeptives Hypothesentesten) denilmektedir.

Sınamanın bir diğer çeşidi de öğrencinin ürettiği özgün dilsel bir tümcenin öğreticisi tarafından geri bildirimsel olarak açıklanmaya çalışılıp çalışılmamasıdır. Bu konumda olan her öğrenci verdiği iletinin dinleyici tarafından tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığına ve/veya her hangi bir geri bildirim yapıp yapılmadığına dikkat eder. Örnek: öğrenci D1’den aktarım yaparak oluşturduğu *zwei Frau* (iki kadın) yapısına karşı öğreticisi veya anadili konuşanları (native speaker) tarafından nasıl bir tepki ile karşılaşacağını gözlemler. Öğrenici, herhangi bir geri bildirimde bulunulmazsa ürettiği yapının doğru olduğuna; tersinin ise, yanlış olduğuna karar verir. Öğrencinin böyle bir tutumu izlemesine alanyazında *Üretimsel Varsayım Sınaması* (produktives Hypothesentesten) denilmektedir (Tönshoff, 1995: 7–8).

Son olarak da öğrencinin güvendiği bir bilgi kaynağına (öğretmen, sözlük, dilbilgisi kitabı vb. başvurarak oluşturduğu varsayımı sınamasıdır. Öğrenici, öğreticisinin bir konu hakkındaki kural açıklamasıyla, kendisini bir varsayım kurmaya götüren genelleme ile karşılaştırır. Kişi, varsayımını uygulama (alıcı, üretici ve üstdilsel) yoluyla test ederek zamanla erek dilini geliştirir. Bu kuramı kısaca özetleyecek olursak, yabancı bir dili edinmeye aday olan kişi erek dilin dil dizgesinin özelliklerine dikkat

ederek, kendince farkındalık<sup>14</sup> kazanmaya ve böylece erek dil öğrenimi/edinimi hakkında bilinçlerinin artacağı savlanmaktadır. Bir başka ifadeyle eğitimci, bir dilsel dizge biçimine sürekli dikkat çektiğinde, bu biçim öğrencinin dikkatini çeker ve bu biçime daha çok odaklanır. Öğrenci, girdideki dil biçimine odaklanmaya daldığında ardıl girdideki biçime, özellikle de tekrarlanan biçime dikkatini vermeyi sürdürür. Belli bir dil ögesine karşı dikkatinin çekilmesinin tekrarlanması, onun erek dilin yapısıyla ilgili bilincinin artmasına ve bilinçaltı dilsel bilgisinin yeniden oluşmasında yardımcı olur. Bu durum sıklıkla tekrarlandığında, öğrenci bilinçaltı dil dizgesini, var olan dil dizgesini bir başka ifadeyle aradilini değiştirerek, dilsel yapıyla ilgili yeni varsayımlar geliştirmeye başlar. Etkileşimsel bir bağlamda biçimi kullandığı zaman, çıktısının doğruluğu konusunda dönüt alır ve ona göre varsayımını sınar. Aldığı dönüt sayesinde ürettiği çıktının yeterince anlaşılır olmadığını fark eden öğrenci, erek dilin dilbilgisel, anlambilgisel ve sesbilgisel özelliklerine daha fazla dikkat ederek dil çıktısını düzeltici dönüte göre yeniden oluşturur. Bu noktada etkileşim, sunduğu girdi ve erek dil biçim ve yapılarının doğruluğuna ilişkin dönüt olanağı ile dilsel özelliğin edinimine katkı sağlar (Tönshoff, 1995: 8–9).

## **2.5. Karşılıklı Bağımlılık ve Eşik Varsayımı (Interdependenz und Schwellenniveauhypothese)**

60'lı yıllara kadar iki dilli yetişen çocukların yaşlılarına göre bilişsel ve dilsel açıdan daha zayıf olduğu görüşü hâkimdi. Dilbilimcilerin bu görüşe sahip olmalarının nedeni Amerika'da yaşayan İspanyol kökenli çocuklardı; çünkü bu çocuklar, anadilleri ediniminde oldukları gibi İngilizcede de hem edinimsel hem de bilişsel alanda yaşlılarından daha gerideydiler. (bkz. Cummins, 1984) Buradan devinimle, öğrenciler anadillerinde belirli bir seviye eşğine erişemedikleri takdirde ikinci dilde bilişsel (kognitif) zorluklar çekebileceği tezi ortaya atıldı (bkz. Cummins, 1984). Bu tezi araştırmalarıyla doğrulayan Thomas ve Collier de anadilin, çocuğun bilişsel gelişimine faydalı olması nedeniyle çocuğun dilsel ve bilişsel gelişiminin kesintiye uğratılmaması

---

<sup>14</sup> Farkındalık kazanma: Öğrencilerin kendilerine sunulan dil örneklerini kullanarak birtakım sonuçlara ulaşmalarını ve bu şekilde kendi dil bilgilerini yapılandırmalarını amaçlayan, çıkarıma (tümdengelim) dayalı bir öğrenim yaklaşımı (bkz. Ellis, 1994)

için önemli bir yere sahip olduğu ve bundan dolayı ikinci bir dil edinmeden önce birinci dilin (anadili) iyi bilinmesi gerektiğini belirtir. (Thomas ve Collier 2001a). Anadilinde belirli bir seviye düzeyine (eşiğine) erişilmediği durumlarda göçmen çocuklarında, örneğin Almanya'daki Türk kökenli çocuklarda, her iki dil de yarım kalmaktadır. Sonuç itibarıyla ortaya “*Deukisch*” veya “*Türkmanca*” diye tabir edebileceğimiz “*iki yarım dillilik*”<sup>15</sup> meydana gelmektedir. Cummins bu varsayımı 1976 da Finlândiya’da yapılan bir araştırmaya dayandırmaktadır. O, bazı çocukların dil edinimi ve bilişsel gelişim gibi konularda yaşlılarından neden geride olduklarını araştırır. Araştırmalarında çift eğitim programından yola çıkan Cummins, *Karşılıklı Bağımlılık* (Interdependenz) ve *Eşik Varsayımı*’nı (Schwellenniveauhypothese) formüle eder. Cummins’in bu kavramları kullanmasında iki araştırma büyük öneme sahiptir. Bu araştırmaları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Kanada’da yapılan *Batırma Programı* (Immersionprogramm)
- İsviçre’de yapılan *Daldırma Programı*’dır. (Submersionprogramm)

Her iki programda da sadece ismi anılan varsayımın gelişmesine katkı sağlamakla kalmayıp D1’in erken D2 edinimi üzerindeki olası etkileri savı bilimsel tartışmaları da beraberinde getirdi. (bkz. Fthenakis, 1985). Şimdi bu programların ne olduğuna ilişkin bir göz atalım.

#### • **Kanada’da St. Lambert Tarafından Yapılan Araştırması**

Batırma Programı, Lambert ve Tucker tarafından 1972 yılında Kanada’da tertip edildi. Kelime anlamı “*ikinci dile dalmak*” olan bu programının amacı, çoğunluğu Anglofonların oluşturduğu Kanada’da, anadilleri Fransızca olan yani Fransa kökenli çocukların anadillerine Fransız kalmamaları ve bu dile hâkim olmaları için çocuklara hem okul öncesi eğitimde hem de ilköğretim birinci sınıfından itibaren sadece Fransızca eğitim görmeleri, ikinci sınıftan itibaren ise Kanada devletinin resmi dili olan İngilizce ile günlük İngilizce derslerinin verilmesiyle uygulandı. İngilizce yapılan ders saatleri

---

<sup>15</sup> Çatışmalı ikidillilik halinde çocuğun psiko-sosyal yapısında ortaya çıkan problemler nedeniyle her iki dilin de yeterli düzeyde öğrenilemediği durum (Semilingualismus). Yarım dillilikte anadilinin kaybı ve yetersiz öğrenilmesinin önemi büyüktür (Baker, 2001:52; İmprim Kelağa 2005:71).

sürekli artarken, Fransızca yapılan ders sayısı aynı oranda düşmekte ve beşinci sınıftan itibaren de Fransızca yapılan derslerin sayısı toplam öngörülen dersin yalnızca %40'ına denk gelmesi şeklinde programlanan bir eğitim sistemidir.

### **St. Lambert Araştırmasının Sonucu**

İlk aşamada kendisine fazla önem verilmeyen, sürekli göz ardı edilen ve okulun ilk yıllarında hep savsaklanan resmi dilin –ki burada İngilizcedir- diğer dile karşı daha dayanıklı olduğu görüldü. (Ethenakis, 1985:25) *Batırma Programına* tabi tutulan çocukların ikinci dilinin –ki burada Fransızcadır- özellikle okuma ve konuşma alanında anadili yetisine yakın bir gelişim gösterdiği izlendi. İki yıllık bir *Batırma Programı* (Immersionprogramme) sonrasında çocukların ne anadillerinde ne de okuldaki derslerinin başarısında hiçbir şekilde olumsuz yönde etkilenmedikleri saptandı. Ayrıca bu öğrencilerin her iki dili de iyi düzeyde edindikleri tespit edildi. (Cummins, 1984:25).

### **• İsviçre’de Yapılan Araştırma**

UNESCO’nun teşvikiyle 1979 yılında Skutnabb-Kangas ve Toukomaa tarafından ortaklaşa yürütülen bir projedir. Bu projede İsviçre okullarında eğitim gören Finlandiyalı çocukların okulda anadilleri olmaksızın, dil ve okul gelişimi üzerine yapılan bir araştırmadır.

### **İsviçre’de Yapılan Araştırmanın Sonucu**

Yaşları 7–10 arası değişen 600 çocuk üzerinde yapılan deneye dayalı araştırmada öğrencilerin D1 ve D2 dillerinin seviyesi test edildi. Yapılan araştırma sonucunda 10 yaşından sonra İsviçre’ye giden Finlandiyalı çocukların, İsviçre’de doğup büyüyen Finlandiya kökenli çocuklardan daha başarılı oldukları tespit edildi (Ethenakis, 1985) Bu sonuca dayanarak Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) *Eşik Varsayımını* (Alm. Schwellenniveauhypothese, Ing. Throthold Hypothesis) formüle ederler. Bu varsayımın başat savı okul başarısında ikidillilik, bazı koşullara bağlı olarak öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etki yapabilmektedir. Çocukların D2 öğreniminde başarılı olmalarının ilk ve en önemli şartı D1 edincine hâkim olmasına bağlı olduğu görüldü. D1 edincine hâkim olmayan çocuklarda *yarı dilliliğin* (Halbsprachigkeit/ semilingualism) ortaya çıktığı tespit edildi. D2 ediniminin başarı olması için öğrencinin erek dilin konuşulduğu ülkede uzun süre kalmasına bağlayan görüş böylece çürütülmüş oldu,

çünkü buradaki göçmen çocukların hem anadillerinde hem de D2 edincinde büyük bir eksiklik olduğu tespit edildi. (bkz. Skutnabb-Kangas ve Toukomaa, 1976).

### 2.5.1. Karşılıklı Bağımlılık Varsayımı

Yukarıdaki programların sonuçlarına baktığımızda bir çelişkinin olduğu açıkça görülmektedir; *Batırma Programında* anadili ihmal edilmesine rağmen öğrenciler her iki dilde de iyi dil yetisine sahip olurlarken, *Daldırma Programında* her iki dilde de büyük eksikliklerin baskın olduğu izlenmiştir. Dilbilimciler, önceleri bunun nedenini sosyo-kültürel faktörler ile ailenin sosyo-ekonomik statü ve erek dilin saygınlığına bağlı durumlarla açıklarken, Cummins bunu sosyo-kültürel ve bilişsel gelişimi etkileyen dilbilimsel etmenler arasındaki karşılıklı bağımlılık ilkesi ile açıklar. (bkz. Cummins, 1979). Cummins aynı zamanda öğrencilerin okulda başarılı olmalarının önkoşulu olarak gördüğü “*Bilişsel Akademik Dil Yetisi*” (Cognitive Academic Language Proficiency) CALP kavramını bu bağlamda kullanır.

Cummis’in araştırmalarını ve yapılan çalışmaları kısaca özetleyecek olursak: Çiftdilli olmak, anadili toplum dilinden farklı olan çocukların çoğu için doğal ve kaçınılmaz bir sonuçtur ve ideal bir çiftdillilik derecesinin (içinde çift taraflı kültürel ve eleştirel okuma yetisini de barındıran nispeten *dengeli* bir çiftdillilik hali) dilsel azınlık mensubu çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi yadsınamayacak ölçüde büyüktür. Ancak bu etkinin görülebilmesi için temel olan, doğru yapılandırılmış bir çiftdilli eğitim programıdır. Aksi takdirde, zorunlu kılınan tek dilli (egemen dil) eğitim, yarımdillilik riskini yani iki dile de tam hâkim olamaması dolayısıyla da sonuçlarını hayat boyu çekmek zorunda kalacakları bilişsel eksiklik ve akademik başarısızlığı da beraberinde getirir.

Karşılıklı Bağımlılık, D2 ediniminin temeli olan bilişsel akademik dil yetisi gelişiminde D1’in çok önemli rol üstlendiğini söyler. D1 dil yetisi iyi gelişmişse, bu gelişmişlik D2 ediniminde olumlu etki yapar. Cummins, D2 ediniminin yeti düzeyi öğrencinin ikinci dil edinimi başlangıcında D1 yeti düzeyine bağlı olduğunu söyler. D1’i iyi gelişmemiş olan birey veya toplumların bilişsel gelişimleri ölçünlere uygun şekilde gelişmez ve sonsuz döngü böylece başlamış olur (Fthenakis, 1985:89).

### 2.5.2 Eşik Varsayımı (Schwellenniveauhypothese)

1970'li yılların sonuna kadar *ikidillilik* eğitim çevrelerinde bir sorun olarak algılanıyordu. Kanadalı dilbilimci J. Cummins 1980'li yılların başında *Eşik Varsayımı* (Schwellenniveauhypothese) olarak bilinen çalışmasıyla ikidilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisi konusunda farklı bir yaklaşım sergiler. Cummins'e göre ikidilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve ikidilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmasına bağlıdır. Ayrıca bu seviyenin ne *yarım dilli* (semilingual), ne de *baskın çiftdilli* ama *dengeli* (balanced) *çiftdilli* olması gerekir. Başka bir deyişle, bilişsel yetenek ve dil(ler)e hâkimiyet doğru orantılıdır ve her ikisinin de istenilen seviyeye ulaşması ancak çiftdilli bir eğitim modelinin uygulamasıyla mümkündür. İşte bu *dengeli* (balanced) seviyenin bir eşik niteliğinde olduğunu belirtir.

Baker, *Eşik Varsayımı'nı* görsel bir benzetme ile şöyle açıklamaktadır: Dilsel becerilerle bilişsel becerilerin barındığı üç katlı bir ev düşünelim. Eğer çocuk dilsel beceriler açısından evin birinci katında bulunuyorsa bu çocuğun hem bilişsel hem de dilsel becerilerinin eksiklikler içerdiği düşünülmelidir. Bu seviyede olan bir çocuk kendisini tam anlamıyla ifade edemediği gibi ileri düzeyde bilişsel beceri gerektiren işlemleri de yapamayacaktır. Bu süreç kısıtlı ikidilliliğe sebep olur; yani bu çocuklar her iki dilde de yaşıtlarına oranla daha geride olacaklardır. Evin ikinci katında bulunan çocuklar birinci eşiğe ulaşmış olarak kabul edilebilir. Bu seviyeye ulaşan çocuklar baskın ikidillidirler. Birinci eşiğe ulaşmış olan çocukların dilsel ve zihinsel becerileri açısından yaşıtlarından fazla bir sapma göstermezler. İkidillilikten azamî ölçüde faydalanmak ve bilişsel becerilerin en üst seviyeye kadar gelişmesi için ikidilli çocukların evin ikinci katına yani ikinci eşiğe gelmeleri gerekmektedir. İkinci aşamaya ulaşan çocuklar dengeli ikidilli olarak nitelenmektedirler ve bu aşamada ikidilliliğin bilişsel beceriler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Tek dilli çocuklara göre bu seviyeye ulaşan çocukların daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı oldukları izlenmiştir. İkidilli çocuklar açısından ulaşılması gereken beceri düzeyi ikinci eşik seviyesidir. (bkz. Baker, 2004).

Cummins, sonraki çalışmalarında iki dilin gelişiminin bir biriyle bağlantılı olduğu varsayımını öne sürmüş ve bu durum anadili öğretiminin önemini bir kez daha gözler

önüne sermiştir. *Dillerin Birbirinden Bağımsız Gelişimi* (Developmental Interdependence Hypothesis) olarak bilinen bu kuram ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu önermektedir. Diğer bir deyişle, birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse ikinci dil de o oranda gelişecektir

„Im allgemeinen ist das, was den Kindern in ‘*immersion*’-Programmen mitgeteilt wird, ihr Erfolg, während die Kinder in ‘*submersion*’-Programmen allzu deutlich ihren Mißerfolg vermittelt bekommen. Deswegen sind ‘*immersion*’- und ‘*submersion*’-Programme trotz aller oberflächlichen Ähnlichkeit völlig anders, und es überrascht daher nicht, daß sie zu verschiedenen Resultaten führt.“ (Cummins 1984:37)

Özet olarak değerlendirecek olursak, anadilini öğrenmenin çocuğun kendine, ailesine ve gelmiş olduğu topluma karşı güven ve bağlılığını artırır. Tüm bunların yanı sıra anadilini öğrenmek çocuğa dilsel ve zihinsel gelişim olarak artı puan kazandırır, yeter ki anadilinin önemi aileler tarafından bilinçli şekilde kabul görsün, toplum tarafından desteklensin ve öğretmenler tarafından bilinçle işlensin.

## 2.6. Ara Özet

Anadili edinimi dışında D2 edinimi (Second Language Acquisition) olarak bilinen alan, öğrencilerin yeni bir dil sistemini yarattığı ve yaratılan bu yeni sistemin nasıl inşa edildiği ile ilgili birçok varsayım, kuram ve genellemede bulunmaktadır. Bu alan; dil bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi diğer disiplinlerden yararlanan ve birkaç kuramsal açıklamadan oluşan bir araştırma alanıdır. Birçok bilim insanının tartıştığı temel sorulardan biri, öğrencilerin yeni dil sistemini nasıl edindikleri ve edinilen bu sistemin daha sonraları anlama ve konuşmada nasıl kullandıklarıdır. Günümüzde bu alan ile ilgili artık oldukça geniş bir yelpazeye yayılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmaların büyük çoğunluğu soyut kavramlarla ifade edildiği ve kullanılan dilin İngilizce ile sınırlı olduğu görülmekle birlikte ortaya atılan kuram ve varsayımların hiçbiri D2 edinimini yalnız başına açıklayabilecek konumda değildir.

Açıklayamaz, çünkü herkesin aynı dili benzer yöntemlerle edinmediği, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme üzerine etkisinin oldukça büyük olduğu, farklı öğrenme stilleri, güdü, beceriler ve erek dile karşı olan tutum, öğrenmeyi teşvik eden

bireysel özelliklerin olduğu ve bütün bunların dil öğrenimini/edinimini etkilediği konusunda dilbilimciler arasında uzlaşma sağlanabilmiştir. Bu yeni uzlaşma göre bir dilin edinimindeki bireysel psiko-dilbilimsel süreçler, dilbilimsel yapı<sup>16</sup> betimleriyle bir tutulur; hatta bazı dil bilimcilere göre karşıtıktaki eksikliklerin bazen sorunlara yol açabildiği ve bazı hataların da yapısal benzerliklerden ötürü meydana gelebileceğine işaret etmektedirler. (Bernstein, 1975). Bundan dolayıdır ki, öğrenimi kolaylaştıran ve/veya zorlaştıran noktaları yalnızca iki dil dizgesindeki farklı yapılar ışığında betimleyerek bir sonuca varmak düşüncesinin eksik/yanlış olduğu ve bu yöntemlerle kesin bir sonuca ulaşılamayacağı kanısına varıldı.

Bu yöntemlerle kesin bir kanıya varmak mümkün değildir; çünkü *Karşıtsal Varsayımı*, (Kontrastivhypothese) iki değer sınıflandırması yapmayı amaçlayan (Karşıtsal Varsayım her zaman iki dille ilgilidir) ve dillerin karşılaştırılabileceği kuramı üzerine kurulan bir dilbilim girişimidir. Karşıtsal Varsayımın amacı edinilen yabancı dilde yapılan hataların çeşitleri veya bu hataların düzeltilmesi ile iki farklı dil dizgesinde öğrenilmesi kolay ve zor olan noktaların tespitine dayanır. Bu varsayıma göre D1'in D2 edinimini önemli ölçüde etkilediği kabul edildiğinden, D1 ve D2'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 D1'den D2'ye aktarım girişiminden kaynaklanmadığı, hata yapmalarının birçok nedeni olduğu belirtilmektedir. D1 girişiminin öğrencilerin yanlışları üzerindeki etkisi bir araştırmaya göre çocuklarda %8-%12, yetişkinlerde %8-%23 arasındadır. (bkz. İşler, 2002). Bu verilerden devinimle yabancı dil öğrenenlerin yaptıkları yanlışların sadece beşte birinin D1 girişiminden kaynaklandığı söylenebilir.

*Özdeşlik Varsayımı*, (Identitätshypothese) ister D1 ister D2 edinimi olsun dil edinim

---

<sup>16</sup> Yapı, birbiriyle belirli ilişkileri olan dil birimleri dizisi (bkz. Richards, Platt ve Platt, 1992); ya da genel olarak, bir bütünü oluşturan çeşitli bölümlerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerden ve bütün içinde yerine getirdikleri işlevlerden doğan düzen; özel olarak dilsel öğelerin oluşturduğu, eşsüremli iç bağıntılardan ve öğelerin işlevlerinden kaynaklanan, özerk nitelikli bütün, dizgedir. (Vardar, 2002:218)



süreçlerinin birbirine benzer süreçler olduğunu savlar. Bu varsayıma göre farklı edinme süreçlerinin karşılaştırılmasının bir çözümleme elementi olabilir. Her iki görüş de dil ve dilbilgisel merkezli olup dil dışı etkenleri hiçbir şekilde dikkate almamaktadır. Bu görüş özellikle anlam edinimi konusuna hiç değinmediğinden D2 edinim sürecini tam anlamıyla anlatmaktan yetersizdir. *Aradil/Öğrenci Dili Varsayımı* (Interlanguage-Hypothese) ildirışimi gerçekleştiren kişiler, bildirişim zamanı ve bildirişim mekânı gibi dildışı etmenleri bildirişimin yorumlamasında kullanır. Öğrencinin erek dili öğrenme esnasında yaptığı veya yapacağı olası hatalar, öğrenci davranışının gerekli kıldığı hatalar olarak yorumlanır. Bu görüşe göre öğrenci dil öğrenmede/edinmede hiçbir ilerleme kaydetmese, yani fosilleşirse, bunun nedeni D2'nin öğrenci için olan önemine bağlıdır. *Karşılıklı Bağımlılık Varsayımı* (Interdependenz Hypothese) D2 edinimini D1 edinim yetisi üzerine inşa edilen bir dil olduğu görüşünden yola çıktığından her iki dili beraber araştırır. Öğrencinin D2 ediniminde başarısız veya yeterli dilsel yetiye ulaşamamasının nedeni anadiline yeterince hâkim olmamasından kaynaklandığı ileri sürülür. Anadili ile erek dili birbirinden ayırma becerisine sahip olmayan öğrencilerde bu yapı kendini *yarıdillilik* biçiminde gösterir.

*Dillerin Birbirinden Bağımsız Gelişimi Varsayımı* erken yaşta edinilen iki farklı dil kuramına dayanmaktadır. Bu görüşe göre çocuklarda söz konusu olan dillerin yapı ve sözdiziminin birbirinden bağımsız geliştiği varsayılır. Bu gelişim “*bir lisan –bir insan*” (une langue-une person) ilkesine dayanmaktadır. Sadece dillerin edinimi değil dillerin dilbilgisel yapıları da birbirinden bağımsız gelişir. Bu da şu anlama gelmektedir: D2'nin dilbilgisi edinimi, öğrencinin maruz kaldığı girdiye bağlı olduğu ve bu girdinin de önceden bilinen dille koşut geliştiğinden anadilleri farklı olan öğrencilerin Almanca ediniminde karşılaşacakları zorlukların muhtemelen aynı olacağı anlamına gelmektedir. Yabancıların okul çağında edindikleri Almanca dilbilgisi ile anadilleri Almanca olan tek dilli Almanca edincileri birbiriyle karşılaştırılabilir. Bu görüşte de dillerin anlam edinimi konusuna fazla değinmemekle birlikte iki farklı dili edinme bağlamında birçok paralelliğin olduğu varsayılır.

Dillerin birbiriyle karıştırılması pedagojide genellikle D2 ediniminden kaçınmanın belirtisi olarak değerlendirilir. *Karşıtsal Varsayımı* dışındaki diğer bütün varsayımlar D2 edinimi esnasında yapılan dil karışımları öğrencinin dil edinme sürecinde yapmaları

gereken bir tutum olarak değerlendirirler. Onlara göre, diller arasındaki girişim, farklı dilsel düzeye göre, farklı anlamlara gelmektedir. Esas itibarıyla sözdizimsel, yapı dizgesel aktarımı ile *düzenek karıştırma* ‘code-mixing<sup>17</sup>, ya da *düzenek kaydırma* ‘code-switching<sup>18</sup>, ile birbirlerinden ayrılmaktadır. D2’de yapılan bütün hatalar girişim veya aktarım hatası olarak değerlendirilmez. *Dillerin Birbirinden Bağımsız Gelişimi Varsayımına* göre, eğer öğrenci D2’de yeterli kelime dağarcığına sahip değilse D1’deki dil yetisini kullanacaktır, yani D1’de var olan kelimeleri D2’ye aktarmaya çalışacaktır. (bkz. Tracy, 1996). Görüldüğü gibi dil edinim sürecini açıklamaya çalışan bu kuramların bazen birbirleriyle çelişki içinde oldukları görülmektedir. Kuramlar arasında var olan bu çelişkiyi ancak dildışı etkenlerle açıklayabiliriz. Dildışı etkenleri de öğrenci ve dil temelli etkenler olmak üzere iki kısma ayırabiliriz. Şimdi D2 edinim sürecini etkileyen bu etkenlerin ne olduğuna kısaca bir göz atalım.

---

<sup>17</sup>). İkidilli olan bir kişi belli dış etkenlere bağlı olarak (konuşulan konu, ortam ve konuşulan kişi, v.d.) her iki dilde de mevcut yapıdan birini tercih ederek düzenek değiştirmesine (Code-Switching) denir. Konuşucu burada işlevsel dil becerisinin dışında eşdüzeyde hâkim olduğu iki dilsel olgudan birini tercih etmektedir.

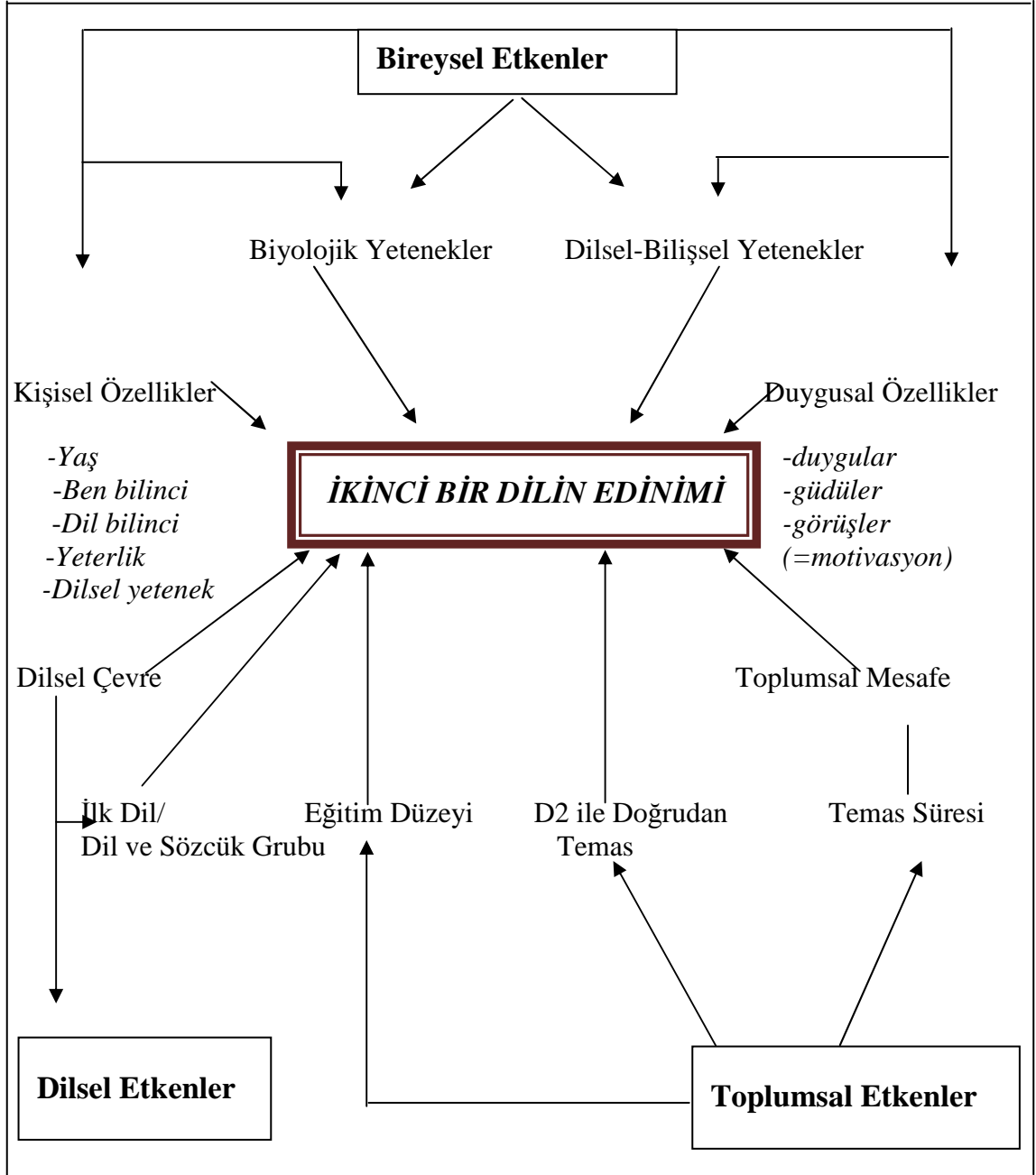
<sup>18</sup> Düzenek karıştırma (Code-Mixing) da aslında düzenek değiştirmede olduğu gibi, iki ayrı sistematik yapının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Burada, düzenek değiştirmeden farklı olarak, konuşucunun sistematik yapı içinde dil kullanımı sırasında kimi eksikliklerinin ortaya çıktığı ve bu eksiklikleri diğer dildeki beceri ile gidermeye çalıştığı görülür. [https://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli\\_dergiler/sosyal\\_bilimler/pdf/2002-1/sosbil.3.pdf](https://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2002-1/sosbil.3.pdf), 03.03.2012.

### **BÖLÜM 3: İKİNCİ DİL EDİNİMİNİ ETKİLEYEN ETKENLER**

D1 edinimine koşul olarak D2 edinimi çoğu kez tam anlamıyla edinilmemektedir. D2'yi öğrenen öğrencilerin elinde yeterli zaman ve imkânın bulunmasına rağmen, bu kişilerde genellikle fark edilebilen bir aksan, fosilleşmiş bazı dilsel hatalar, az gelişmiş kelime dağarcığı, deyimlerin az kullanılması gibi eksiklikleri bulmak her zaman mümkündür. Yani D2 öğrencileri, dilsel yeterliklerini anadilleri D2 olan konuşucuların dilsel yeterlik seviyesine çıkaramamaktadırlar. Bunun böyle olmasında birçok etken etkin rol oynamaktadır. Edinim sürecini etkileyen bu etkenlerin bir kısmı öğrenci temelli iken diğer bir kısmı öğrenci temelli olmayıp öğrencinin içinde bulunduğu koşullardan kaynaklanan etkenler olduğu gözlemlenmiştir.

Çocukların ve yabancı dil öğrencilerin/edincilerinin anadili gelişimlerini ve toplumsal uyumlarını da doğrudan etkileyen etkenler kuşkusuz D2 edinimini de etkilemektedir. Bu etkenlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir: Zekâ, yaş, çalışma ve öğrenme/edinme azmi, dışa dönüklük, içe dönüklük, iyi bir bellek, dil yeteneği, dil çözümüleme yeterliği, öğrencinin yaşadığı aile ortamı, ailenin geldiği sosyo-ekonomik ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, erek dille olan ilişki süresi, insanlarla olan sosyal ilişkiler, yaşanılan konutun bulunduğu çevre, aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları dilsel ilişki sırasındaki dil tercihi, ailedeki görsel-işitsel iletişim araçları kullanım alışkanlıkları, bilişbilgisi, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyi, güdü gibi etmenler edinimi etkileyen başlıca etkenlerdir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaşlıları ile kurduğu ilişki ve bu ilişki sırasında kullandıkları dil de onların D2 gelişimine olumlu ya da olumsuz yansıyan bir diğer etken olarak değerlendirilebilir. Görüldüğü gibi bir dilin edinim süreci değişik etmenler tarafından yönlendirilmektedir. Ayrıca bu etmenler arasında da bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenle edinme sürecinin sonucu, sadece insanla ilgili olan bilişsel yeteneklerle açıklanamaz, çevresel etkenleri de dikkate almak gerekir. Bu etkenlerin arasındaki etkileşimden dolayı dilin geliştirilme derecesi ile yönteminde kişiden kişiye farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Var olan araştırma verilerine göre D1'in D2 edinim sürecinde etkili bir rol oynadığı kabul edilmektedir. (bkz. Bölüm 2: 2.1-2.4) Fakat D2 ediniminde anadilinin tek etken olduğu gibi mutlak bir yargıya da varmamak gerek. Yukarıda da değinildiği gibi bu süreci etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Şimdi aşağıda bu etkenleri, ilk önce bir şema halinde gösterdikten

sonra en önemlilerinden kısaca söz edilecektir:



**Şekil 6:** İkinci Bir Dilin Edinimine Etki Eden Etmenler Şeması

**Kaynak:** Triarhé –Herrman, 2000:182, İmprim Kelağa Achmet’ en naklen s.68.

Bir dilin edinim süreci farklı etkenler tarafından yönlendirilmektedir ve bu etkenler arasında da bir etkileşim söz konusudur. Bilinmektedir ki, ikinci bir dili herkes aynı kolaylıkta, hızda ve iyi derecede öğrenememektedir. Burada yanıtı aranan soru, “*İkinci dili öğrenme/edinme sürecini etkileyen önemli etkenler nelerdir?*”. Şimdi, Triarhé – Herrman’ın şemasından yola çıkarak bu etkenlere kısaca bir göz atalım.

### 3.1. Bireysel Etkenler

Çoklu etkiler ilkesinden devinimle D2 edinim sürecini etkileyen değişkenlerin büyük bir bölümü öğrencinin içinde bulunduğu koşullardan meydana gelen faktörler, yani öğrencinin kendisinden kaynaklanan etkenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu bölümde öğrenciden kaynaklanan etkenleri yedi farklı grupta toplayarak kısaca değineceğiz.

#### 3.1.1. Yaş

“Çocuklar, yabancı dil öğrenimine ne kadar erken yaşta başlasalar o kadar kolay öğrenirler”(Schawan, 2000)

Çocukların ikinci bir dili yetişkinlere göre daha kolay ve çabuk edindikleri ve dil yetisi konusunda sezgisel bir kabiliyete sahip oldukları kanısı geçmişten beri var olan en yaygın görüştür. Bu önyargılarla birlikte bazı nörolojik araştırmalara göre yabancı dil ediniminde/öğreniminde “kritik dönem” dedikleri bir dönemin varlığından bahsedilir. (bkz. Lenneberg, 1967; Penfield ve Roberts, 1959).

Nörolojik araştırmalara göre insan beyni iki yarım küreden meydana gelmekte ve bu yarım küreler gelişip olgunlaştıktan sonra kendi aralarında görev dağılımına giderler. Sağ yarım küre gelişimini sol yarım küreye nazaran daha erken tamamladığı ve bu bölümün duygusal ve sosyal ihtiyaçları kontrol etme görevini üstlenirken, sol yarım küre sıralı ve analitik düşünmeyi yani dil edinme ve öğrenme işlevini üstlenmektedir. Lenneberg, çocuklarda nörolojik gelişimin (*Laterisation*) 2 yaş civarlarında başlayıp ergenlik döneminde tamamlandığını iddia ederken, Krashen bu süreyi 5 yaş ile sınırlı tutmaktadır. *Kritik Dönem Varsayımı*'na göre beyin gelişimi tamamlandıktan sonra beynin sol yarısındaki öğrenme merkezi elastikiyetinin yitirildiği ve bu nedenle öğrenme yetisinin azaldığı tespit edilmiştir (bkz. Penfield ve Roberts, 1959; Stern, Burstall ve Harley, 1975). Çocuklar da, tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, yabancı bir dili edinir veya öğrenirken, birçok zorluklarla karşılaşır. Çocukların yetişkinlerden daha iyi öğrenci oldukları özellikle de telaffuz alanında yetişkinlerden daha iyi oldukları konusunda dilbilimciler düşündüğünce, dilin daha temel alanlarını oluşturan dilbilgisi kuralları, sözcük dağarcığı gibi alanlar söz konusu olduğunda, dilbilimciler arasında farklı görüşlerin var olduğunu görmekteyiz. Örneğin, yabancı bir dili öğrenmeye çalışan yetişkinlerin çocuk öğrencilerden sözdizimsel, tümce dizimsel ve biçimbilimsel

alanlarda daha başarılı oldukları, ergenlik çağına ulaşmış olan öğrencilerin dilbilgisel ve sözlükbilimsel yapıları daha hızlı edindikleri, çocukların ise biçimbirimsel ve sesbilgisel alanlarda yetişkinlere nazaran daha hızlı öğrendikleri saptanmıştır. (bkz. Asher ve Price, 1967).

Chomsky'e göre insanlarda bulunan *Dil Edinme Cihazı* (LAD) vasıtasıyla, öğrencinin yaşının pek önemli olmadığını iddia eder. Ancak bütün bu savlara rağmen yabancı dil/ikinci dil edinme sürecini etkileyen yaş dışı etkenlerden başka etkenlerin de olduğu birçok dilbilimci tarafından kabul görülmektedir.

Ayrıca yaş ve dil aktarımı arasındaki bağlantıya ilişkin düşünce, erken yaştaki dil öğrencilerinde D1'in diğer dile müdahalesinin, özellikle de fosilleşmeye yol açan yaygın durumun ortaya çıkma olasılığının, yetişkin dil öğrencilerine göre daha az oranda söz konusu olduğu yönündedir. Selinker ve Lakshmann, erken yaştaki dil öğrencisinde D2 ediniminin, D1 edinimi sürecine benzer şekilde sadece Evrensel Dilbilgisi (*Universalgrammatik*) tarafından yönlendirildiğini ve bu süreçte anadil etkisinin yönlendirici bir etken olarak kabul edilemeyeceğini ileri sürer (Selinker ve Lakshmann, 1992:197–216). Çocuklar bir tek sözdizimsel kalıba bağlı kalmakta ısrar ederken, yetişkinler bu konuda daha esnek bir tutum sergilemektedirler. Bu yaklaşımlardan devinimle erken yaşta dil ediniminin daha işlevsel olduğu görüşüne, diğer bazı değişkenleri de dikkate alarak biraz daha sorgulayıcı tarzda yaklaşmak gerektiği söylenebilir.

### **3.1.2. Bilişbilinci**

Genelde, bilinç dendiğinde, canlının ben ve benim dışındaki dünyanın farkında olması anlaşılır. Bilgiyi işleme kuramcılarının göre de, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları algılaması, tekrarlaması, örgütlemesi ve anlamlı hale getirerek genişletmesi süreçlerine yönelik beceriler, yürütücü biliş becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara dayanarak yeni doğan bebekte ben ve benim dışındaki dünya bilinci ve bilişbilgisi diye bir şey yoktur. Çocukların bilişbilgisi ve ben bilincine iki yaş dolaylarında ulaştığı düşünülmektedir. Çocuk, önce ben-bilincine ardından da biliş-bilgisine varır; sonra da eğitim ve çevresinde gördüğü olay ve davranışlar yardımıyla, bilincinin bilincine varır ki, bu yalnızca insanlara özgü bir yeti, bir yetenektir. İnsan, bu biliş ve bilinç aşamasına bir yandan biyolojik olarak, diğer bir yandan da eğitim yoluyla ulaşır. Biyolojik açıdan

bakıldığında, insan beyninin belli bir gelişme göstermesi gerekmektedir (bkz. Bölüm 3: 3.1.1).

İnsan beyninin gelişimi açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bazı kişiler öğrenme sürecinde uygun işlemler seçmeyi ve uygulamayı başarırken, diğerleri güçlük çekebilirler. Başarılı öğrenciler belirli bir öğrenme durumunda gereksinim uygun taktikler, stratejiler, teknikler ve yöntemler bulabilirken, başarısız öğrenciler nasıl çalışacaklarını bilemezler. Bu becerilerin gelişmesi için bireyin öncelikle kendi öğrenme stillerini, nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi öğrenme biçimini bilmesi gerekir. Bireyin bu zihinsel süreçleri farkındalığı bilişbilgisi becerileri olarak adlandırılır (Erden ve Akman, 2003: 230).

Ben ve benim dışındaki dünya bilinci, bir bireyin, kendisini öteki insanların yerine koyarak düşünebilmesine olanak sağlar. Aynen sıcakta ve rahatı yerinde olan bir insanın soğukta donmakta olan bir insanın durumunu anlayabilmesi gibi, D2 edinim aşamasında olan kişi de kendisini ötekinin (erek dil konuşucunun) yerine koyabilmesi ve karşıdaki kişi (dinleyici) neyi ne kadar biliyor, benden ne bekliyor sorusunu yanıtlamaya çalışması gerekir. Öncelikli olan dil edinicinin böyle bir soruyu kendine sormanın gerekliliğinin farkında olmasıdır. Ancak ondan sonra söyleyeceklerini konuşucunun beynindeki bilgilere uygun bir biçimde, onun anlayabileceği gibi dile getirmeye, yani söyleyeceği sözlerini ona göre oluşturmaya çalışabilir. Dil edinicisi, 'önce ne'yi, sonra neyi ve nasıl söylemeliyim ki, karşıdaki benim neyi nasıl kastettiğimi anlayabilsin', diye düşünmek, kendisini karşıdaki yerine koymak zorundadır. Bu, başarılı bir dil edinimi için yapılması gerekli ve zorunlu olduğu gibi yapılması en güç bir işdir. Bu biliş düzeyine insanlar ancak eğitim alarak ulaşılabilir.

Genel olarak bireyin kendi başına öğrenme ya da nasıl öğrenileceğini öğrenme bilgisi olarak da tanımlanabilen bu kavrama göre, öğrencilere kendi algılamaları ya da anlamalarını değerlendirebilecekleri, bir şey üzerinde ne kadar çalışmaya gereksinim duyacakları, çalışma ya da sorun çözme gibi uygulamalar için etkili izleneciler nasıl yapabilecekleri öğretilir (Slavin, 2003: 203) Biliş ve ben-bilinci aynı zamanda bireylerin kendi kendilerine;

- Bu konu hakkında ne kadar bilgiye sahibim?

- Bunu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bunu çözüme kavuşturmak için en etkili izlençe hangisidir?
- Bu görevin sonuçlarını nasıl yordayabilirim?
- İzlekleri yeniden nasıl düzenleyebilirim?
- Hata yaptığımda bunu nasıl anlayabilirim?
- Okuduğumu gerçekten anladım mı? gibi soruları sorma yeteneğini de içerir (Gage & Berliner, 1992: 310).

### 3.1.3. Yeterlik

İnsanoğlu, Saussure'nın da belirttiği gibi, yaratılıştan itibaren dil öğrenme ve edinme kabiliyetine sahiptir. (Saussure, 1916:36) Öğrenci, dilden istifade etmek istediğinde yaşadığı toplumun kullandığı dilin dizgelerini öğrenmek zorundadır ve bu dizgeleri öğrenmek için de yeterli donanıma sahiptir. Yeterli donanıma sahip olmak, girdileri sadece anlama veya dilsel üretimde bulunma becerisi demek değildir. Aksine bu becerileri de aşan dilsel üretim ve iletileri kavramanın yanında zaman ve mekâna uyulanması gerekir. Yani dil öğrenme becerisi öyle kendine has, bağımsız ve rastgele gelişen bir süreç değildir. Tam aksine dil öğrencisi dilsel becerisini belli norm ve dürtüler dâhilinde kullanarak dili edinir. Dil yeterliliğine sahip olmayan veya düşük dil yeterliliğine sahip öğrencilerin dil edinimlerinde diğerlerine göre daha başarısız oldukları araştırmacıların düşüncesinde oldukları bir konudur. Bu yeterliliğin sorunsuz işleyebilmesi için öğrencide iki unsurun bulunması gerekir. Bunlar:

- Biyolojik Belirleyiciler (*biologische Determinanten des Sprachverarbeiters*)
- Öğrencinin Dünya Bilgisi (*das verfügbare Weltwissen des/der Lerner/in, world knowledge*)

D1 ediniminde olduğu gibi D2 ediniminde de öğrencinin dilden faydalanabilmesi için bu yeterliliğe sahip olması gerekir. (Klein, 1987:49–54)

### 3.1.4. Dilsel – Bilişsel Yetenek

İkinci bir dilin öğrenilmesinde ve kullanılmasında özel dilsel edinim yeteneklerinin bulunması gerekmektedir ki bunlar zaten doğuştan vardır. Bu nedenle pek çok öğrenci ikinci bir dili öğrenme/edinme sırasında aynı süreci izlemektedir. Kişi doğuştan sahip



olduğu dilsel ve bilişsel yetenekleri aracılığı ile çevresindeki dilsel yapıları çözebilme bilişsel yeteneğine sahiptir.

Spolsky de, D2 edinimi modelinde sunduğu formülle Dilsel–Bilişsel Yeteneğin önemini özellikle vurgulamaktadır. Ona göre edinilecek dilsel bilgi ve becerinin “*Kf*” ile ifade edildiği bir kurguda “*Kp*”, öğrencinin anadilinin yanı sıra diğer diller hakkındaki halihazırda olan genel bilgisini; “*A*”, fizyolojik, biyolojik, entelektüel ve bilişsel yeteneklerini; “*M*”, kişilik, tutum, motivasyon ve kaygıyı; “*O*” ise dil öğrenme fırsatını temsil etmektedir; ve bu kurguya göre  $Kf = Kp + A + M + O$  olarak şekillenen formülün öğelerinden herhangi birinin yokluğu sonucu dil edinimi sekteye uğrar veya edinim engellenir (Spolsky, 1988: 24).

### 3.1.5. Dil Bilinci

D2 edinim sürecinde ister eşzamanlı ister ardışık olsun, D1’in bu sürece etkisi konusu 60’lı yıllardan günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. İlk araştırmalar D1’in D2 ediniminde çok önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuş ve bu verilerden devinimle Lado “*Karşıtsal Varsayım*”nı (Kontrastivhypothese) ortaya koymuştur. Ona göre D2 edinim süreci anadili tarafından yönlendirilmektedir (bkz. Bölüm 2: 2.1). D2 edinimi için ses düzeyinde D1’in etkisinin varlığı çok açık bir şekilde görülmüştür. Ayrıca bunun yanında dilbilgisel düzeyde de bu etkinin izleri gözlenmiştir. Mevcut araştırma verilerine göre D1’in D2 edinim sürecinde etkili bir rol oynadığı kabul edilmektedir. D2 ile D1 arasındaki benzerlikler ne kadar çoksa anadilinin etkisi o oranda artacaktır. Fakat D2 ediniminde anadilinin tek etken olduğu gibi mutlak bir yargıya da varmamak gerek.

D2’yi edinmek isteyen bir öğrencide var olan dilbilinci, bu öğrencinin D2 dili edinim sürecinde başarılı olması için anahtar rolü oynayan bir etmen olduğu konusunda birçok dilbilimci düşündüğüdür. Yani dil bilincine sahip olan bir öğrenci dil bilincine sahip olmayan öğrencilerden daha başarılı olur; kısaca dilbilinci ile dil ediniminde gösterilen başarı doğru orantılıdır. Ancak burada kastedilen dilbilinci kavramı, sadece dilbilgisel yapılarla sınırlı değildir. Elbette dilbilgisel yapılar konusunda öğrencinin bilinçli olması iyi bir faktördür, ancak yabancı bir dil edinimi için yeterli olmadığından, öğrencinin aynı zamanda sesbilgisel, edimbilimsel, anlambilimsel ve toplumbilimsel gibi birikimlere de sahip olması gerekir. (bkz. Cook, 1992).

### 3.1.6. Güdüleme (Motivation)

*“Noch nie gab es eine Zeit, in der nicht verstanden wurde, da die Motivation beim Lernen eine wichtige Rolle spielen” (Kidd, 1979:85)*

Yapılan araştırmalarda bazı öğrencilerin yabancı dilleri kolay ve yeterli seviyede öğrenirken, aynı ortamda bulunan diğerk bir kısım öğrencinin aynı seviyede başarılı olamadıkları görülmektedir. Bazı ğrenciler ödevlerini düzenli yapıp, derse istekli katılırken, kendilerinden istenmediği halde çok farklı ğretim materyallerine ulaşırken diğerk bir kısmı ise, derse istemeyerek gelmekte ve derste farklı etkinlikleri tercih etmektedirler. Psikolog ve eğitimciler, öğrenciler arasındaki bu farklılıkları güdüleme düzeylerine bağlamaktadırlar. (bkz. Erden ve Akman, 2003)

Organizmayı harekete geçiren g olarak tanımlanan güdü, öğrenmede önemli bir etkidir. Güdü, organizmanın davranışta bulunmadan önceki süreçleri (ilgi duyma, önem ve öncelik verme, ihtiyaı karşılama, ne içine yarayacağını anlama, istekli olma, harekete geçme) kapsar. Güdüler, organizma içindeki ihtiyaçlardan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir Genel olarak her öğrenme/edinme duygusal kaynaklıdır. Angajman, zaman, güdüleme ve öğrenme başarısı öğrencinin uygun duygusal kltr ve anlık ruhsal durumu ile yakından alakalıdır. Güdüleme “*bireyler bu ii neden yapıyorlar?*” sorusuna cevap verir. Yabancı dil, ğrenci için yabancı bir nesne olduğundan öğrencinin yabancı dili öğrenmek istemesi onun yabancı bir nesne gibi grdği yabancı dile bakış açısını da değiştirir. Öğrenci yabancı dile alışık olmadığından onun alıılmamı olan Őeylere karşı tutumunun değerlendirilmesinde “*güdü*” ve “*his*” önemli yer tutmaktadır. Güdüleme, yabancı bir dili öğrenmenin sebep ve nedenleri, öğrencinin o dile karşı duyduğu olumlu/olumsuz tutumu olarak görülmektedir.(Kleppin, 2004:6) Motivasyon, içsel bir dürtü olup dışarıdan görülemeyen bir süreçtir (Boosch, 1983). Motivasyon, fikirlerimizi destekleme konusunda bize yardımcı bir faktör olduğundan, psikolojik dilde gerçekte var olmayan “*varsayımsal yapı*” olarak betimlenmektedir. Bu psikolojik ifadeye rağmen motivasyonun hakikaten var olduğu inkr edilemez bir gerçektir. (Harteringer ve Fölling-Albers, 2002:17).

Edmondson’a göre öğrenciler arasında bilişsel ve hissel farklılıklar bulunmaktadır. Kiiden kişiye göre değişen bu farkların başlıcaları Şunlardır: zekâ, dil öğrenme eğilimi,

bilişsel biçim, güdüleme, öğrencinin erek dile karşı tutumu ve öğrencinin şahsi faktörleri. Bunlardan ilk üçü bilişsel faktör diğerleri ise hissel faktörlerdir. (bkz. House, 2000).

Kleppin, motivasyonu yabancı dil öğrenimi için öğrencinin erek dile karşı var olan olumlu tutumu olarak görmektedir. (Kleppin, 2004:3) Bireye zorla bir şeyler öğretemeyiz. Öğrenme malzemesi öğrenenin hayatında geçerli olan ve ihtiyaçlarını karşılayabilen içerikte sunulmalıdır. Öğrenme konuları da bireyi öğrenme için istekli kılacak ve harekete geçirecek bir şekilde sunulmalıdır.

### **3.1.7. Eğitim Düzeyi**

İnsanlar, matematik veya kimyayı öğrendikleri gibi dilleri de öğrenebilirler. Bundan dolayıdır ki okullarda müfredata dâhil edilen bu gibi derslerin yanında yabancı dilleri de görmek mümkündür. Ancak okullarda verilen yabancı dil eğitiminin yegâne amacı kültürlü bireyleri yetiştirmek değil, daha çok onların dil edinim sürecini harekete geçirmek içindir; zira kişilerin bu süreci kendiliğinden harekete geçirmeleri çok zordur. Öğrenciler, bu zorlu edinim sürecini harekete geçirebilmenin birçok etmeni ve yöntemi bulunmaktadır. Bu etmenler aynı zamanda öğrenci için bir isteklendirme kaynağıdır. Bunlar: sosyal başarı, sınavlarda başarılı olma veya yüksek not alma isteği, ödüllendirilme veya cezalandırılma gibi etmenler sayılabilir. Odlin, okur-yazar, eğitim derecesi yüksek ve kültürlü olanların D2 ediniminde eğitim seviyesi düşük, okur-yazar olmayanlardan daha başarılı olduklarını ifade eder. Anadillerinde okuma, yazma ve zengin sözcük dağarcığı gibi konularda yetkinlik gösteren öğrencilerin, bu yetenek ve yetkinliklerini D2 ediniminde de kullandıkları ve kullandıkları bu yeteneklerinin kendilerine D2 ediniminde kolaylaştırıcı rol oynadığı gözlemlenmiştir (bkz. Odlin, 1989).

### **3.2. Toplumsal Etkenler**

İkinci bir dili öğrenme sırasında var olan toplumsal koşullar hem öğrenmenin başarıya ulaşmasında hem de öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda ikinci bir dilin doğal ortamda edinilmesinde aşağıdaki etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Şimdi bu etkenlere kısaca bir göz atalım.

### 3.2.1 Sosyal Çevre

Sosyal çevre faktörü, aslında ne öğrenci ne de dil temelli bir değişken olmamakla birlikte D2 edinimi için çok önemli bir yere sahiptir. D2 edinmek isteyen öğrencinin D2 dili ile bağlantı içerisinde olması ve/veya bu dile ait gerekli materyale ulaşması gerekiyor. Kısaca “*bağlantı*” olarak adlandırılan bu kavram, birbirine çok yakın fakat ayrılması gereken iki farklı unsurdan meydana gelmektedir. Bunlar, “*ileti*” -öğrencinin duyduğu iletilerin bütünü- ve “*bildirişim olanağı*” unsurlarıdır.

**İleti/Girdi:** Dil edinmek isteyen kişi D2’den kendisine yöneltilen bütün sesleri ses dalgaları halinde kulak zarında hisseder. Öğrenci, kulak zarında hissettiği bu sesi önceden sahip olduğu bilgilerini de kullanarak bu dile ait fakat bu dili diğer dillerden ayıran bütün özellikleri imbiikten çeker. Ancak bu işlemin yapılması için sadece ses dalgalarının varlığı yeterli değildir. Bunun için kimin, nerede, ne zaman ve kiminle konuştuğu, konuşucunun konuşma esnasında ne gibi hareketler yaptığı, dinleyicinin konuşmacıya ne gibi bir tepki verdiği bilgileri de önemlidir. Yani kulaklara gelen sesin anlaşılması için öğrencide bir takım “*koşut bilgilendirme*” denilen gelişimin olması gerekmektedir. (Klein, 1987:53–55).

**Bildirişim Olanacağı:** Dil edinimi doğal yöntemlerle gerçekleşen bir süreç olduğundan ediniminin gerçekleşmesi ancak bildirişim yolu ile mümkündür.( Klein, 1987:56–57)

### 3.2.2. Sıklık Oranı

Yapılan bütün araştırmalarda D2’nin doğal ortamda edinilmesinde aşağıdaki etkenlerin önemli rol oynadığı belirtilmektedir Bunlar sırasıyla boş zamanda öğrencinin D2 olarak edinmeye çalıştığı dilin D1 konuşanları ile dilsel temas, D1 konuşucuları ile iş yerinde temas, tipik mesleki yetenekler, eğitim düzeyi ve D2’nin konuşulduğu ülkede kalış süresidir. D2 ile temas süresinin edinime etkisine gelince ilk iki yılın önemli olduğu; ancak izleyen yıllarda bu etkinin önemini yitirdiği ileri sürülmektedir. D2’yi anadili olarak konuşanlarla bunu ikinci dil olarak edinen kişilerin oluşturduğu grup arasındaki sosyal mesafenin uzak olmaması durumunda oluşacak etkileşim bir süreklilik arz edecektir ve bu durum D2 ediniminde başarıyı destekleyecektir. Bulunulan yer D2’yi anadili olarak konuşanlarla bunu D2 olarak öğrenenler arasındaki sosyal statü benzer ise bu iki grup arasındaki temas daha verimli olacağından D2’nin edinim olasılığı ve düzeyi

de artacaktır (bkz. Baker, 2001; Triarhé-Herrman 2002). D2'nin çoğunluk tarafından anadili olarak konuşulduğu bir yerde bu dili konuşanlarla bu dili D2 olarak öğrenen/edinen kişilerin arasındaki sosyal mesafe, çoğunluk grubu ile ilişkilerinde izlediği yönteme bağlıdır. D2'yi edinme isteğine sahip grubun *Asimilasyon Stratejisi* izleyip buldukları yerde yaşam biçimini ve değerlerini bütünüyle benimseyerek kendi kültürel değerlerini reddedebilir. Bu durumda D1 konuşucusu çoğunluk grubu ile temas ve etkileşimi artacak ve bu sayede D2 edinimi de kolaylaşacaktır. İkinci strateji *Adaptasyon Stratejisi*'dir. Buna göre yabancı grubun mensubu bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini benimsemektedir; ancak kendi grubundan olanlarla teması halinde kendi geleneklerinin gereği doğrultusunda davranır.

Üçüncü strateji ise *Koruma Stratejisi*'dir. Kişi bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini ve toplumsal değerleri reddeder. Böylece çoğunluk grubu ile etkileşim en aza seviyeye iner ve bunun doğal sonucu olarak D2 edinim süreci, tam gelişmeden olumsuz yönde etkilenir. Ayrıca dilbilim araştırmacıları, ikinci bir dilin öğrenilmesine toplumsal etkenlerin doğrudan değil de dolaylı yünden etki yaptıkları konusunda birleşmektedirler. (Baker, 2001:182).

### **3.3. Dilsel Etkenler**

Dil edinimini etkileyen öğrenici temelli faktörlerin dışında bir de dil temelli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler erek dil ile anadili arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Farklılıklara yol açan bu faktörleri iki ana madde halinde inceleyeceğiz.

#### **3.3.1. İlk Dil**

Anadili, dil ediniminde en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretimsel Dilbilim, (bkz. Chomsky, 1957) insan beynindeki dil yetisinin söz ve tümceleri nasıl ürettiği ve algıladığını inceleyerek onun benzeri bir dilbilgisi kurmayı amaçlar. Eş zamanlı olan bu incelemeye koşturarak yeni bir dil inceleme alanı geliştirilir. *Gelişim-Ruh Dilbilim* olan bu yeni dil inceleme yöntemi insanın bilişsel gelişimi ile anadil ve/veya yabancı dil edinim süreçleri arasındaki ilişkileri art zamanlı olarak inceler. Üretimsel dilbilimde olduğu gibi burada da neyin evrensel, neyin bir dile, dil ailesine veya o dilin konuşulduğu ülkenin ekinine özgün olduğu araştırılır.

Dil edinimi yalnızca dil kurallarını edinmek olmayıp bilişsel gelişime de bağlıdır. (bkz. Slobin, 1981) Bu, edinim sürecinde oluşan ara/öğrenici dili öğrencinin kullandığı geçici ama doğal dil düzeneğidir. Öğrenici, örnekseme, ezberleme ve kendince kural koyma gibi işlemlere başvurarak, uygulama ve düzeltmeler yaparak erek dili edinmede ilerleme sağlamaktadır. (bkz. Blank, 1974). Dilin yapısı ile bilişsel gelişim arasında yakın ilişkiler bulunduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin doğduktan itibaren Macarca ve Sırpça konuşulan bir ailede yetişen iki kız çocuğu üzerinde yapılan bir araştırmada çocukların iki yaşından itibaren Macarca isminin hallerini doğru kullandıkları, Sırpçada ise başarısız oldukları izlenmiştir. Aynı işlevsel yapıya sahip iki dilin dilbilgisel yapılarında birinin diğerinden daha erken edinilmesi, dilbilimcilerin dikkatini dil edinimindeki dil gruplarına çevirmiştir. Buradan devinimlele Slobin dil edinimi için evrensel strateji belirlemeye çalışır ve sonuç olarak öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken/edinirken kelimelerin sonuna dikkat ettikleri sonucuna varır ve “*achte auf das Wortende/Satzende*” stratejisini geliştirir. (Slobin, 1974:122–137). Yani dil edinim sürecinde çocuklar kurdukları iki sözcüklü tümcelerinde eyleyen kavramını kullanarak tümceyi “*eyleyen+ eylem*” sırasına dizmekte ve öteki dilbilgisel kurallara bakmaksızın, yeni öğrendiği bilgiyi önce, önceden bilineni ise sonra söylemektedirler. Wode, bu uygulamaya *İsim+Fiil+İsim Stratejisi* (Nomen-Verb-Nomen Strategie/NVN-Strategie) ismini vermektedir. Ona göre çocuklar belli bir yaşa kadar tümcelerini, “*ilk duyulan isim=eyleyen, sonra duyulan isim=nesne*” şeklinde çözümlerler (Jeuk, 2003:117).

### 3.3.2 Sözcük Grubu

D1 ediniminde olduğu gibi D2 ediniminde de edinim kelime ve sözcüklerle başlar. Sözcük dil ediniminin merkezini oluşturur, (Meibauer ve Rothweiler, 1999). Ancak anlamsal sözcük edinimi çok yönlü olabilmektedir. Örneğin sözcüksel edinim süreci, anlamsal sözcükler ile işlevsel sözcükleri birbirinden ayırır. Bu değişkenlik, kontrol ve dikkat faktörleriyle yakından ilişkilidir. Bundan dolayıdır ki, geleneksel dilbilgisi aşamasını izleyen çağdaş dil kuramlarında sözcük ve sözcük grubunun yeri çok büyüktür. Bir tümce veya sözcüğün anlam ve yorumu sözcüklerle başlar. Biri bilinmediğinde tümce, sözcük veya bir metin tam olarak anlaşılabilir. Buradan yola çıkarak anadili bilgisini iletme veya yabancı bir dili başarılı bir şekilde öğrenmek/edinmek isteyen

herkesin en alt düzeyde anlam sorularını veya konuşulanları çözmek için yeterli sözcük bilgisine sahip olması gerekir.

## **BÖLÜM 4: SÜRELİ (LONGITUNAL) ARAŞTIRMA**

Araştırmanın önemi ve verimliliği açısından problemin açık ve net olarak ortaya konulması ve araştırmanın amacına uygun olarak sınırlandırılması gerekmektedir. Araştırmamanın kapsamına dair açık bir tablonun ortaya konulması ancak hedef kitlenin özelliklerinden bahsedilmesi ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın evreni, örneklemin özellikleri ortaya konulmalı, hangi yöntem ve gereçlerle araştırmanın yapıldığı açıklanmalıdır.

### **4.1. Süreli Araştırmanın Amacı ve Yöntemi**

Veri toplama ve çözümlenmeye geçmeden önce birkaç noktayı açıklamaya gerek olduğuna inanıyorum. Daha önce de belirtildiği gibi bu araştırmanın iki amacı vardır:

- I. Türkofonların Almanca edinimi ile farklı dillere mensup insanların Almanca ediniminin arasında benzerlikler olduğu ve edinimin aşamalı şekilde gerçekleştiğini savlayan varsayımın doğruluğunun test edilmesi;
- II. Anadilleri Türkçe olan öğrencilerin Almancayı öğrenirken/edinirken, özellikle dilbilgisi konusunda, diğerlerinden farklı öğrendiklerini/edindiklerini savlayan görüşün test edilmesi ve bu görüşün doğruluğunun teyit edilmesi durumunda Türkofonlar için DaF-Didaktisinde ne tür değişikliklerin yapılması gerektiği ve Türkofon öğrenciler için hangi yöntemin/yöntemlerin daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmek olacaktır.

Bu amaç doğrultusunda, konuyla ilgili mevcut araştırmaların bilimsel ana nedenleri ortaya konulduktan sonra dil edinimi ile ilgili sorular ve bu konu ile ilişkin varsayımlar bir önceki bölümde teferruatlı anlatılmıştır. Söz konusu, var olan bazı dil edinim anlayışları hakkında şüpheli yaklaşılacak ve dilbilimciler tarafından genel kabul gören D2 edinim kuramlarında bir değişimin yaşanıp yaşanmadığı deneye dayalı bir çalışma ile tespit edilmeye çalışılacaktır.

Böyle bir çalışmanın yapılabilmesi için uzun süreli bir araştırmanın yapılması, elde edilen verilerin aynı amaç doğrultusunda yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması gerekiyordu. Daha önce de belirtildiği gibi Türkofonların Almancayı nasıl ve hangi sürede edinebildikleri konusunda herhangi bir araştırma yapılmamıştır.



Buna karşın Frankofonların Almancayı nasıl, hangi dizgeye göre ve kaç saatten sonra ne tür dilbilgisel konuları edindikleri konusunda 2000 yılında Erika Diehl ve arkadaşları tarafından ayrıntılı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenselliğinin doğruluğunun veya yanlışlığının ispatlanması için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan projesinin sonuçları ile DİGS-Projesinin sonuçları birbiriyle karşılaştırılacaktır.

Araştırmanın ana bölümü, deneye dayalı verilerin çözümlemesi olacaktır. Verilerin çözümlemesinde kullanılan dilbilgisel kavramların Türk Dil Kurumu'nun benimsediği dilbilgisel kavramlar olması hususunda özen gösterilecektir. Ancak, yukarıda da ifade edildiği gibi, buradaki asıl hedef dilbilgisi konularını derinlemesine araştırmak değildir, aksine Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin metinlerinde en sık görülen ve öğretilmesinde de öncelik verilen dilbilgisi yapıları ile sınırlı kalacaktır. Örneğin, fiil çekiminde ağırlık düzenli ve düzensiz fiillerin şimdiki zamana göre çekimi, yardımcı fiil, Modal yardımcı fiil bileşiği, di'li geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikâyesi gibi konulara verilecektir. Emir kipi, gelecek zaman kipi, edilgen ve diğer nadir görülen fiil kipleri es geçilmeyecek, görüldüğü yerde kısaca bu kiplere de değinilecektir.

5. Bölümün birer alt bölümü olup 5.1–5.4'e kadar olan kısım birbirine benzer şekilde bölümlere ayrılmıştır. Bölümlerin çözümleme sıralaması aşağıdaki gibi olacaktır:

- I. Giriş: Bu bölümde verilerin çözümleme kıstasları betimlenir.
- II. Çözümleme sonuçları kronolojik aşamalar halinde sunulur.
- III. İsviçre'de yapılmış olan "*Deutsch in Genfer Schulen*" isimli projeye benzer dilbilgisel yapıların edinimi betimlenir.
- IV. DİGS-Projesinin sonuçları ile Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfının Almanca edinim sonuçları birbiriyle karşılaştırılır.

#### **4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın genel evreni anadili Türkçe olup Almanca edinmek/öğrenmek isteyen bütün yetişkinleri kapsamaktadır. Ancak genel evreni ölçmeye olanaklar elverişli olmadığından, araştırmanın kapsamı Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlı kalacaktır. 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. Türkofonlarda, Almanca ediniminin hangi aşamalarda gerçekleştiği, hangi kip ve zamanın diğerlerinden daha önce edinildiğini, belgeleyebilmek için bir denek grubu seçildi. Denek olarak seçilen öğrencilerin Almanca öğrenimine yeni başlayan öğrenciler olması konusunda büyük bir duyarlılık gösterildi. ÖSYM tarafından yapılan genel sınavlarda başarılı olup Alman Dili ve Edebiyatı Bölümüne kaydını yaptırma hakkını kazanan öğrencilerin, bilgilerine göre sınıflara ayrılmaları için araştırmada öğrencilerin Almanca Akademik Başarılarının göstergesi olarak kullanılan 2011–2012 eğitim ve öğretim yılı I. dönemde *Temel Almanca Hazırlık Sınıfını* okuması gerekenler ile doğruca birinci sınıftan başlayanların belirlenmesi için İdari Koordinatörlük tarafından bir sınav yapıldı. 14 Eylül 2011 tarihinde Sınav Koordinatörlük Merkezi tarafından yapılan bu sınavda dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, dinleme ile yazma başlıklı konularda öğrencilerin *Almanca Akademik Başarılarını* belirlemek amacını güdüyordu. Bu sınavda başarılı olanlarz, hazırlık sınıfını okumadan birinci sınıfa geçme hakkı tanındı; ancak sınıf sıkıntısı yüzünden, Almanca hakkında bilgi sahibi olup da bu sınavı veremeyenler ile Almancayla yeni tanışanlar bir sınıfta toplatıldı. Ancak bütün bu olumsuzluklara rağmen Sınav Koordinatörlüğü tarafından yapılan sınavda başarılı olamayıp, Almanca hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin de bu denek grubundan elimine edilmesi gerekiyordu. Bu sorunun aşılması için dönem başında 250 öğrenciye “*Neden Almanca Öğreniyorsunuz*”<sup>19</sup> (Schlak, T. et al. 2002,19; İşigüzel’den naklen, 2010) 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 grubunu diğerlerinden ayırma olanağını sağlandı. Araştırmanın örnekleme için toplam 45 öğrenci, yaptırılan bu sormaca ve kendi kendilerini değerlendirmeleri sonucu seçildi. Araştırma için gerekli olan denek grubu böylece oluşturulmuş oldu. Bu denek grubundan üç yarıyıl boyunca farklı zamanlarda

---

<sup>19</sup> Anket, tezin arkasındaki ekler kısmındadır.

üç değişik bölümü içeren toplam 53 metin veri olarak toplandı<sup>20</sup>. Excel programı ile bilgisayar ortamında bir veri tabanı oluşturuldu ve veriler bu veri tabanına işletildi. İşletilen verilerin yüzdelerle dağılımı tablo ve grafik haline getirilerek yorumlandı. Metinlerde okunmayan sözcük veya tümceler değerlendirmeye alınmadı. Aşağıdaki tablo verilerin toplama zamanını, evreleri, bütünceleri ve grubuna göre dağılımını göstermektedir:

**Tablo 2:** Evreler ve Bütünceler

<b>EVRELER</b>	<b>1. BÜTÜNCE<sup>21</sup></b>	<b>2. BÜTÜNCE</b>	<b>3. BÜTÜNCE</b>
<b>I. Aşama</b> (44 saat sonra)	24.10.2011 (9 yazılı metin)	28.10.2011 (8 yazılı metin)	
<b>II. Aşama</b> (96/112 saat sonra)	14.02.2012 (8 yazılı metin)	7.02. 2012 (10 yazılı metin)	
<b>III. Aşama</b> (216 saat sonra)			23.11.2011 (11 yazılı metin)
<b>IV. Aşama</b> (288 saat sonra)			22.12. 2011 (7 yazılı metin)
<b>Toplam</b>	17 yazılı metin	18 yazılı metin	18 yazılı metin

Bütünceler, üç ayrı bölüm ve dört kronolojik aşamaya bölünmüştür. Her bütüncede belli bir öğrenci grubuna ait yazılı metinler yer almaktadır. 1. ve 2. bütüncede yer alan metinlerin hepsi 2011/2012 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerine ait metinlerdir. 3. bütüncede yer alan metinler ise 2010/2011 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. Erika Diehl ve arkadaşlarının da belirttiği gibi bu yöntemin olumsuz yönlerinden çok olumlu yönleri bulunmaktadır (Diehl et al. 2000: 7).

<sup>20</sup> Bütün bu metinler bir Word dosyasına yazılarak kopyalandı. Kopyalar, tezin arkasındaki ekler kısmındadır.

<sup>21</sup> Bir dili betimlemek ve çözümlenmek amacıyla derlenmiş yazılı ya da sözlü örnekler, sözcük bütünü. (Berke Vardar, Dilbilim Terimleri Sözlüğü, s. 53)

By yöntemin olumlu yönleri daha çoktur; çünkü yazılı metinleri kaleme alan kişi, dilbilgisi ile ilgili öğrendiği kuralları bilerek ve düşünerek kullanma, yaptığı hataları düzeltme ve sözcük üretme gibi birçok olanağa 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 değerlendiricinin verileri çözümlene konusundaki belirsizliği en aza indirmek yöntem olmasıdır.

#### 4.3. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler ile öyle bir çözümlene yapılmalı ki, erek dilin dilbilgisi kurallarına uygun dilbilgisel yapılar ve biçimler ile normlara uygun olmayan dilbilgisel yapılar ve biçimler arasındaki ilişkinin belirlenmesine olanak sağlamalıdır. Bu amacın gerçekleşmesi için bütünceler Word sayfasına aktarıldı. Word sayfasına aktarılan bütünceler fiil çekimi ulamı çerçevesinde çözümlendi. Çözümlemede aşağıdaki fiil türleri analiz edildi:

##### I. Fiil Çekimi:

1. Düzenli Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*regelmäßige Verben in Präsens*)
2. Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*unregelmäßige Verben in Präsens*)
3. Modal Yardımcı Fiil Birleşliği (*Modalverbkomplex*)
4. Di'li Geçmiş Zaman (*Perfekt/Partizip II*)
5. Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi (*Präteritum*)
6. Diğer Fiil Şekilleri (Di'li Geçmiş Zaman, Emir Kipi, Miş'li Geçmiş Zaman v.b)

Almanca dilbilgisi edinimi, belirli yapı ve biçimleri göz önünde bulundurularak sayıbilimsel açıdan çözümlenmeye çalışıldı. Verilerin analizi için bir öğrenciye değgin,

fakat farklı zaman aralığıyla yazılmış olan yazılı metinlerin de kullandığı bütün dilbilgisel yapı ve biçimler -özellikle fiiller- teker teker sayıldı. Elde edilen veriler, hem mutlak, göreceli ve yüzdeler 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.

#### **4.4. Denek Grubu**

Denek grubu ile ilgili değişken bilgiler öğrencilere verilen bir sormaca sonucu toplandı. Bu sormaca, denekler hakkında kişisel bilgi, öğrencilerin 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 değişken en önemli sonuçlar sunulmuştur:

- Yaş
- Eğitim Düzeyi
- Öğrencilerin Almancaya Olan Bakış Açıları
- Dil Bilgisi ve Anadili

##### **4.4.1. Yaş**

Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yaşları 18–24 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 19,88'dir. ( $\bar{X} = 19,88$ ;  $ss=1.51$ ) Frankofon ile Türkofon öğrenciler arasındaki ilk ve en büyük fark yaş değişkenidir. Frankofonlar, ilk ve orta öğretimde okuyan çocuk ve gençlerden oluşurken, Türkofon öğrencilerin hepsi birer yetişkindir. Çocukların yabancı bir dili yetişkinlerden daha çabuk ve daha iyi öğrendiğini/edindiğini söyleyen farklı D2 edinim varsayım ve kuramları bulunmaktadır. ( Bkz. *Bölüm 2: İkinci Dil Edinim Kuram ve Varsayımlar*, sayfa 23) D2 edinimini, doğal şartlar altında araştıran araştırmaların çoğu bu görüşün doğruluğunu onaylar niteliktedir. Bununla birlikte hem biyolojik etkenler hem farklı bilişsel gelişim aşamaları küçük yaştakilerin ikinci bir dili daha hızlı ve başarılı edinebileceğini göstermektedir.(Bkz. Lenneberg, 1967) Birer yetişkin olan ve dil edinimini etkileyen beyinsel sistem ile çocuklarda var olan sinirsel esneklik,

biyolojik ve bilişsel gelişim Türkofon öğrencilerde tamamlanmışken, Frankofon öğrencilerde ise bu süreç henüz tamamlanmamıştır.

#### 4.4.2 Eğitim Düzeyi

Türkofon öğrencilerin yetişkin birer insan olmaları ve belli bir eğitimden sonra üniversiteye başlayan kişiler olması onları Frankofonlardan ayıran bir başka özelliktir. DİGS-Projesinde yer alan denekler eğitime yeni başlayan çocuklardan oluşurken, Türkofon öğrencilerin hepsi *İlkokul*, (5 sene) *Ortaokul*, (3 sene) ve *Lise*, (4 sene) olmak üzere en az üç okul türünü ve toplam 11 yıllarını eğitimle geçirmiş yetişkinlerdir. Türkiye’de sekiz yıllık eğitim (ilkokul ve ortaokul) zorunlu iken ortaöğretim (lise) zorunlu değildir. Ayrıca 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. Bu bağlamda araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin Devlet ve Anadolu olmak üzere mezun oldukları liselere göre dağılımı belirlenmiş ve söz konusu dağılım Tablo 3’te belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Örnekleimde Yer Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

<b>Lise</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Devlet</b>	43	95.56
<b>Anadolu</b>	2	4.44
<b>Toplam</b>	45	100

Tablo 3’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 43’ünün (%95.56) Devlet; 2’sinin ise Özel Lise mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.4.3. Almancaya Olan Bakış Açıları

Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin Almancaya olan bakış açıları DİGS-Projesine katılan Cenevrelilerden çok farklıdır. Cenevreliler

dört resmi dili<sup>22</sup> olan bir ülkede yaşıyorlar. Onlar için Almanca, müfredatta yer alan yabancı bir dilden çok öğrenilmesi gereken dört resmi dilden biridir. Cenevreliler öğrencilerin Almanca öğrenme zorunluluğu bulunurken, Türkofon deneklerde Almanca sadece istek üzerine okullarda eğitimle öğrenilebilen yabancı bir dildir. İşte bu Türkofon ile Frankofonların Almancaya karşı olan tutumlarını etkileyen en önemli etkenlerdendir. Türkleri Almanca öğrenmeye sevk eden nedenin ortaya çıkarılması ve Almancaya olan tutumlarının değerlendirilmesi için örnekleme giren 45 öğrenciye “Güdüleme Anketi” adı altında 18 maddelik bir sormaca yaptırıldı. 18 maddelik sormaca dönütleri altı faktöre bölünerek çözümleme yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda *Güdüleme Anketini* oluşturan ve deneklerin fark edemeyeceği kadar birbirleriyle iç içe olan etkenler ile bu etkenlere ait madde numaraları verilmiştir.

**Tablo 4:** Motivasyon Maddeleri ve Etkenler

Güdüleme Anketi	Madde No
Bilgi Yönelimi	2.5.12
Araçsal Motivasyon	7.10.17
Arkadaşlık Yönelimi	3.8.18
Başarı İhtiyacı	6.13.16
Seyahat Yönelimi	4.9.14
Dışsal Motivasyon	1.11.15

Maddeler:

‘tamamen katılıyorum=5’

‘katılıyorum=4’

‘kararsızım= 3’

‘katılmıyorum=2’ ve

‘kesinlikle katılmıyorum=1’ şeklinde 5’ den 1’ e doğru puanlanmıştır.

---

<sup>22</sup> İsviçre Anayasası, madde 70, ‘Diller’: (1) Federasyonun resmî dilleri Almanca, Fransızca ve İtalyancadır. Romanş dilini kullananlar ile iletişim sağlayabilmek için kullanılan resmî dil Romanştır. (Vikipedi, 21.12.2011)

Dolayısıyla, ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 alınacak biçimde bir puanlama sistemi uygulanmıştır.

**Tablo 5:** Etkenlerin Frekans Yüzdeleri

MADDE NO	GÜDÜLEME FAKTÖRLERİ	YANITLARIN FREKANS YÜZDELERİ (%)					TOPLAM
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
2.5.12	Bilgi Yönelimi	4,44	8,89	0	22,22	64,44	100
7.10.17	Araçsal Motivasyon	6,67	6,67	17,78	20	48,49	
3.8.18	Arkadaşlık Yönelimi	13,33	28,89	15,56	31,11	11,11	
6.13.16	Başarı İhtiyacı	0	2,22	6,67	13,13	77,77	
4.9.14	Seyahat Yönelimi	20	15,56	11,11	28,89	24,44	
1.11.15	Dışsal Motivasyon	33,33	17,77	22,22	15,56	11,11	

Yanıtların frekans yüzdeleri dağılımını gösteren tablodan da anlaşıldığı gibi deneklerin büyük çoğunluğu Almancayı gelecekleri için bir teminat, bir meslek edinme uğruna öğrenmek istediğini, çok azının bilgi edinmek veya araçsal isteklendirme için öğrenmek istediğini belirtmektedir. Yapılan sormacadan devinimle Türkofon öğrencilerini Almanca edinmeye sevk eden iki ana güdü ön plana çıkmaktadır. *Birincisi*, eğitimlerini tamamladıktan sonra getirisi iyi olan bir işe kavuşma umudu ki, bu örnekte araştırmaya katılan 45 denekten 41'inin (%90,9) başarı için Almanca öğrenmeyi istedikleri izlenmiştir; *ikincisi*, genel kültür bilgilerini zenginleştirme isteğidir ki, bu örnekte 45 kişiden 39'unu (%86,67) Almancayı öğrenmeye sevk eden etken olduğu gözlemlenmiştir. Örnekte yer alan 45 öğrencinin cinsiyetlerine göre dağılımları belirlenmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.



**Tablo 6:** Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Kız</b>	31	68.89
<b>Erkek</b>	14	31.11
<b>Toplam</b>	45	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 45 öğrencinin 31'inin kız; 14'ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

#### **4.4.4. Dil Bilgisi ve Anadili**

Sakarya Projesinde yer alan öğrencilerin birer yetişkin olmaları ve en az 11 yıl boyunca farklı okullarda eğitim görmüş olmaları, onları Cenevrelilerden ayıran bir başka özelliktir. 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.

Ancak tezimiz için gerekli olan uygun verilerin elde edilmesi için denek grubunun hedef dilin dilbilgisinden hiçbir şekilde önbilgi sahibi olmamaları ve önbilgi sahibi olanların elimine edilmesi için yaptırılan sormaca doğru bir sonuca varılması konusunda büyük öneme sahiptir.

Ayrıca anadili kavramı ulamından da her iki denek grubu birbirinden ayrılmaktadır. Anadili kavramı kategorisinde her iki dili birbirinden ayıran en belirgin özellikler ise şunlardır:

- I. Türkçede, adıl düşürme değiştirgeni (*Pro-Drop Parameter*) ve özne-eylemin yeri (*Subjekt-Verb Inversion*) değiştirilebilirken, Hint-Avrupa dillerinde, özellikle Fransızca'da böyle bir şey mümkün değildir.
- II. Ural Altay dil ailesinden olan Türkçe ile Roman dil ailesinden olan Fransızca sözdizimi bakımından da birbirinden ayrılmaktadır.

## BÖLÜM 5: BULGULAR VE VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### 5.1. Fiil Çekimi

Bu bölümde, anadilleri Türkçe olan ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenmek/edinmek isteyen Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfı öğrencilerinin belli aralıklarla toplam dört aşamalı olmak üzere ve iki sömestre yaymak kaydıyla bu zaman zarfında edindikleri bilgilerle Almanca fiil çekimini nasıl edindikleri çözümlenmeye çalışılmıştır.

Almancada fiil çekimi edinimi betimlemesinden kasıt, bütün kip ulamları göz önünde bulundurularak özne ile yüklem, sıfat ile ismin sayı veya durum açısından uyumu, zaman uyumu ve bununla birlikte ana cümle veya yan cümlelerde kurallara uygun veya aykırı çekilen bütün fiilleri kapsayacak şekilde araştırılmasıdır. Ayrıca metinlerde görülen bazı kip ve zaman ile ilgili tümcelerin ve bu tümcelerde kullanılan fiillerin, öğrencilerin müfredatta henüz görmedikleri halde bazı dilbilgisel yapıları kullanmaları - ki bunların bildirişim bağlamı olduğu varsayılmaktadır- da sayıbilimsel çözümlemeye dikkate alınacaktır.

Bir dili öğrenirken/edinirken erek dile ait fiil türlerinin kullanımı yalnızca biçimsel uygunluk açısından değil, aynı zamanda fiillerin bildirişim bağlamı açısından da uyarlık ve eşdeğerlik yapılarına sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayı veriler salt çözümlemeye kullanılırken bildirişim bağlamı da dikkate alınacaktır. Aşağıdaki örnek dilbilgisel uyarlık ve eşdeğerlik bağlamı arasındaki uyumun daha net anlaşılması için verilebilir: *“Letzte Woche schreibe ich eine Klausur.”* (Geçen hafta bir sınav yazacağım) Bu tümcede eylem olan *“schreiben”* (yazmak) Almanca dilbilgisi kurallarına göre doğru çekilmiştir, çünkü böyle bir yapı Almancada bulunmaktadır; bu örnekte özne ve fiil uyum halindedir, ancak bildirişimsel açıdan bakıldığında, fiilin kurallara aykırı biçimde kullanıldığı apaçıktır, zira *“letzte”* (geçen) sıfatı ile birlikte kullanılan fiil, geçmiş zaman formunda çekilmesi gerekirken şimdiki zamana göre çekilmiştir.

Öğrenciler tarafından metinlerde kullanılan bütün fiiller, bunlardan bazıları her ne kadar az sayıda kullanılmış olsa da, sayıbilimsel çözümlemeye dâhil edilecek ve çözümlenecektir. Örneğin, birkaç öğrenci tarafından kullanılan emir kipi, (*Imperativ*)

edilgen tümce, (*Passivsatz*) dilek kipi, (*Konjunktiv I und II*) gelecek zaman (*Futur I und Futur II*) gibi yapılar ile karmaşık yapıli fiiller de sayıbilimsel çözümleneye dâhil edilecektir. Öğrenciler tarafından erken edinilen bu karmaşık yapıli ekleri çözümleneye dâhil edilmesindeki amaç, bu tür yapıların Türkofonlar tarafından hangi aşamadan sonra edinildiği, edinilen yapıların klâsik dilbilgisi öğretme sıralamasına uyup uymadığı konusunda bize önemli ipuçları verdiğindedir

Kurallı ve kural dışı fiil çekiminin sınıflandırılması konusunda yukarıda değinilen ölçütler dışında bir de aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulacaktır.

- Şimdiki zamana göre çekilmiş kurallı fiillerden (*Konjugation der regelmässigen Verben in Präsens*) kasıt şimdiki zaman göre çekildiği halde kök seslem ünlüsünde değışikliğe uğramayan bütün fiilleri içeren yapılar demektir; daha doğrusu “*ich komme*”, (geliyorum) “*ich gehe*”, (gidiyorum) “*ich kenne*”, (tanıyorum/biliyorum) veya “*ich denke*” (düşünüyorum) gibi aslında düzensiz birer fiil olan *kommen*, *gehen*, *kennen* ve *denken* (gelmek, gitmek, tanımak ve düşünmek) gibi fiillerin 1. 2. ve 3. tekil kişiler için çekildiğinde kök seslem ünlüsünde herhangi bir değışikliğe uğramayan fiiller de bu ulama dâhil edilecektir.
- Metinlerde tam fiil (*Vollverb*)<sup>23</sup> olarak kullanılan ve şimdiki zamana göre çekilen modal fiiller<sup>24</sup> de -ki bunlar esasen düzensiz fiillerdir- şimdiki zamana göre çekilmiş diğerk düzensiz fiillere eklenecektir.
- Modal yardımcı fiil birleşigi (*Modalverbkomplexe*)<sup>25</sup> şeklinde kullanılan diğerk bütün modal fiiller düzensiz fiillerden ayrı bir ulam olarak sayıbilime eklenerek çözümlenecektir.
- İster di’li ister miş’li geçmiş zaman olsun (*Perfekt oder Plus-Quam Perfekt*), bu

---

<sup>23</sup> Vollverb: leksikal anlamı olan ve yalnız başına yüklem olarak kullanılabilen fiildir. (DUDEN, 1984, Band 4, s. 94)

<sup>24</sup> Başka bir fiilin içeriğini değıştiren *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen* fiillerine Modalfiil denir. Modalfiiller mastar şeklinde kullanılarak yüklemi yüklemi birkaç fiilin yan yana gelmesiyle oluştururlar. Örnek: *Peter darf ins Kino gehen*. (DUDEN, 1984, Band 4, s. 94)

<sup>25</sup> Modal yardımcı fiil birleşiginden kasıt yardımcı fiil + mastar yapısıdır. Örneğın, *Der produzent möchte viel wissen*. (Duden, 1984, s. 44).

zamanları belirtmek için kullanılan fiillerin kurallı ve normlara göre çekilen fiiller ulamından sayılabilmesi için hem ‘haben/sein’ yardımcı fiilin hem de geçmiş zaman ortacının (*Partizip II*) Almanca dilbilgisi kurallarına göre çekilmiş olması gerekir. Yine di’li geçmiş zamanı belirtmede kullanılan ‘haben’ (sahip olmak) ve ‘sein’ (olmak) yardımcı fiillerin seçimine -ki bunlar dilbilgisi açısından doğru bir tümcenin kurulmasında önemli bir yere sahiptir- dikkat edilecektir. Örneğin ‘fahren’ (sürmek) ve ‘fliegen’ (uçmak) fiilleri için (*Ich habe/bin geflogen* veya *Ich habe/bin gefahren.*) örneğinde olduğu gibi hem ‘haben’ hem de ‘sein’ fiilleriyle birlikte kurulabilen birkaç ayrıklı durum da olsa bazı fiillerin di’li geçmiş zaman yapısında kullanıldığında yardımcı fiil seçimi konusunda bildirişim bağlamına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın sayıbilimsel çözümleme bölümünde, uzun bir zamana yayılarak büyük bir titizlik ve özveriyle toplatılan veriler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, dört farklı zamanda toplatıldığından dört ayrı aşama haline getirilerek sayıbilimsel çözümlemeye kronolojik dört farklı aşama biçiminde sınıflandırılmıştır. Sayıbilimsel çözümlemenin ardından elde edilen sonuçlar ile Frankofonlar üzerinde yapılmış olan DİGS-Projesinin sonuçları birbiriyle karşılaştırılacaktır. Sakarya Üniversitesinde yapılan araştırmanın sonuçları ile DİGS-Projesi sonuçlarını birbiriyle karşılaştırmadaki amaç, Türkofonlar ile Frankofonlar arasında Almancada fiil çekimi ediniminde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek, farklılıklar var ise, bu farklılıkların ne denli olduğunu ortaya çıkarmak ve iki grup arasındaki benzerlikleri saptamaktır.

### **5.1.1 I. Aşama**

Bu bölüm, Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin ilk 44 ders saatinden sonraki metinleri üzerinde çözümleme yapan ilk araştırma safhasıdır. Bu safhanın sayıbilimsel çözümlemesinde aşağıdaki çekim eki almış fiil gruplarını kapsamaktadır:

- Düzenli Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*regelmäßige Verben in Präsens*)
- Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*unregelmäßige Verben in Präsens*)
- Modal Fiil Birleşği/Fiil Parantezi (*Modalverbkomplexe*)

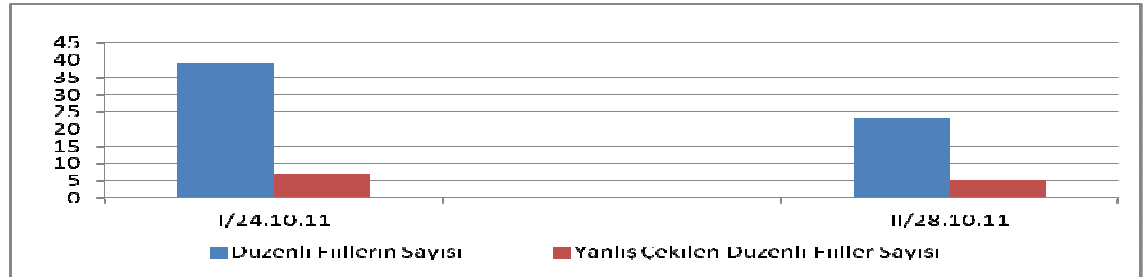
- Diğer Fiil Şekilleri (Di’li Geçmiş Zaman, Emir Kipi, Miş’li Geçmiş Zaman vb.)

### 5.1.1.1 Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi

44 ders saatinin ardından öğrencilerin hangi sıklıkla şimdiki zamana göre çekilmiş düzenli fiil (*regelmäßige Verben in Präsens*) kullandıkları ve bu sayının kullanılan toplam fiil sayısına oranının belirlenmesi için öğrencilere anlaşılması ve yorumlanması kolay bir resim üzerinde gördüklerini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin, diyalog halinde yazdıkları bu metinlerde %30,24’lük bir oranla fiilleri şimdiki zamana göre çektikleri görülmektedir. Öğrencilerin ilk bütüncede ne kadar düzenli fiil kullandıkları ve bu fiillerin hangi sıklıkla kurallara uygun, hangi sıklıkla uygun çekmedikleri aşağıdaki tablo ve grafikte açıkça görülmektedir.

**Tablo 7:** 44 D/S<sup>26</sup> Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiillerin Sayısı
I/ 24.10.11	131	39 (%29,77)	32 (%82,05)	7 (%17,95)
I/ 28.10.11	74	23 (%31,08)	18 (%78,26)	5 (%21,73)
Toplam	205	62 (%30,24)	50 (%80,65)	12 (%19,35)



**Grafik 1:** Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki

#### • Kurallara Uygun Çekilen Düzenli Fiiller

44 saatlik Almanca dil kursu öğrenimi sonrasında kullanılan düzenli fiillerin büyük bir bölümünün -ki bu örnekte %80,65’e denk gelmektedir -kurallara uygun çekildiği görülmektedir. Ancak düzenli fiillerin bu denli yüksek oranda kurallara uygun olarak

<sup>26</sup> Ders saati

çekilmiş olması, öğrencilerin Almancada düzenli fiillerin çekimine hâkim oldukları anlamına gelmemektedir; zira deneklerin diyaloglarda kullandıkları fiil sayısı hem çok sınırlı hem de kullanılan fiiller işlenen kitabın ilk bölümünde çekilmiş haliyle metin içerisinde zaten yer almaktadır. Bu aşamada kullanılan fiillerin çoğu genellikle ‘mögen’ nün (istemek) dilek kipi (*Konjunktiv II*) ile ‘können, bringen, essen ve kommen’ (tanımak, getirmek, yemek yemek ve gelmek) gibi sınırlı sayıda fiiller olup 1. ve 3. tekil kişi ekiyle kurallara uygun halde çekilmişken, aynı fiillerin 2. tekil kişi ekiyle yüksek oranda kuraldışı çekildiği gözlemlenmiştir.

Bu konunun daha net anlaşılması için öğrencilerin metinlerinden alınan aşağıdaki parça buna bir örnek olarak verilebilir:

*Was kann ich für sie bringen?  
Ich möchte...hier kommt ihnen wasser  
Ich bringe kalt wasser aber du möchte ( I/10.11/1)*

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi öğrenciler aslında Almancada şimdiki/geniş zamanda fiil çekimi (*Konjugation der regelmäßigen Verben in Präsens*) konusuna hâkim değillerdir; ancak, bu örnekte bazı özne-fiil uyumuna göre doğru çekilen fiillerin olması, öğrencilerin fiil çekimini bilinçli şekilde kullandıkları anlamına gelmemektedir. Bu yapıların öğrencilerin kitapta okudukları/gördükleri veya Almancayla çoktandır tanıdık olan ileri seviyedeki sınıf arkadaşlarından duyarak belleklerine kaydettikleri/edindikleri hazır basmakalıplar olduğu açıktır. Şayet Almanca dilbilgisi kurallarına göre doğru çekilen bu fiiller ve söz öbeklerinin hazır kalıpları olmamış olsaydı, bu öğrencilerin ‘mögen’ modal fiilini hiç görmedikleri dilek kipinde (*Konjunktiv II*) hem de doğru bir biçimde kullanmalarına imkân olmayacaktı. Ayrıca ‘mögen’ fiili 1. tekil kişi için doğru çekilmişken 2. tekil kişi için yanlış çekilmiş olmayacaktı.

#### • Kurallara Uygun Çekilmeyen Düzenli Fiiller

Kurallara uygun çekilmeyen düzenli fiiller, şimdiki zamana göre çekilen toplam düzenli fiillerin %19,35’ine eşdeğer gelmektedir. Bu aşamada kullanılan fiillerin çekiminde yapılan hataların bir kısmı fiil kökünü meydana getiren yazaçlarda yapılırken diğer bir kısmı da fiillerin çekim ekinde yapıldığı görülmektedir. Buradan şu sonuca varılmaktadır. Öğrencilerin düzenli fiilleri neden yanlış çektiklerini yalnız bir nedenle

açıklamak olanaksızdır. Ayrıca bazı öğrencilerin bu aşamada fiil çekimlerinde erek dilin normlarına uygun ekler kullanmaları rastlantıdan başka bir şey değildir. Rastlantılara rağmen kurallara göre uygun çekilmeyen düzenli fiiller bulunmakta ve bu fiil grubunda ön plana çıkan normsuzlukları da iki gruba ayırabiliriz:

I. Fiil kökünde yapılan normsuzluklar,

II. Fiil çekiminde yapılan normsuzluklar. (özne-yüklem uyumsuzluğu)

A. Fiil kökünde yapılan normsuzlukların üç türlü olduğu saptanmıştır;

1. D2'den D3'e aktarım. Örnek, *Die Großmutter antworts*: (II/28.10.11/21)  
İngilizceden Almancaya aktarılan bu yapı bize aslında öğrencilerin her hangi yabancı bir dil öğrendiklerinde önceden bildikleri gramer yapıları yeni öğrendikleri dile aktaracağına bir tanıtıdır. (Bkz. Bölüm 2: 2.1-2.5)

2. Ayrılamayan fiillerin ayrılabilen fiiller ulamına dâhil edilmesi,

Örnek: *sie halten sich unter (sich unterhalten)* (II/28.10.11/23)

3. Fiil kökünü meydana getiren yazaçların eksik ve/veya yanlış yazılma normsuzluğu,

Örnek: *er get* (I/10.11/5)

*widersehen* (I/10.11/9)

*er list* (II/10.11/26)

*willen sie?* (I/10.11/7)

*smeckt es ihnen* (I/10.11/3)

Öğrencilerin bu aşamada en çok yaptığı normsuzluk sessiz “h” yazacını bulandıran ancak okunmayan fiiller ile okunduğu gibi yazılmayan, en azından Türkçede yazıldığı gibi okunmayan ‘schmecken’, (tatmak) ‘gehen’ (gitmek) benzeri fiillerde görülmektedir.

B. Yapılan diğer normsuzluklara bakıldığında öğrencilerin özne-yüklem uyumunda ne kadar zorlandıkları görülmektedir. Özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan hataları da iki gruba ayırabiliriz;

1) 2. tekil kişi ekinin genelleme yolu ile 3. tekil kişiler için de kullanılması.

Örnek: *sehst sie mir* (I/10.11/2)

2) 1. çoğul kişi ekinin genelleme yolu ile 3. tekil kişiler için de kullanılması, (bu örnek aynı zaman fiilin hiç çekilmemesi (*Infinitiv/nicht flektirte Verben*) biçiminde de yorumlanabilir) Örnek: *Kellnerin servieren* (II/10.11/4) *Kind fotografieren*

(II/10.11/7)

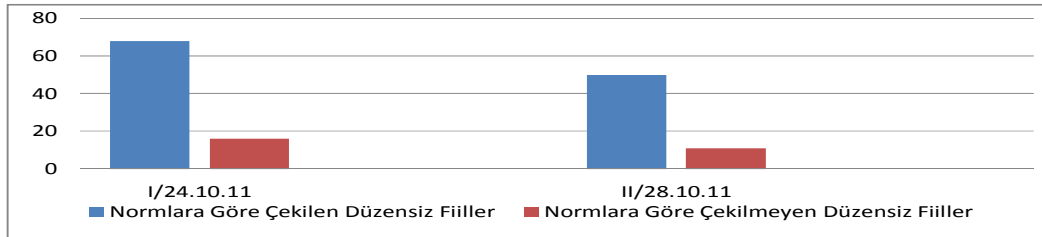
Bu metinleri yazan kişilerin birer yetişkin olmaları, yani özne ile fiilin arasında bir uyumun olması gerektiğini bilmelerine rağmen, fiil çekiminde bu tür yanlışların hâlâ yapıyor olmaları, kullanılan fiillerin bilinçsizce çekildiğinin bir göstergesidir.

### 5.1.1.2 Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi

I. aşamada kullanılan fiillerinin yarısından fazlası (%57,56) düzensiz fiillerden meydana gelmektedir. Düzensiz fiillerin bu denli fazla sayıda kullanılmasına karşın sadece % 22,88'lik bir kısmı normlara uygun çekilmemektedir. I. aşamada kullanılan toplam düzensiz fiillerin sayısı ve bunların kurallara uygun çekileni ile kurallara uygun çekilmeyen düzensiz fiillerin birbirine olan oranıtısı aşağıdaki tabloda ve grafikte verilmiştir.

**Tablo 8:** 44 D/S Sonra Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiillerin Sayısı
I/ 24.10.11	131	68(%51,91)	52 (%76,47)	16 (%23,53)
II/28.10.11	74	50 (%67,57)	39 (%78,00)	11 (%22,00)
Toplam	205	118 (%57,56)	91 (%77,12)	27 (%22,88)



**Grafik 2:** Yanlış Çekilen Düzensiz Fiiller ile Toplam Düzensiz Fiiller Arasındaki İlişki

#### • Kurallara Uygun Çekilen Düzensiz Fiiller

Düzensiz fiillerin büyük bir bölümü kurallara uygun çekilmiştir ki, bu da çekilen toplam düzensiz fiillerin %77,12'sine eşit gelmektedir. Ancak burada kullanılan düzensiz fiillerin çoğu 'haben', 'sein', 'können' 'lesen' ve 'mögen' fiillerinden oluşmakta olup 1. ve 3. tekil kişi ile 3. çoğul kişi veya nezaket formu biçiminde çekilmiş fiillerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, düzenli fiillerin çekiminde olduğu gibi düzensiz fiillerin



çekiminde de chunks<sup>27</sup> denilen yapıları, yani derste öğrendikleri ancak belleklerinde var olan yapıları kullandıkları görülmektedir. Aşağıdaki örnek metin, öğrencilerin bu aşamada chunks kullanmaya ne denli eğilimli olduklarının bir belirtkesidir:

- A- *Willkommen Sie? Möchten sie trinken etwas?*  
B- *Ich möchte eine Orangensaft und eine salat, bitte.*  
C- *Ich nehme einen Kaffee.*  
A- *Fertig.*  
B- *Kaffee ist zu kält, Herr Ober*  
A- *Entschuldigung. Ich nehme es zurück. Ich bringen sofort neuen.*  
B- *Kann ich nehmen ein gabel?*  
A- *Ich bringen sofort. Möchten sie Sie-andere etwas?*  
B- *Nein, danke schön.*  
C- *Diese Cafe ist sehr schön. Aber zur Menge.*  
C- *Mein gabel ist zu spät, sehst sie mir, bitte.*  
A- *Ich komme schnell.*  
B- *Ich möchten zahlen, bitte. (I/ 28.10.11/2)*

'Mögen' (hoşlanmak) fiili, 3. çoğul kişi eki ile nezaket belirten tümcelerde kullanıldığında normlara hep uygun çekildiği, ancak aynı fiilin çekimi 1. tekil kişi için normlara göre çekilmediği görülmektedir. Yani 1. tekil kişiye göre çekilen 'mögen' fiili ile özne arasında bir uyumsuzluk söz konusu iken, özne çoğul durumda veya nezaket formu için kullanılmışsa -ki bu da yüklemi çoğul gerektiren bir durumdur- 'mögen' fiilinin normlara göre çekildiği izlenmiştir. Bununla birlikte düzensiz bir fiil olan 'mögen' fiilinin dilek kipi (*Konjunktiv II*) -bu konu derste hiç işlenmediği halde-formatında normlara uygun kullanıldığı görülmektedir. Yukarıdaki örnekte 'mögen' fiili, dilek kipi (*Konjunktiv II*) biçiminde kullanılmış fakat öznesi tekil iken fiilin kendisi çoğul olarak çekilmiştir. (belki de fiilin kendisi hiç çekilmemiş veya öğrenci onun bir fiil olduğundan haberi bile yoktur.) Bu diyalogda kullanılan tümcelerin büyük bir bölümünü öğrenci ya derste öğretmeninden duymuş, ya da ders kitaplarında geçen pasajlarda yer alan hazır kalıplardır. I. aşamayı kısaca özetleyecek olursak, yukarıda değinilen bütün veriler şu anlama gelmektedir: Öğrenci, kullandığı fiillerin hangi kip ve

---

<sup>27</sup> 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 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'.

zamana göre çekmesi gerektiğini bilmeden, belleğinde var olan biçimiyle kullandığını göstermektedir.

### • Kurallara Uygun Çekilmeyen Düzensiz Fiiller

Türkofon öğrencilerin bu aşamada en sık kullandıkları düzensiz fiiller (*unregelmäßige Verben*) şunlardır: *haben, sein, mögen, geben, wollen, trinken*. (sahip olmak, olmak, hoşlanmak, istemek ve içmek) Kullanılan düzensiz fiillere genel olarak bakıldığında üç farklı normsuzluğun yapıldığı görülmektedir. Bu normsuzluklar ise şunlardır:

1. Fiil kökünde yapılan normsuzluklar,
2. Fiil ve özne arasındaki uyumsuzluk,
3. Hem özne ve fiil arasındaki uyumsuzluk, hem de fiil kökünde yapılan normsuzluklardır.

A. Fiil kökünde yapılan normsuzluklar genelde 1. ve 3. tekil kişi için çekilen fiillerde görülmektedir. Örneğin; ‘*ich kan*’, ‘*hier komt ihnen salat*’ (I/28.11/1) veya ‘*wie get es dir*’ soru cümlesindeki ‘*gehen*’ fiilinin 3. tekil kişiye göre çekilmesinde yapılan normsuzluktur. Ayrıca ‘*gehen*’ fiilinde söylenişinde telâffuz edilmeyen ancak yazılması gereken “*h*” yazacının 3. tekil kişiler için “*get*” şeklinde yazılması, öğrencinin fiil kökünün “*gehen*” olduğunu bilmeden, belki de bunun bir fiil olduğundan bile habersiz olduğu, sözcükleri duyduğu gibi yazdığını göstermektedir.

B. Bu aşamada yapılan en sık normsuzluklardan bir diğeri ise, aşırı genelleme yoluyla düzensiz fiillerin düzenli fiillermiş gibi çekilmesidir. Aşırı genelleme yapılarak yapılan hatalara örnek verecek olursak;

*Er esst* (I/24.10.11/5)  
*vergesst du* (I/24.10.11/9)  
*Mann spricht* (II/28.10.11/5)

Burada yapılan normsuzluk 2. ve 3. tekil şahıs ekiyle çekilmesi gereken düzensiz fiillerin, genelleme yolu ile düzenli fiillermiş gibi çekilmiş olmasıdır. Bu fiillerde yapılan normsuzluğu çözümlenecek olursak:

*essen* → *ess en+ -t/-st = esst*;  
*sprechen* → *sprech en+ -t/-st= sprecht*;  
*vergessen* → *vergess-en + -t/-st= vergesst*.

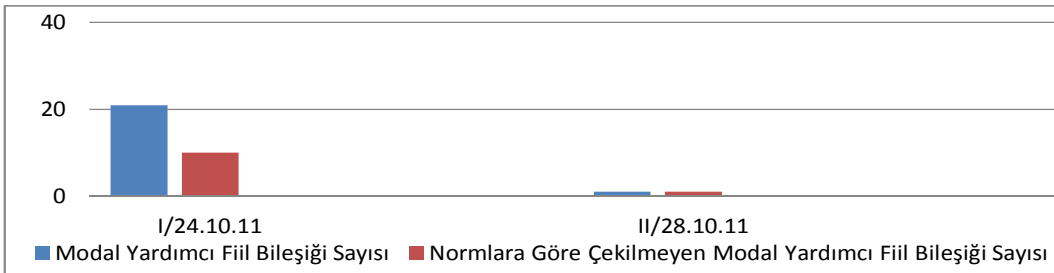
Genelleme yoluyla normlara aykırı çekilen düzensiz fiillerden bir diğeri de ‘wollen’ (istemek) fiilidir. Bu fiil, 3. çoğul şekliyle çekildiğinde fiilin kökündeki “o” ünlüsü değişikliğe uğrar. Örnek: “*Sie wollen*” (I/28.11/7) sözcesinde “wollen”ın “wollen” biçiminde çekilmiş olması, öğrenciye göre bu fiil kökünün “will” olmasından kaynaklanan bir hata olma olasılığı bulunmaktadır.

### 5.1.1.3 Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe)

Bu kısımda, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin 44 ders saatinden sonra yazılı metinlerinde kullandıkları modal fiiller (Modalverb) ile modal yardımcı fiil bileşiği (Modalverbkomplexe) analiz edilecektir. Aşağıdaki tablo ve grafik öğrencilerin 44 ders saatinin ardından yazılı metinlerinde kullandıkları modal yardımcı fiil bileşiğinin dağılımını göstermektedir:

**Tablo 9:** 44 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Modal Yardımcı Fiiller Bileşiği	Normlara Göre Çekilen Modal Yardımcı Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Modal Yardımcı Fiil Sayısı
I/ 24.10.11	131	21 (%16,03)	11 (%52,38)	10 (%47,62)
II/28.10.11	74	1 (%1,35)	0 (%0,00)	1 (%100)
<b>Toplam</b>	205	22 (%10,73)	11 (%50,00)	11 (%50,00)



**Grafik 3:** Normlara Aykırı Çekilen Modal Fiil Bileşiği ile Toplam Modal Yardımcı Fiil Bileşiği Arasındaki İlişki

Tablo ve grafik içindeki verilerden de anlaşıldığı gibi iki farklı tarihte alınan bütüncede modal yardımcı fiil bileşiği oranı oldukça farklı bir seyir izlediği tespit edilmiştir. I/24.10.11 tarihli bütüncede yüksek oranda modal yardımcı fiil bileşiği (başka bir ifadeyle 15 modal yardımcı fiil bileşiği veya toplam fiillerin %16,03’ü) kullanılmışken, II/24.10.11 tarihli bütüncede yalnızca bir yerde (toplam fiillerin %1,35’i) modal

yardımcı fiil bileşiği kullanılmıştır.

### • Kurallara Göre Çekilen Modal Fiil Bileşiği

Bütüncelerde kullanılan modal fiil bileşiği çekiminde kullanılan fiillerin yarısının normlara göre çekildiği görülmektedir. Bu aşamada kullanılan modal fiiller ‘mögen, wollen ve können’ (arzu etmek, istemek ve –e bilmek) fiilleridir. ‘sollen, dürfen ve kennen’ (-malı, meli, -e bilmek, tanımak) modal fiilleri nerdeyse hiç kullanılmamıştır. Kullanılan modal yardımcı fiiller 1. tekil veya 1. çoğul kişi ekiyle çekilmiştir. Ayrıca ‘mögen’ modal fiili şimdiki/geniş zamana göre değil de bir dilek kipi (*Konjunktiv II*) olan ‘möchten’ biçiminde çekilmiştir. Öğrencilerin bu aşamada kullandığı modal yardımcı fiil bileşiğine örnek:

J: Ich möchte einen Kaffee.  
P: Ok. Kellnerin bitte!  
K: Willkommen! Was möchten sie trinken?  
P: Wir möchtet zwei Kaffee bitte.  
K: Ok. Was möchten Sie Essen?  
J: Ich möchte eine Torte bitte. (I/24.10.11/5)

### • Kurallara Göre Çekilmeyen Modal Fiil Bileşiği

I/24.10.11 tarihli bütüncede normlara göre çekilmeyen modal yardımcı fiil bileşiği toplam modal fiil bileşiğinin %47,62’sine eşitken, II/24.10.11 tarihli bütüncede yalnızca bir yerde modal yardımcı fiil bileşiği kullanılmıştır; ancak o da normlara aykırı çekilmiştir. Modal yardımcı fiil bileşiğinde normlara aykırılıkta üç farklı tür ayırt edilebilir:

- I. Yalnız modal yardımcı fiil çekiminde,
- II. Yalnız mastar (*Infinitiv*) kullanımında,
- III. Hem modal yardımcı fiil çekiminde hem de mastar kullanımında yapılan hatalardır.

I. Modal yardımcı fiilin hiç kullanılmadığı fakat mastarın doğru kullanıldığı tümceler.

Örnek: Sie die umtauschen? (I/24.10.11/4)

II. Modal yardımcı fiilin doğru seçilip yazıldığı, mastarın ise yanlış yazıldığı tümceler.

Örnek: Was möchten Sie Essen (I/24.10.11/5)  
Du sollst nicht Orangensaft trink (I/24.10.11/9)  
Ich möchte die Zahlen (I/24.10.11/6)

Yukarıdaki örnekleri betimleyecek olursak birinci örnekte, ‘*yemek yemek*’ anlamına gelen ve bir mastar olan ‘*essen*’ fiili kullanılması gereken bir yerde isim olan ‘*das Essen*’ (yemek) kelimesi kullanılmıştır. İkincisinde ise, mastar olarak yazılması gereken “*trinken*” (içmek) fiili emir kipi biçiminde yazılmıştır. Üçüncüsünde de birincisine benzer bir yol izlenmiştir.

III. Hem modal yardımcı fiilin hem de mastarın yanlış yazıldığı tümceler.

Örnek: *Kan ich nehmen zahlen bitte?* (I/24.10.11/5)

#### 5.1.1.4 Diğer Zaman ve Kipler

Hazırlık sınıfının ilk bütüncelerinde emir kipi ile di’li geçmiş zaman, II. grupta hiç kullanılmamışken I. grubun bütüncelerinde di’li geçmiş zaman yalnızca bir yerde, emir kipi ise iki yerde kullanılmıştır. Aşağıdaki tablo emir kipi ile di’li geçmiş zaman diliminin bu evrede hangi sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

**Tablo 10:** 44 D/S Sonra Emir Kipi ve Di’li Geçmiş Zaman Sayısı

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Emir Kipi (Imperativ)	Normlara Göre Çekilen Emir Kipi Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Emir Kipi Sayısı
I/ 24.10.11	131	2 (%1,53)	1 (%50,00)	1 (%50,00)
II/28.10.11	74	0 (%0,00)	0 (%0,00)	0 (%0,00)
<b>Toplam</b>	205	2 (%0,98)	1 (%50,00)	1 (%50,00)
Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Di’li Geçmiş Zaman (Perfekt)	Kurallara Uygun Çekilen Di’li Geçmiş Zaman	Kurallara Uygun Çekilmeyen Di’li Geçmiş Zaman
I/ 24.10.11	131	1 (%0,76)	0 (%0,00)	1 (%100)
II/28.10.11	74	0 (%0,00)	0 (%0,00)	0 (%0,00)
<b>Toplam</b>	205	1 (%0,49)	0 (%0,00)	1 (%100)

#### • Emir Kipi

Emir kipinin bu aşamada hangi sıklıkla nerede ve nasıl kullanıldığını çözümlenmeden önce hazırlık sınıfında 44 saatlik bir öğrenimden sonra emir kipinin düzenli biçimde derste işlenilmediğini belirtmek lazım. Aşağıdaki örnekten de anlaşılacağı gibi deneklerin bu kipi erek dilin normlarına uygun çekmekte yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteriyor.

*Mein gabel ist zu spät, sehst sie mir, bitte.* (I/ 10.11/2)

Yukarıdaki örnekte emir kipi normlara aykırı çekilmiştir. Burada uygulana strateji ise,

şimdiki/geniş zaman 2. tekil kişi ekinin genelleme yolu ile 3. tekil kişiye aktarılmış olması ve bu şekilde emir kipi yapılacağı sanılmasıdır. Ancak bütün olumsuzluklara rağmen bu aşamada bir tane fiil emir kipi biçiminde erek dilin normlarına göre uygun çekilmiştir.

— *Bringen Sie bitte die gabel* (I/ 10.11/6)

Normlara göre uygun çekilen bu emir kipinin öğrenciler tarafından acaba bilinçli mi yoksa belleklerinde yer edinen bir yapı mı olduğu konusunda kesin bir kanıya varılmamıştır.

#### • **Di’li Geçmiş Zaman (Partizip II)**

I. aşamada sadece bir yerde kullanılan di’li geçmiş zaman (*Perfekt/Partizip II*) erek dilin normlarına göre çekilmiş olup örnekle aşağıda verilmiştir.

Örnek: *Ich habe vor drei Tagen eine neues Bluse bei ihnen gekauft.* (I/ 10.11/4)

#### **5.1.2 II. Aşama**

Bu bölüm, Sakarya Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin 96 ve 112 saatlik gramer dersinden sonra yazılan metinler üzerinde fiil yapısını inceleyen bir araştırma safhasıdır. Kronolojik olarak II. sırada yer alan ve iki farklı gruptan oluşan bu ulamda aşağıdaki fiil türleri tespit edilmiştir.

- Düzenli Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*regelmäßige Verben in Präsens*)
- Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*unregelmäßige Verben in Präsens*)
- Modal Fiil Birleşigi/Fiil Parantezi (*Modalverbkomplexe*)
- Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi (*Präteritum*)
- Di’li Geçmiş Zaman (*Perfekt/Partizip II*)
- Diğer Fiil Şekilleri (Emir Kipi, Miş’li Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman vb.)

Bu örnekleme iki farklı tarihlerde kullanılan bütüncelerin sonuçları birbirinden oldukça farklıdır. Sonuçların birbirinden farklı olmasının ana nedeni I/ 14.02.12 tarihli bütüncede öğrencilere üzerinde insanların manavdan alış-veriş yaptıkları ve manavın yanında bir kahvehanenin bulunduğu resmi anlatmaları istenmesi; II/23.03.12 tarihli

örnekleme ise “Yazılı Anlatım” dersinde öğrencilerden kendi hayatlarında önemli buldukları bir olayı, yaşadıkları bir anıyı dersi yürüten öğretim görevlisi tarafından notlandırılacak kaydıyla yazmaları istenmesidir.

### 5.1.2.1 Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi

II. aşamada kullanılan düzenli fiillerin sayısı kullanılan toplam fiil sayısının %28,29’una eşittir. Aşağıdaki tablo ve grafikten de anlaşıldığı gibi I/ 14.02.12 tarihli bütüncede II/23.03.12 tarihli bütünceden daha fazla düzenli fiil kullanılmıştır.

**Tablo 11:** 96/112 D/S Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiillerin Sayısı
I/ 14.02.12	171	72 (%42,11)	58 (%80,56)	14 (%19,44)
II/23.03.12	133	14 (%10,53)	12 (%85,71)	2 (%14,29)
<b>Toplam</b>	304	86 (%28,29)	70 (%81,40)	16 (%18,60)



**Grafik 4:** Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki

#### • Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiiller

Bu aşamada kullanılan düzenli fiillerin %81,40’ı normlara uygun çekilmiştir. Normlara uygun çekilen düzenli fiillerin, I. aşamamın tersine, bilinçli ve geniş yelpazeli olduğu gözlenmiştir. Bu aşamada kullanılan düzenli fiiller için aşağıdaki örneğe bakınız:

...ich friere und huste. Ich trinke alle Hausmitte aber ich genese nicht. Ich gehe Basketball stadion. Ich fühle nicht gute mich. Ich kann nicht spielen (II/03.12/9)

### • Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiiller

Normlara uymayan düzenli fiillerin çekiminde önemli bir düşüş göze çarpmaktadır. Örneğin I/ 14.02.12 tarihli bütüncede düzenli fiillerin %19,44'ü normlara göre çekilmemişken II/23.03.12 tarihli bütüncede yalnızca iki fiil erek dilin kurallarına aykırı çekilmiştir. Bu evrede kullanılan normlara aykırı düzensiz fiillerde üç hata türü saptanmıştır. Bu hata türleri şunlardır:

I. Fiili kökünde yapılan hatalar

II. Şahıs ekinde yapılan hatalar,

III. Ayrılabilen fiillerde yapılan hatalardır. Şimdi bu hataları örneklerle inceleyelim.

A. Fiili kökünde yapılan hataların iki türü bulunmaktadır. İki aynı ünsüzü fiil kökünde bulunduran fiillerde yalnızca bir ünsüzün yazılması, Örnek: *Er komt zum Cafe* (I/02.12/30) veya fiili kökünün yanlış yazılması örnek: *Es schmekt gut.* (I/02.12/25)

B. Özne-yüklem uyumsuzluğunun farklı stratejiler sonucu cereyan ettiği izlenmiştir. Örnek: '*aber sie saget eine Suppe*' (I/02.12/27) örneğinde 3. tekil kişi eki alması gereken fiil 2. çoğul kişi eki ile çekilmiştir. Aynı şekilde '*Unsere Mannschaft gewinnen nicht*' (II/03.12/9) örneğinde de 3. tekil kişi ekiyle çekilmesi gereken fiil 3. çoğul kişi ekiyle çekilmiştir. '*Ich freu mich*'. (I/02.12/25) örneğinde ise çekim eki hiç kullanılmamıştır.

C. Ayrılması gereken fiillerin ayırmadan yazılması,

Örnek: '*Ich umtausche sofort*' (I/02.12/24).

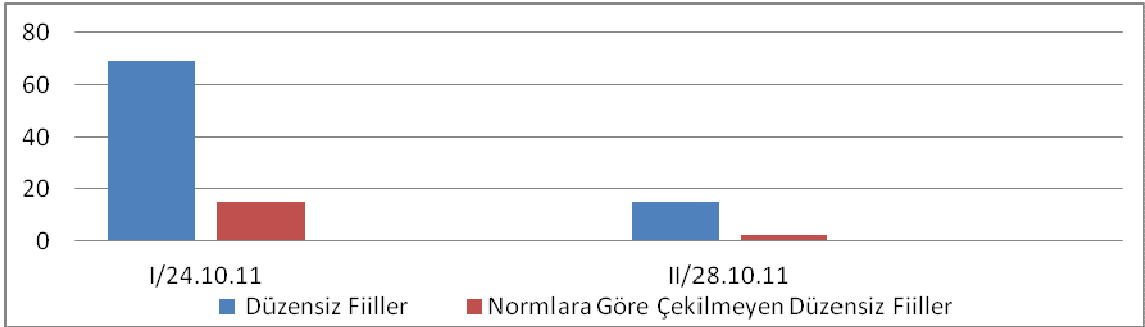
### 5.1.2.2. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi

Düzensiz fiillerin kullanılan toplam fiil sayısı oranına kıyasla oldukça azaldığı (toplam fiillerin sadece %27,36'sı düzensiz fiillerden meydana gelmektedir) söylenilebilir. Aşağıdaki tablo ve grafik bu aşamada kullanılan toplam düzensiz fiillerin sayısını ve normlara göre çekilen düzensiz fiiller ile normlara göre çekilmeyen düzensiz fiiller arasındaki ilişki gösterilmektedir.



**Tablo 12:** 96/112 D/S Sonra Kullanılan Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiillerin Sayısı
I/ 14.02.12	171	69 (%40,36)	54 (%78,26)	15 (%21,74)
II/23.03.12	133	15 (%11,19)	13 (%86,67)	2 (%13,33)
<b>Toplam</b>	304	84 (%27,36)	67 (%79,76)	17 (%20,24)



**Grafik 5:** Yanlış Çekilen Düzensiz Fiiller ile Toplam Düzensiz Fiiller Arasındaki İlişki

- **Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiiller**

Kullanılan toplam düzensiz fiillerin sayısı, bir önceki aşamada kullanılan düzensiz fiillerle orantısal olarak karşılaştırıldığında bu aşamada oldukça az kullanıldığı görülmektedir. Buna rağmen kullanılan düzensiz fiillerin %79,76'sı normlara uygun çekilmiştir. Ayrıca 'tragen, fahren, schlafen, laufen' (taşımak, sürmek, uyumak, koşmak) gibi düzensiz fiil çekim eklerinin ilk defa bu aşamadan sonra erek dilin normlarına uygun çekilmiş olması, öğrencilerin düzensiz fiil çekimini bilinçli kullandıklarının göstergesidir.

- **Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiiller**

Bu aşamada da düzensiz fiillerin %20,24'ü kurallara uygun çekilmemiştir. Öğrencilerin, bir önceki aşamanın tersine, bu aşamada düzensiz fiil çekiminde farklı stratejiler uyguladıkları izlenmiştir. Bu stratejileri kısaca şöyle sıralayabiliriz:

I. Özne-yüklem arasındaki uyumsuzluk,

Örnek: *Ihre Haare ist kurz.* (I/ 02.12/21)

*Der Mann und die Frau spricht mit der Kellnerin*

*Zwei Personen setzt.* (I/ 02.12/21).

Yukarıdaki örnekleri çözümlenecek olursak, birinci örnek Türkçe düşünülerek Almanca yazılmış bir tümcedir; çünkü bu tümcenin ismi (saç) Türkçede tekil olarak kullanılmaktadır. Örnek: *benim saçım kısa*. İkinci örnekte görülen hata ise en sık rastlanan hatalardan biridir. ‘*sprechen*’ (konuşmak) fiili 1. tekil kişiye göre aslında normlara uygun çekilmiştir, ancak bu örnekte bu fiilin çoğul çekilmesi gerekir, çünkü bu tümcenin “*Mann und Frau*” (erkek ve kadın) olmak üzere iki tane öznesi vardır.

II. Genelleme yöntemiyle 2. tekil kişi ekinin 1. tekil kişi için de kullanılması.

Örnek: *Ich magst Cafés* (I/ 02.12/28)

III. Düzenli fiillerin çekiminde kullanılan eklerin düzensiz fiiller için de kullanılması.

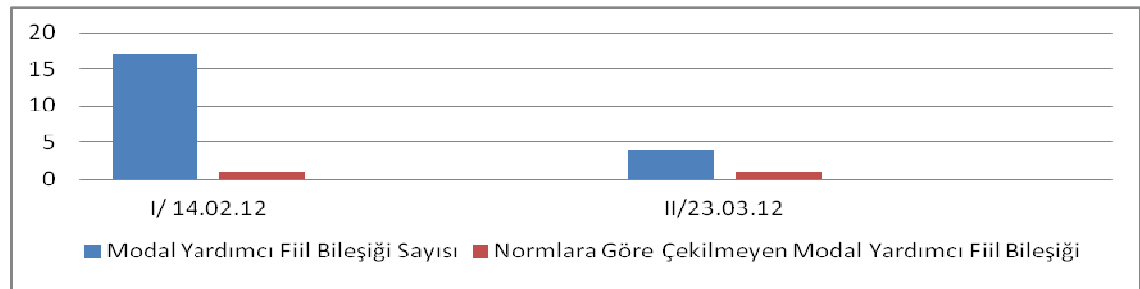
Örnek: *Das Kind tragt dem Hut*. (I/ 02.12/22)

### 5.1.2.3 Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe)

Öğrencilerin II. aşamada yazdıkları metinlerde kullanılan modal yardımcı fiil bileşiğine bakıldığında, orantısal açıdan (%6,91) çok az olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tablo ve grafik modal yardımcı fiil bileşiğinin hangi sıklıkla kullanıldığını ve kullanılan fiillerin yüzde kaçının normlara uygun çekildiğini, yüzde kaçının da normlara uygun çekilmediğini göstermektedir.

**Tablo 13:** 96/112 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Modal Yardımcı Fiiller Bileşiği	Normlara Göre Çekilen Modal Yardımcı Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Modal Yardımcı Fiil Sayısı
I/ 14.02.12	171	17 (%9,94)	16 (%94,18)	1 (%5,88)
II/23.03.12	133	4 (%3,00)	3 (%75,00)	1 (%25,00)
<b>Toplam</b>	304	21 (%6,91)	19 (%90,48)	2 (%9,52)



**Grafik 6:** Normlara Aykırı Çekilen Modal Fiil Bileşiği ile Toplam Modal Yardımcı Fiil Bileşiği Arasındaki İlişki

- **Normlara Uygun Çekilen Modal Yardımcı Fiil Bileşiği**

Bu aşamada kullanılan fiillerin %90,48'i normlara uygun çekilmiştir. Normlara uygun çekilen modal yardımcı fiil bileşiğinde modal fiili şimdiki/geniş zamana göre çeken öğrenciler olduğu gibi şimdiki/geçmiş zamanın hikâyesine/dilek kipine (*Präteritum/Konjunktiv II*) göre çeken öğrenciler de bulunmaktadır.

Örnek: ‘*Hey die Kellnerin! Ich möchte nicht trinken Kaffee*’ (I/ 02.12/22)

‘*Was kann ich Ihnen bringen?*’ (I/ 02.12/24)

- **Normlara Uygun Çekilmeyen Modal Yardımcı Fiil Bileşiği**

Toplam iki modal yardımcı fiil bileşiği (%9,52) normlara göre çekilmemiştir. Normlara göre çekilmeyen bu iki örnekte iki farklı hata türü saptanmıştır. Birincisi, modal fiil ile özne arasındaki uyumsuzluktur; ikincisi ise modal yardımcı fiil bileşiğinde olması gereken mastarın (Infinitiv) tümcede hiç kullanılmamış olmasıdır. Yani modal yardımcı fiil asıl fiil görevinde kullanılmıştır.

Örnek: *Wir kann nicht Gebietspiel spielen.* (II/03.12/9)

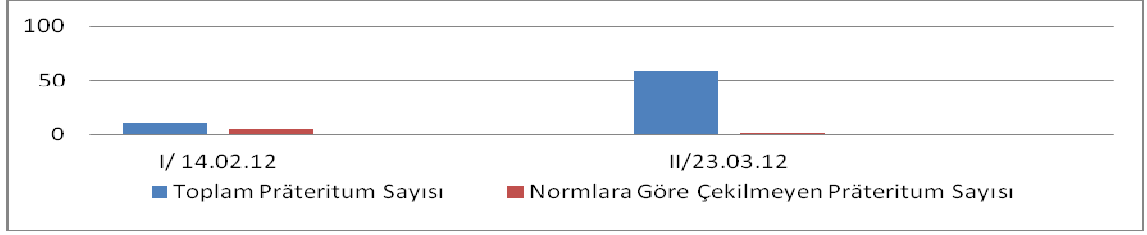
*Können Sie mir frites Pommes Ø bitte.* (I/ 02.12/22)

#### 5.1.2.4. Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi

I/ 14.02.12 tarihli bütüncede kullanılan toplam fiillerin sadece %6,13’ü şimdiki zamanın hikâyesine göre çekilmişken bu oran II/23.03.12 tarihli bütüncede %44,36’ya çıkmaktadır. Bunun için aşağıdaki tablo ve grafiğe bakınız:

**Tablo 14:** 96/112 D/S Sonra Kullanılan Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Toplam Präteritum Sayısı	Normlara Göre Çekilen Präteritum Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Präteritum Sayısı
I/ 14.02.12	171	11(%6,43)	5 (%45,46)	6 (%54,54)
II/23.03.12	133	59(%44,36)	41 (%69,49)	18 (%30,51)
<b>Toplam</b>	304	70 (%23,03)	46 (%65,71)	24 (%34,29)



**Grafik 7:** Normlara Aykırı Çekilen Präteritum ile Toplam Präteritum Sayısı Arasındaki İlişki

- **Normlara Uygun Çekilen Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi**

Bu aşamada kullanılan fiillerin %65,71'i hedef dilin normlarına göre uygun çekilmiştir. Kullanılan fiiller, geniş spektrumlu olup hem düzenli hem de düzensiz fiilleri kapsamaktadır. En sık kullanılan fiiller ise şunlardır: '*kommen, bringen, denken, gehen, sehen*' (gelmek, getirmek, düşünmek, gitmek görmek) fiilleri olup bu fiillerde 1. ve 3. tekil kişi ekiyle çekilmiştir.

- **Normlara Uygun Çekilmeyen Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi**

Kurallara uygun çekilen fiiller bölümünde belirtildiği gibi normlara uygun çekilmeyen fiillerde de geniş yelpazeli fiillerin kullanıldığı ve kullanılan fiillerin %34,29'unun normlara aykırı çekildiği tespit edilmiştir. Normlara aykırı çekilen fiillerde fiil çekimi için farklı yöntemlerin uygulandığı saptanmıştır. Bu aşamada fiil çekimi için en sık uygulanan yöntemleri şöyle sıralayabiliriz:

I. Fiil kökü + -te eki

Örnek: *Ich laufte zur Küche. Ich trautete meine Augen nicht.* (II/ 03.12/4)

II. Dilek kipi + -te eki

Örnek: *Er möchtete die Rechnung.* (I/ 02.12/30)

III. Präteritum'un yanlış kullanılması

Örnek: *Nach kurzer Zeit kamm Polizei.* (II/ 03.12/1).

IV. Präteritum + şimdiki zaman eki

Örnek: *Dann sahe ich ihn.* (II/ 03.12/3).

V. -te eki + yanlış fiil kökü,

Örnek: *Er stimte zu.* (II/ 03.12/1).

*Ich war sehr müde und sofort schläfte.* (II/ 03.12/3)

### 5.1.2.5 Di'li Geçmiş Zaman

Birinci grupta, di'li geçmiş zaman hiç kullanılmışken ikinci grupta fiillerin %24,81'i bu

zamana göre çekilmiştir. İki grup arasındaki farkın bu denli büyük olmasının asıl nedeni öğrencilere verilen ödev türündendir. Aşağıdaki tablolar di’li geçmiş zaman (*Perfekt/Partizip II*) fiil sayısını ve bu aşamada yapılan normsuzlukların tipine göre dağılımını göstermektedir.

**Tablo 15:** 96/112 D/S Sonra Kullanılan Di’li Geçmiş Zaman Fiil Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Toplam Perfekt Sayısı	Normlara Göre Çekilen Perfekt Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Perfekt Sayısı
I/ 14.02.12	171	0 (%0,00)	0 (%0,00)	0 (%0,00)
II/23.03.12	133	33 (%24,81)	18 (%54,55)	15 (% 45,45)
<b>Toplam</b>	304	33 (%10,86)	18 (%54,55)	15 (%45,45)

**Tablo 16:** 112 Saatten Sonra Yanlış Kullanılan Di’li Geçmiş Zaman Fiil Türleri

	Hata Türü	Hata Sayısı
1	Partizip II Oluşturma	6
2	Yardımcı Fiil Seçimi ( <i>haben, sein</i> )	5
3	Yardımcı Fiilin Elenmesi	1
4	Yardımcı Fiil Çekimi + Partizip II	1
5	Yardımcı Fiil Çekimi	2
	<b>Toplam</b>	15

• **Normlara Göre Çekilmeyen Di’li Geçmiş Zaman**

Tablo 16’da görüldüğü gibi di’li geçmiş zaman kullanımı için bu aşamada kullanılan fiillerde toplam 15 hata ve 5 hata türü tespit edilmiştir ki, bu bu aşamada kullanılan toplam di’li geçmiş zamanın %45,45’ine eşittir. En fazla hata türü geçmiş zaman ortacı (*Partizip II*) oluşturma ile yardımcı fiil seçiminde yapıldığı gözlemlenmiştir.

I. Partizip II oluşturmada yapılan hataya örnek:

*Ich habe und so weiter geverstanden* (II/23.03.12/2)

*Wir haben sehr geweinen* (II/23.03.12/7)

II. Yardımcı fiil seçiminde yapılan hataya örnek:

*...habe ich vor die Schule nach Hause gegangen.* (II/23.03.12/2)

*Ich habe die Haltestelle gekommen.* (II/23.03.12/8)

III. Yardımcı fiilin elenmesiyle yapılan hataya örnek:

*Wir Ø uns entschlossen nach Bursa zusammen...* (II/23.03.12/3)

IV. Yardımcı fiil seçiminde yapılan hataya örnek:

*...dass ich das Haus ausgegangen ist.* (II/23.03.12/8)

### 5.1.2.6 Diğer Zaman ve Kipler

Bu evrede görülen diğer zaman ve kipler, her ne kadar çok az sayıda olsa da, dili yeni edinenler açısından bu konuya değinilmesinin strateji belirleme açısından yararlı olacağı kanısının yerleşik olduğundan es geçilmeyecektir. Bu aşamada tespit edilen diğer fiiller ve kipler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 17:** 96/112 D/S Sonra Kullanılan Emir Kipi, Miş’li Geçmiş ve Gelecek Zaman

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Çözömlenen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Fiil Sayısı
I/ 14.02.12	171	1 (%0,58)	1 (% 100)	0 (%0,00)
Emir Kipi (Imperativ)		1 (%0,58)	1 (% 100)	0 (%0,00)
Gelecek Zaman		1 (%0,75)	1 (% 100)	0 (%0,00)
Bütünce	133	6 (%4,51)	5 (%83,33)	1 (% 16,67)
II/23.03.12		1 (%0,75)	1 (% 100)	0 (%0,00)
Emir Kipi (Imperativ)		1 (%0,75)	1 (% 100)	0 (%0,00)
Gelecek Zaman	6 (%4,51)	5 (%83,33)	1 (% 16,67)	
Miş’li Geçmiş Zaman				

#### • Emir Kipi

Birinci ve ikinci bütüncede normlara uygun birer tane emir kipi kullanılmıştır. Bu aşamada kullanılan emir kipleri şunlardır:

*Sagen Käse!* . (I/ 02.12/28)

*ich schrie und was ist wie ‘Hilfe’.* (II/ 03.12/3)

#### • Miş’li Geçmiş Zaman

İkinci bütüncede toplam 6 yerde kullanılan miş’li geçmiş zamanın 5 tanesi (%83,33) normlara uygun çekilmişken, sadece 1 tanesi (% 16,67) normlara aykırı çekilmiştir.

Örnek: *Ich hatte ein Freund und ihn gefragt* (II/ 03.12/1) tümcesinde miş’li geçmiş

zaman normlara uygun çekilmişken yalnız bir tümcede bu fiil türü normlara aykırı çekilmiştir. *Ich war fürchtet.* (II/ 03.12/8)

#### • Gelecek Zaman

Bir öğrenci tarafından ve sadece bir yerde kullanılan bu zaman türü normlara uygun çekilmiştir. Örnek: *Ich werde dies Tag nicht vergessen.* (I/ 02.12/28).

#### 5.1.3. III. Aşama

Bu bölümde 216 saatlik bir Almanca eğitiminden sonra “Yazılı Anlatım” dersinde öğrencilere üniversiteye ilk geldikleri günü ve/veya kendilerine ait önemli bir anıyı yazmaları istendi. Öğrencilerin bu metinde kullandıkları toplam 177 fiil aşağıdaki dilbilgisel konulara ayırarak analiz edilmeye çalışıldı.

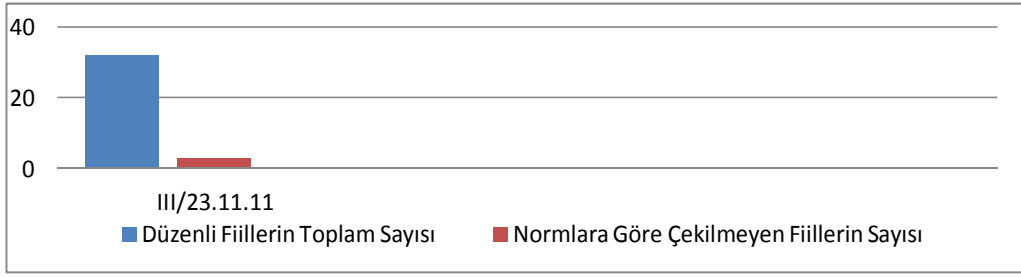
- Düzenli Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*regelmäßige Verben in Präsens*)
- Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*unregelmäßige Verben in Präsens*)
- Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi (*Präteritum*)
- Di’li Geçmiş Zaman (*Perfekt/Partizip II*)
- Diğer Fiil Şekilleri (Di’li Geçmiş Zaman, Emir Kipi, Miş’li Geçmiş Zaman, vb.)

#### 5.1.3.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi

Şimdiki/geniş zamanda kullanılan düzenli fiillerin sayısı kullanılan toplam fiil sayısının %18,08’e denk gelmektedir. Aşağıdaki tablo ve grafikte de görüleceği gibi kurallara uygun çekilmeyen şimdiki/geniş zaman fiillerinin sayısında az da olsa bir artışın olduğu görülmektedir.

**Tablo 18:** 216 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiillerin Sayısı
III/23.09.11	177	32 (%18,08)	29(%90,63)	3 (%9,37)



**Grafik 8:** Yanlış Çekilen Düzenli Fiiller ile Toplam Düzenli Fiiller Arasındaki İlişki

- **Kurallara Uygun Çekilen Düzenli Fiiller**

Düzenli fiillerin %90,625'i erek dilin dilbilgisi kurallarına göre çekilmiştir. Ancak kullanılan fiillerin büyük bir bölümünün 1. ve 3. tekil kişi ekiyle kullanıldığını belirtmek gerek.

Örnek: Ich wache um 7.30 auf. Ich frühstücke um 8.00 Uhr. Ich fahre um 8.30 Uhr mit dem Bus zur Schule. Aber ich gehe morgen nicht zur Schule, weil ich nicht aufwache. Ich studiere... (III/23.11.11/59)

... er fotografiert die Menschen. Dann ein anderer Mann sitzt auf dem Stuhl und liest das Buch. Und es gibt eine Kellnerin. Sie macht Servis der Ehe Paar. Das Ehe Paar bestellt etwas zum essen und es gibt ein alter Mann. Er kauft die Gemüse für seine schwangere Frau. Die Marktfrau verkauft Kürbis. Und dann es gibt eine Familie. Der Vater fotografiert seine Frau und sein Kind. Das Kind isst Eis während sein Vater fotografier...(III/23.11/53)

- **Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiiller**

Kurallara uygun çekilmeyen sadece 3 tane düzenli fiil bulunmaktadır ki bu da %9,375'lik bir orana denk gelmektedir. Yanlış kullanılan fiillerden bir tanesi '*die Zeit nicht vergehen*' (III/23.11/54) tümcesinde bulunan '*vergehen*' (geçmek) fiili olup özne ile yüklem arasında bir uyumsuzluk; bir diğer yanlış kullanım da üç ünlüyü bir arada bulandıran '*bereuen*' (pişman olmak) fiili olup bu fiilin çekim ekinde değil de fiilin kökünde yapılan bir hata söz konusudur. ('*eue*' yerine '*ue*' yazılmıştır). Üçüncü yanlış ise '*machen*' (yapmak) fiilinin 1. tekil kişi için '*ich mach*' (III/23.11/59) şeklinde çekilmiş olmasıdır. Aslına bakılırsa burada yapılan normsuzlukların hepsi dilbilgisel hatalardan çok gözden kaçan ufak hatalar olduğu biçiminde yorumlanabilir.



### 5.1.3.2. Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi

Şimdiki zamana göre çekilen düzenli fiillerin çekiminde olduğu gibi düzensiz fiillerin çekiminde de büyük bir düşüşün olduğu görülmektedir. Düzensiz fiillerin normlara göre çekileni ile normlara göre çekilmeyenlerin toplam fiillere olan oranı ve bunların kendileri arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 19:** 216 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiillerin Sayısı
III/23.09.11	177	58 (%32,77)	55(%94,83)	3 (%5,17)

#### • Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiiller

Kullanılan düzensiz fiillerin %94,83'lük bölümü kurallara göre uygun çekilmişken sadece %5,17'lik kısmı kurallara uygun çekilmemiştir. Bu aşamada bilhassa 'haben', 'sein' ve 'geben' (sahip olmak, olmak ve vermek) fiilleri 1. ve 3.tekil kişilere göre çekilen düzensiz fiillerdir.

Örnek: *Ich bin sehr glücklich*

*es gibt ein Mann...*

*Wir haben den Artzt (III/23.11/58)*

*es gibt eine Familie (III/23.11/53)*

#### • Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiiller

Şimdiki/Geniş Zamana göre çekilen düzensiz fiillerin sadece dört tanesi yanlış çekilmiştir ki bu, kullanılan toplam düzensiz fiillerin %5,17'sine tekabül etmektedir.

Bu fiiller şunlardır:

*Eigentlich willen wir (III/23.11/61)*

*An einem schönen Tag gibt viele Menschen (III/23.11/53)*

*Der Unterricht fange um 9.00 Uhr (III/23.11/59)*

Yukarıdaki örneklerde yer alan fiillerin hataları analiz edildiğinde yapılan hataların farklı strateji sonucu yapıldığı görülmektedir. Bu hataları şöyle sıralayabiliriz:

- Örnek: 'wollen' (istemek) fiilin kökü 'woll' değil de 'will' olarak öğrenciler tarafından algılamasından kaynaklanan bir hata türüdür.

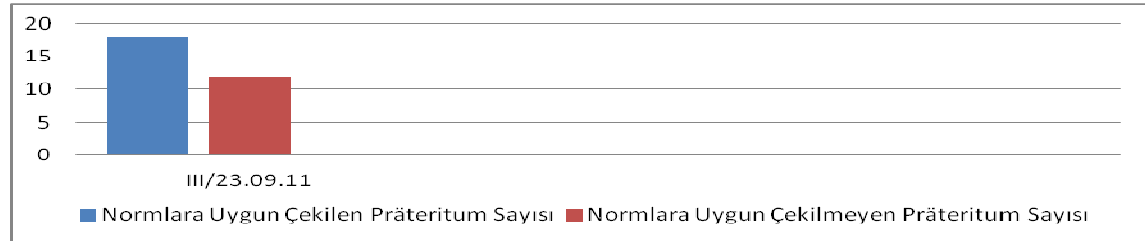
- b) Bir çoğul olan ‘*Menschen*’ (insanlar) ismi, çoğul eki almış bir fiille birlikte kullanılması gerekirken, 3. tekil kişi eki almış ‘*geben*’ (vermek) fiili ile birlikte kullanılmıştır.<sup>28</sup> Yani bir anlamda fiil her ne kadar doğru çekilmiş olsa da, bu tümcede özne-yüklem arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır.
- c) Bu tümcede ‘*anfangen*’ (başlamak) fiili dolaylı anlatımda kullanıldığı gibi çekilmiştir.<sup>29</sup>

### 5.1.3.3. Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi (Präteritum)

III/23.09.11 tarihinde yazılan metinlerde şimdiki/geniş zamanın hikâyesi (*Präteritum*) yapısının oldukça sık kullanıldığı izlenmiştir. Sıklığın nedeni öğrencilere verilen soruya bağlı gerçekleşen bir durumdur. Kullanılan toplam fiillerin %28,25’si şimdiki/geniş zamanın hikâyesi ile yazılmıştır. Müteakip tablo ve grafik bu aşamada *Präteritum*’un hangi sıklıkla doğru/yanlış kullanıldığını göstermektedir.

**Tablo 20:** 216 D/S Sonra Kullanılan Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Toplam Präteritum Sayısı	Normlara Göre Çekilen Präteritum Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Präteritum Sayısı
III/23.09.11	177	50 (%28,25)	40 (%80,00)	10 (%20,00)



**Grafik 9:** Yanlış Çekilen Präteritum ile Toplam Präteritum Arasındaki İlişki

#### • Normlara Göre Çekilen Präteritum

Kullanılan Präteritum yapıları fiiller çoğu kere doğru kullanılmıştır. Ancak Präteritum’un

<sup>28</sup> Öğrenci, bu tümceyi muhtemelen Türkçe düşünerek Almanca yazmıştır, çünkü bu yapı Türkçede tekil olarak kullanılır. (örn.: *Güzel bir günde birçok insan vardı*)

<sup>29</sup> Bu örnek, öğrencinin dolaylı ve dolaysız anlatımı birbirine karıştırdığını göstermektedir.

bu kadar yüksek oranda doğru çekilmiş olması, öğrencilerin Präteritum'u tam anlamıyla kavradıkları anlamına gelmiyor, çünkü metinde yer alan Präteritum'lu fiillerin sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca kullanılan fiillerin büyük bölümü 'haben' ve 'sein' fiillerinden oluşmakta olup bunlarda yalnızca 1. ve 3. tekil kişi ekiyle çekilmiştir.

Örnek: Ich war mit zwei fremde Leute  
Es war sehr langweilig (III/23.09.11/54)  
denn hatte ich viel stress. (III/23.09.11/51)

#### • Normlara Göre Çekilmeyen Präteritum

Şimdiki/geniş zamanın hikâyesinin %20'si normlara göre çekilmeyen fiillerden meydana gelmektedir.

Örnek: Ich findete sehr (III/23.09.11/54)  
ich schlafte schon (III/23.09.11/57)  
Mein Vater bringte mir ein Kringel III/23.09.11/51)  
So verbrachte ich meine (III/23.09.11/55)

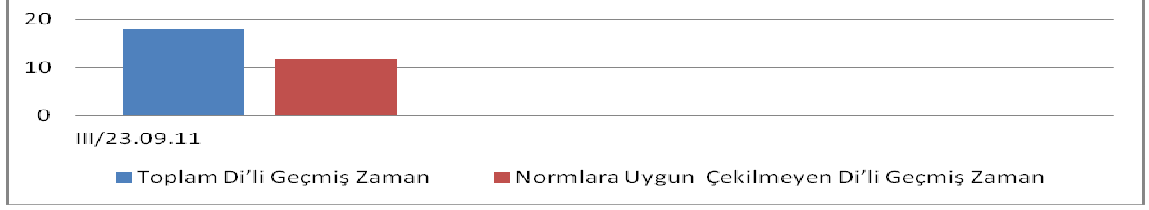
Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler Präteritum yapısını edinmek için aşırı genelleme yaptıkları görülmektedir. Onlara göre fiil kökü + te ekinin bir araya getirilmesiyle bütün mastarlardan (*Infinitiv*) şimdiki zamanın hikâyesi (Präteritum) yapılı düşüncesi hâkimdir.

#### 5.1.3.4. Di'li Geçmiş Zaman (Perfekt/Partizip II)

Bu bütüncede var olan fiillerin % 19,95'si di'li geçmiş zaman (*Perfekt*) durumunda kullanılan fiillerden meydana gelmektedir ki, bu şimdiye kadar görülen en sık orandır. Normlara uygun çekilen di'li geçmiş zaman (*Perfekt*) fiil sayısı normlara uymayan di'li geçmiş zaman fiillerinin tam bir buçuk katıdır. Di'li geçmiş zamana (*Perfekt*) göre çekilip normlara uyan/uymayan fiillerin dağılımı aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmiştir.

**Tablo 21:** 216 D/S Sonra Di'li Geçmiş Zamana Göre Çekilen Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Di'li Geçmiş Zaman	Normlara Göre Çekilen Di'li Geçmiş Zaman	Normlara Göre Çekilmeyen Di'li Geçmiş Zaman
III/23.09.11	177	30 (%16,95)	18 (%60,00)	12 (%40,00)



**Grafik 10:** Yanlış Çekilen Perfekt ile Toplam Düzenli Çekilen Perfekt Arasındaki İlişki

### • Normlara Göre Uygun Çekilen Perfekt

Bir önceki aşamaya nazaran bu evrede di'li geçmiş zamanın normlara göre çekilmesinde çok az bir ilerleme (%54,55'ten %60,00) olduğu saptanmıştır. Ayrıca Almancada Perfekt yapmada kullanılan *haben* ve *sein* yardımcı fiil seçiminde bu aşamada epeyce ilerleme kaydedildiği izlenmiştir.

Örnek: *Damals hat mich all das schlecht geführt.* (III/09.11/52)

*Ich habe meine Mutter der Vorfall erzählt.* (III/09.11/52)

### • Normlara Göre Uygun Çekilmeyen Perfekt

Be evrede en fazla yanlışın yapıldığı fiil türü fiilin geçmiş zaman ortacı (*Partizip II*) halidir. Deneklerin *Partizip II* yapmada farklı yol izledikleri gözlemlenmiştir.

I. Partizip II'nin mastar (*Infinitiv*) biçimde kullanılması;

Örnek: *Wir haben unser Lehrer kennenlernen.* (III/09.11/60)

*Wir hatten alle aus verschiedenen Orten kommen.* (III/09.11/55)

II. Partizip II'nin fiilin Präteritum hali + ge- ikinden yapılması;

Örnek: *Der Arzt ist nicht gekam* (III/09.11/58)

III. Partizip II'nin yanlış çekilmesi;

Örnek: *Aber wir haben den Arzt gewarten* (III/09.11/55)

*Und da wir haben der Hausschuh des Hodschas verbergt* (III/09.11/61)

**Tablo 22:** 216 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği ve Edilgen Çatı

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Çözümlenen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Fiil Sayısı
III/23.09.11				
Modal Yardımcı Fiil Bileşiği	177	6 (%3,39)	4 (%66,67)	2 (%33,33)
Edilgen Çatı		1(%0,56)	0(%0,00)	1(%100)

#### 5.1.4. IV. Aşama

Bu bölümde 288 saatlik bir eğitimden sonra öğrencilere Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünün geleceği ile ilgili sorulan soruya ilişkin yazılan metinlerin çözümlenmesidir. Yapılan incelemede öğrencilerin bu aşamada toplam 163 fiil kullandıkları belirlendi. Belirlenen bu fiiller aşağıdaki türlere ayırarak çözümlene yapıldı.

- Düzenli Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*regelmäßige Verben in Präsens*)
- Düzensiz Fiillerin Şimdiki/Geniş Zamanda Çekimi (*unregelmäßige Verben in Präsens*)
- Modal Fiil Birleşigi/Fiil Parantezi (*Modalverbkomplexe*)
- Diğer fiil şekilleri (Di'li Geçmiş Zaman, Emir Kipi, Miş'li Geçmiş Zaman, vb.)

##### 5.1.4.1. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzenli Fiillerin Çekimi

IV/23.09.11 tarihli bütüncede yer alan 163 fiilin 55 tanesi, başka bir ifadeyle %37,47'si şimdiki/geniş zamanda kullanılan düzenli fiillerden meydana gelmekte olup bunlardan sadece 1 tanesi yani %1,82'lik bir oran normlara göre çekilmemiştir. Aşağıdaki tablo şimdiki/geniş zamanda kullanılan fiillerin doğru/yanlış kullanma dağılımını göstermektedir.

**Tablo 23:** 288 D/S Sonra Şimdiki/Geniş Zamana Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiillerin Sayısı
IV/23.09.11	163	55 (%33,74)	54 (98,18)	1 (%1,82)

##### • Normlara Göre Çekilen Düzenli Fiiller

Yukarıdaki tabloya baktığımızda bu aşamada kullanılan düzenli fiillerin neredeyse tamamına yakınının (%98,18) kurallara göre uygun çekildiği, fiillerin geniş yelpazede kullanıldığı, kullanılan fiillerin de 1. ve 3. tekil kişi eki ile 3. çoğul kişi ekiyle çekildiği ve kullanılan fiillerden yalnızca 1 (%1,82) tanesinin normlara göre çekilmediği görülmektedir. Aşağıdaki metin bu aşamada kullanılan düzenli fiillerin nasıl çekildiğini ve hangi spektrumda kullanıldığını gösteren bir örnektir.

Die Studenten arbeiten sehr viel um in einer Universität zu gehen. Sie denken, wenn sie eine Universität gewinnen, garantieren sie sich selbst. Wenn sie ihre Universität anfangen, verstehen sie dann die Wirklichkeits des Lebens. Sie versuchen ohne ihre Familie zu leben (IV/12.11/61)

#### • Normlara Göre Çekilmeyen Düzenli Fiiller

Kullanılan 163 fiilden sadece bir tanesi normlara göre çekilmemiştir. Normlara göre çekilmeyen fiil ‘*sie verbessern sich selbst*’ (IV/12.11/60) tümcesindeki *verbessern* fiilidir. Ancak bu fiil belki de yanlış çekilmemiş olup aksine yanlış yazılmış yani gözden kaçan basit bir imla hatası olma olasılığı çok yüksektir.

#### 5.1.4.2. Şimdiki/Geniş Zamanda Düzensiz Fiillerin Çekimi

Şimdiki/geniş zamana göre çekilen düzensiz fiillerin sayısı kullanılan toplam fiil sayısının %28,22’sine denk gelmekte birlikte bunların %95,65 kurallara göre uygun çekilmiştir. Bu aşamada kullanılan fiillerin yalnızca iki tanesi normlara göre uygun çekilmemiştir. Düzensiz fiillerin çekimi için aşağıdaki tabloya bakınız.

**Tablo 24:** 288 D/S Sonra Şimdiki Zamana Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı ve Çekimi

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiillerin Sayısı
IV/23.09.11	163	46 (%28,22)	44 (%95,65)	2 (%4,35)

#### • Normlara Göre Çekilen Düzensiz Fiiller

Çoğu 1. 3. tekil ve 1. çoğul eki ile çekilen düzensiz fiillerin %95,65’i kurallara göre çekilmişken sadece %4,35’ yani iki fiil normlara göre çekimi yapılmamıştır. Düzensiz olup normlara göre çekilen fiiller için aşağıdaki örneğe bakınız:

Viele Menschen haben heute sehr viele Probleme. Zum Beispiel, nach dem Abschluss was kann man für seine Zukunft tun? Diese Situation ist heute am wichtigste Problem. In unserem Vaterland gibt es viele Absolventen. Sie haben keine ihre Arbeit, oder sie müssen unliebene Arbeit tun. Sie können andere Arbeit haben, während sie andere Abteilung an der Universität lesen. Sie können ihre

Gesundheitsprobleme der Absolventen haben wegen der Arbeitslosigkeit. In unserem Vaterland gibt es so viele Absolventen aber es gibt keine Arbeitsorte. Heute muss man Beziehungen haben. (IV/12.11/60)

#### • Normlara Göre Çekilmeyen Düzensiz Fiiller

46 düzensiz fiilden yalnızca iki tanesi normlara göre çekilmemiştir. Bu fiiller de şunlardır:

- Die Studenten von Germanistik in der Türkei, insbesondere an der Sakarya Universität, hat viele Probleme (IV/12.11/60)
- Wenn sie die Universität absolvieren, anfangen die echte Probleme (IV/12.11/61)

Birincisinde özne ile yüklem birbirinden uzak olmasından kaynaklanan özne-yüklem uyumsuzluğudur; ikincisinde ise, bölünebilen bir fiil olan ‘*anfangen*’ (başlamak) fiilinin ayrılmadan yazılmasıdır.

#### 5.1.4.3. Modal Yardımcı Fiil Bileşiği (Modalverbkomplexe)

Kullanılan toplam fiilin %23,93’ü modal yardımcı fiil bileşiği olup bunların tamamı normlara göre çekilmiştir.

**Tablo 25:** 288 D/S Sonra Kullanılan Modal Yardımcı Fiil Bileşiği

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Düzensiz Fiillerin Sayısı	Normlara Göre Çekilen Modal Yardımcı Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Modal Yardımcı Fiil
IV/23.09.11	163	39 (%23,93)	39(%100)	0 (%0,00)

Sakarya Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin 288 Almanca ders saatinden sonra kullandıkları modal yardımcı fiil bileşiği için aşağıdaki örneğe bakınız.

Aber sie müssen fließend sprechen. Was kann ein Student nach seinem Studium machen? Die absolvierende Studenten können ein Buch schreiben, oder sie können einen Artikel für eine literarische Zeitschrift schreiben. (IV/12.11/54)

#### 5.1.4.4. Kullanılan Diğer Zaman ve Kipler

288 ders saatinden sonra yapılan incelemede aşağıdaki diğer fiil ve kip türlerine rastlanmıştır.

**Tablo 26:** 288 Ders Saatinden Sonra Kullanılan Diğer Fiiller

Bütünce	Kullanılan Toplam Fiil Sayısı	Çözömlenen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilen Fiil Sayısı	Normlara Göre Çekilmeyen Fiil Sayısı
III/23.09.11				
Şimdiki Zamanın Hikâyesi	163	17 (%10,43)	16 (%94,12)	1 (%5,88)
Gelecek Zaman		3(%1,84)	2 (%66,67)	1 (%33,33)
Edilgen Çatı		1(%0,61)	1 (%100)	0 (%0)
Dilek Kipi		1 (%0,61)	1 (%100)	0 (%0)

Çözömlenen 22 fiilden sadece 2 tanesi normlara göre çekilmemiştir. Normlara göre çekilmeyen fiillerin biri şimdiki zamanın hikâyesi (Pretäritum) diğeri ise gelecek zamanda (Futur I) kullanılmıştır. Yalnız bir fiil edilgen çatılı ve normlara göre çekilmiştir.

Normlara göre çekilmeyen fiiller şunlardır:

- *Dann muste ich in dieser Abteilung...*(IV/12.11/52)
- *Wenn sie den Grammatik lieben, sein alle Dingen schön* (IV/12.11/56)

Yalnızca bir yerde dilek kipi var ve o da normlara göre çekilmiştir. 54 nolu öğrenci tarafından dilek kipi şöyle kullanılmıştır.

- *Es wäre ganz toll, wenn wir ein job leicht finden könnten.* (IV/12.11/54)
- *Sie werden zur vielen Prüfungen unterzogen.* (IV/12.11/61)

#### 5.2. Ara Özet

Bu bölümde Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerinin dört farklı aşamadan oluşan ve kronolojik halde çözömlenen fiil çekimi edinimi aşamalarının sonuçları teker teker özetlenecektir.

#### I. Aşama

44 saatlik bir eğitimden sonra Türkofon öğrencilerin hem şimdiki/geniş zamanda



düzenli/düzensiz fiillerin çekiminde (*Konjugation der regelmäÙigen Verben in Präsens*) hem de modal yardımcı fiil bileÙi çekiminde (*Konjugation der Modalverbkomplexe*) zorlandıkları görölmektedir. Ancak sayıbilimsel çözülemeye bakıldığında öğrencilerin bu aşamada Almanca fiilleri yüksek oranda normlara uygun çekmiş olması, fiil çekiminin öğrenciler tarafından edinildiği anlamına gelmez; zira bu evrede kullanılan fiillerin sayısı hem çok sınırlı hem de sadece 1. veya 2. tekil kiÙi ekiyle çekilmiştir. Bu da öğrencilerin Şimdiki/geniş zamana göre fiil çekimine hâkim olmadıklarını göstermektedir.

## **II. AŞama**

Şimdiki/geniş zamanda düzenli fiillerin çekimi ile modal yardımcı fiil çekiminin (*Konjugation der regelmäÙigen Verben in Präsens sowie der Modalverbkomplexen*) tamamına yakınının doğru çekildiği, daha önceki aşamada yapılan hataların bu aşamada en aza indirildiği izlenmiştir. Normlara göre çekilmeyen hataların büyük bir kısmı karmaşık ve/veya yan tümce içeren bileŐik tümcelerde yapılmaktadır. İlk defa bu aşamada kullanılan ve toplam fiillerin %23,03'ünü teşekköl eden Şimdiki zamanın hikâyesi, (*Präteritum*) yüksek oranda normlara göre çekilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dilek kipini (*Konjunktiv II*) derste işlenmiş olmasına rağmen bu aşamada da hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

## **III. AŞama**

Bu aşama, I. ve II aşamada edinilen Şimdiki zamanda fiil çekimi yapıların gerçekten edinilen yapılar mı yoksa basmakalıp ifadeler mi olduğunu ölçmede büyük öneme sahiptir. Çünkü bu arada geöen üç aylık yaz tatili bize ilk I. ve II. aşamada edinilen fiil çekimlerinin unutulup unutulmadığını sınaama fırsatı vermektedir. Üç aylık yaz tatilinin ardından, 216 ders saati sonrasına denk gelen üçüncü dönemde yapılan hatalar, birinci aşamada yapılan hatalarla büyük bir paralellik göstermektedir. Türkofon öğrencilerin metinlerindeki çözülemede aŐađdaki sonuçlara varılmıştır:

- I. Şimdiki zamana göre çekilen düzenli fiillerin %90,63'ü erek dilin normlarına göre çekilmiştir.
- II. Düzensiz fiillerin çekiminde normlara aykırılık sadece %4,83'tür. Üçüncü dönemin başı olmasına rağmen deneklerin düzensiz fiillerin çekiminde bu kadar başarılı

olmalarının nedeni onların fiil çekimini gerçekten edindiklerin bir göstergesidir.

Ayrıca öğrencilerin bu aşamada oldukça geniş kelime dağarcığına sahip oldukları ve karmaşık tümce kurmaya çalıştıkları da izlenmiştir.

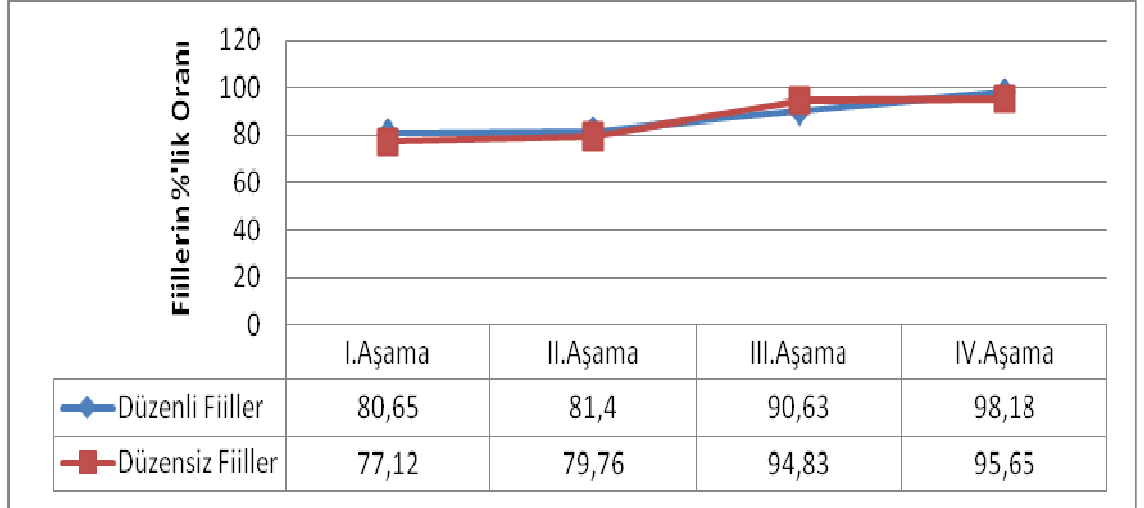
#### **IV. Aşama**

Bu aşamadan sonra fiil çekiminin öğrenciler için artık bir sorun teşkil etmediği, modal yardımcı fiil bileşiğinin (Modalverbkomplexe) tamamının, şimdiki zamana göre çekilen düzenli ve düzensiz fiillerin (*Konjugation der regelmässigen/unregelmässigen Verben in Präsens*) tamamına yakınının normlara göre çekildiği, yapılan yanlışların gelişigüzel, yüzeysel, gözden kaçan hatalar veya karmaşık yapıli tümcelerin yapısından kaynaklanan yanlışlar olduğu görülmüştür. Ayrıca son aşamada, birkaç tane de olsa, gelecek zaman bildiren tümceler, (*Futur I*) dilek kipli (*Konjunktiv*) ile edilgen çatılı tümcelere (*Passivsatz*) de rastlamak mümkündür. Aşağıdaki örnekte bu kiplerin Türkofonlar tarafından IV. aşamadan sonra nasıl kullanıldığı göstermektedir:

Sie haben auch Angebot an einer Universität zu arbeiten. Sie können ein Dolmetscher/Dolmetscherin sein. In der Türkei gibt es so viele deutsche Firmen. Die Studenten haben Chance eine Arbeit bei diesen Firmen zu finden. Aber man muss etwas beachten, dass die Studenten miteinander wettkämpfen müssen. Die Rivalität zwischen den Studenten macht ihre Fähigkeit besser. Es wäre ganz toll, wenn wir ein job leicht finden könnten. Wenn die Absolventen eine andere Sprache wie Englisch oder Russisch sprechen können, wird es ein Vorteil für sie sein.

(IV/12.11/54)

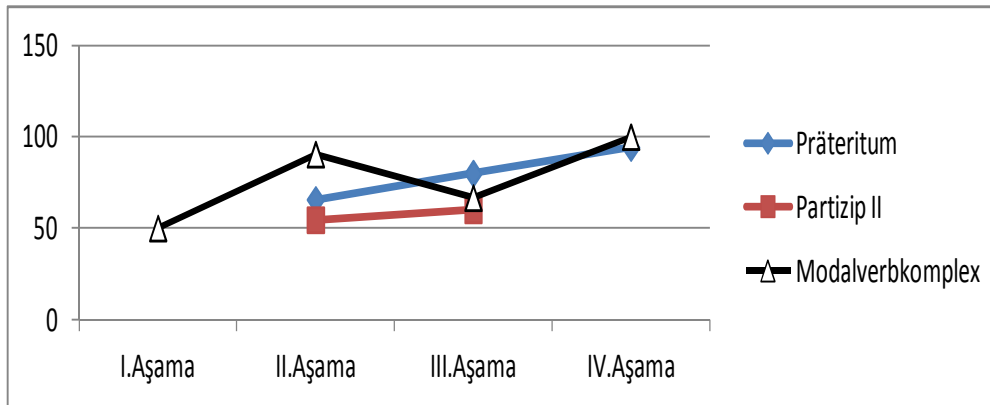
Toparlayacak olursak, Almanca fiil ediniminin özellikle şimdiki zamana göre çekilen düzenli ve düzensiz fiillerin (*Konjugation der regelmässigen/unregelmässigen Verben in Präsens*) Türkofonlar tarafından 288 ders saatinden sonra nasıl edinildiği ve bu edinimin dört farklı aşama boyunca nasıl bir seyir izlediği aşağıdaki grafikte daha net görülmektedir.



**Grafik 11:** Düzenli/Düzensiz Fiillerin Şimdiki Zamana Göre Çekimi

Düzenli ve düzensiz fiillerin kullanım oranına genel olarak baktığımızda proporsiyonel bir ilerlemenin olduğu görülmekle birlikte III. aşamadan sonra düzensiz fiillerin (*unregelmäßige Verben*) düzenli fiillere (*regelmäßige Verben*) nazaran daha fazla doğru kullanıldığı izlenmiştir ki, bu aşamadaki ilerlemenin yanıltıcı nispî bir orantı olduğunu kanımsındayım; zira sayıbilimsel açıdan böyle bir sonuca varılmanın bu aşamadan sonra Türkofon öğrenciler tarafından kullanılan düzensiz fiillerin hem sayısından hem de öğrencilerin kelime dağarcığından kaynaklanmaktadır. Aşağıdaki cümle, buradaki var olan nispî orantının öğrenciler tarafından kullanılan fiil türünden kaynaklanan bir sonuç olduğunun tanıtıdır.

*es gibt ein Mann...*  
*es gibt eine Familie (III/23.11/53)*  
*Wir haben den Arzt (III/23.11/58)*



**Grafik 12:** Aşamalara Göre Partizip II'nin Kullanım Oranı

Yukarıdaki tablo bizlere, Sakarya Üniversitesi Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin, birçoğunun iddia ettiğinin aksine, di'li geçmiş zamanı (*Partizip II*) değil de şimdiki zamanın hikâyesini (*Präteritum*) daha akıcı ve çabuk edindiklerini göstermektedir. Ayrıca modal yardımcı fiil bileşiğinin (*Modalverbkomplexe*) II. aşamada %90,48 oranında doğru kullanılmasına karşın III. aşamada doğru çekilen fiil sayısında sert bir düşüşün görülmesi, öğrencilerin yapı olarak birbirine çok benzeyen di'li geçmiş zaman (*Perfekt/Partizip II*) ile modal yardımcı fiili birbirine karıştırdıkları izlenimini uyandırmaktadır. Aşağıdaki örnek, öğrencilerin di'li geçmiş zamanın (*Perfekt/Partizip II*) nasıl yapıldığını öğrendikten sonra bu yapıyı modal yardımcı fiil bileşiği (*Modalverbkomplex*) ile nasıl karıştırdıklarına dair bir örnektir.

*Es war sehr langweilig, weil ich niemanden konnte gekannt.* (III/09.11/54)

### 5.3. DİGS-Projesinde Frankofon Öğrencilerin Almanca Fiil Çekimi Edinimi

Bu bölümde, Türkofonlar üzerinde yapılan dört evreli fiil çekimi edinimi ile Erika Diehl ve arkadaşlarının Frankofon öğrencilerin üzerinde yaptıkları altı evreli fiil çekimi edinimi (*Konjugation des Verberwerbs*) karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırmada Türkofon ile Frankofon öğrencilerin Almanca fiil çekimi edinimi arasında var olan benzerlikler ve farklılıklar belirlenecektir. DİGS-Projesinde, Almancada fiil çekimi ediniminin Frankofonlar tarafından altı aşamalı gerçekleştiği belirtilir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Fiil Çekimi Öncesi Evre (*präkonjuguale Phase*)
2. Düzenli Fiillerin Çekimi Evresi (*Bearbeitung der regelmäßigen Konjugationsphase*)
3. Düzensiz Fiillerin Çekimi Evresi (*Bearbeitung der irregulären Verbalflektionsphase*)
4. Di'li Geçmiş Zaman Edinim Evresi (*Perfektserwerbsphase*)
5. Şimdiki Zamanın Hikâyesi Edinim Evresi (*Erwerb der Präteritumsphase*)
6. Karmaşık Yapılı Tümcelerin Kurulma Evresi (*Ausbau und Konsolidierungsphase*) (Diehl et al., 2000:133–167).

#### 5.3.1. Fiil Çekimi Öncesi Evre (*präkonjuguale Phase*)

Erika Diehl ve arkadaşları, DİGS-Projesinde elde ettikleri sonuçlara dayanarak fiil

çekimi ediniminin ilk aşamada bilinçli bir şekilde yapıldığına ilişkin geçerli hiçbir belirtkenin bulunmadığını ileri sürerler. (Diehl et al., 2000:133) Diehl ve arkadaşları, aşağıdaki yanlış tiplerini içeren bütün fiil çekimlerine *Fiil Çekim Öncesi Evre* veya kendi deyimleriyle “*präkonjugale Phase*” veya “*chunks*” olarak isimlendirirler. Bu aşamada Frankofonların yapmış olduğu başlıca hata türleri şunlardır:

- a) Çekimi yapılmamış fiiller (*nicht flektierte Verben*)
- b) Yüklemsiz tümceler (*elidierte Verben*)
- c) Basmakalıp deyimler (*floskelhafte Wendungen*) (Diehl et al., 2000:133)

Çekimi yapılmamış fiillerden amaç özneye göre çekimi yapılmamış, mastar halinde kullanılan fiillerdir. Örneğin; “*ich sehe=görüyorum*” yerine “*ich sehen=ben görmek*”. DİGS-Projesinde *Fiil Çekimi Öncesi Evre* olarak bildirilen bu evrede kullanılan fiillerin %16,5’lik bölümü mastar halinde kullanılan fiillerden meydana gelmektedir. Diehl ve arkadaşları bu yanlışın didaktik kaynaklı olduğunu belirtirler; nitekim onlara göre öğrenciler bilmediği bir sözcüğün/fiilin derste ancak onun isim/mastar (*Substantiv/Infinitiv*) halini öğrenmektedirler. DİGS-Projesini oluşturan bütüncülerin %12,2’si yüklemsiz tümcelerden meydana gelmektedir. Bu projeyi yürüten yazarlar, mastar halinde kullanılan fiiller için mantıklı bir açıklamada bulunurken, yüklemsiz kurulan tümcelerin nedenini inandırıcı biçimde açıklayamamaktadırlar. Kendi ana dilinin sözdiziminden habersiz olan öğrencilerin yeni öğrenecekleri bir dilde yüklemsiz tümce kurmaları doğaldır, çünkü birinci dili edinenler, yani ana dilini edinenler, konuşmaya başlamadan önce tek sözcüklü, iki sözcüklü ve üç sözcüklü tümceleri aşamalı olarak edinirler ve edinilen bu kısa tümcecikler genelde yüklemsizdir. (Müller,1995:141–254). Ve yine Müller’e göre konuşmaya yeni başlayan küçük çocukların tümcelerinin büyük bir bölümü yüklemsizdir. Kuşkusuz bu yanlışın yöntemli ikinci dil ediniminde de yapılıyor olması çok ilginçtir, çünkü Almancayı öğrenmeye çalışan bu öğrenciler normalde D1 edinim aşamasını tamamlamışlar ve bir tümcenin yüklemsiz kurulamayacağını bilmektedirler. Ancak buna rağmen öğrencileri edindikleri ilk tümceler yüklemsizdir. Dil bilgisinde kavranması güç olan ve edinimi en son aşamada gerçekleşmesi beklenen bazı kiplerin basmakalıp tümcelerde doğru kullanıldığı görülmektedir. Ne var ki öğrenciler basmakalıp tümceler kurarken hep aynı kip ve kişi ekini alan fiilleri kullanmaya meyilli oldukları izlenmiştir. Frankofon öğrenciler üzerine

yapılan projede öğrencilerin metinlerinde kullandıkları fiillerin %48,1'lik bölümünün erek dilin dilbilgisi normlarına uygun şekilde çekilmesi, bu savı doğrular niteliktedir. (Diehl et al., 2000:134).

### **5.3.2. Düzenli Fiillerin Çekimi Evresi (*Bearbeitung der regelmäßigen Konjugationsphase*)**

DİGS-Projesinde Frankofon öğrencilerin Almanca fiil çekiminde II. aşamada edindikleri yapı, düzenli fiillerin çekimi yapısıdır. Öğrenciler erek dilin dilbilgisini bilinçli bir şekilde öğrenmeye başlarken yaptıkları ilk şey özne ile yüklen arasındaki uyumdur. Özne ile yüklem arasındaki uyumun sağlanması için öğrencilerin aşağıdaki iki stratejiyi uyguladıkları tespit edilmiştir.

a) Sadece bir kişiye ait ekin genellenmesi

b) Düzenli fiillerin çekiminde kullanılan kişi eklerinin genellenmesi

Bir kişiye ait ekin genellenmesi, çocukların kişi eklerini birkaç kişi ekine hatta aşırı durumlarda yalnızca bir kişi ekine indirgemesi olarak anlaşılmalıdır. Bu tür genellemeler özellikle 1. 2. ve 3. tekil kişiler için çekilen fiillerde gözlemlenmiştir. Frankofon öğrenciler %48,8'lik bir oranla özellikle 3. tekil kişi ekini en çok kullandıkları ektir. İkinci sırada %36,3'lük bir oranla genelleme yolu ile yapılan 1. tekil kişi eki gelmektedir. 2. tekil kişi eki ise yalnızca %11,9'luk oranla kullanıldığı tespit edilmiştir (Diehl et al., 2000:137–138).

'*Er spricht, du lest, er helft*' benzeri düzensiz fiillerin düzenli fiillermiş gibi çekilmiş olması, düzenli fiillerde kullanılan kişi ekinin genellemesinin bir sonucudur. Diehl ve arkadaşları, *Fiil Çekimi Öncesi Evrede* özellikle *chunks* –bellekte yer edinen basmakalıplar- olarak kullanılan düzensiz fiillerin bu evrede düzenli fiillerin kişi eki ile genelleme yapılarak ortaya çıktığını gözlemlemişlerdir. Fiil çekimi öncesi evrede büyük çoğunluğu kurallara göre uygun çekilen bu fiillerin II. aşamada, özellikle düzensiz fiillerin erek dilin dilbilgisi kurallarına göre uygun çekilmemesi, öğrencilerin I. aşamada fiillerde kişi ekleri bilgisine sahip olmadıkları, kullanılan eklerin de bilinçli kullanılan ekler olmadığı, aksine bellekte yer edinen birer *chunks* olduğunun da tanıtıdır. Öğrencilerin I. aşamada bir kısım fiili kurallara göre uygun çekmeleri belleklerinde tuttıkları dilbilgisinden arındırılmış basmakalıp tümcelerden başka bir şey değildir.

### 5.3.3. Düzensiz Fiillerin Çekimi Evresi (*Bearbeitung der irregulären Verbalflektion*)

DİGS-Projesinde III. aşama olarak saptanan evre *Düzensiz Fiillerin Çekimi Evresidir*. Bu evrenin en belirgin özelliği öğrencilerin bu aşamadan itibaren fiil çekiminde düzenli fiillerin yanında düzensiz fiillerin varlığının bilincine varmalarındır. Giderek normlardan uzaklaşan yapıların sayısında çoğalmaların görülmesi öğrencilerin bu evreye girdiklerinin bir belirtkesi olarak yorumlanmaktadır. (Diehl et al., 2000:141)

Düzenli fiillerin çekimi kurallarını genellemesinden sonra şimdide öğrencilerin düzensiz fiillerin kişi eklerini ve kurallarını genellemeye başladıkları saptanmıştır. Yani öğrenciler düzensiz fiillerin çekim kurallarını aktarım yoluyla düzenli fiillere aktardıkları görülmektedir. Örnek: *er kauft*

### 5.3.4. Di’li Geçmiş Zaman Edinim Evresi (*Perfekterwerbsphase*)

Frankofon öğrencilerin ilk edindiği zaman. di’li geçmiş zaman (*Perfekt*) dır. Di’li geçmiş zaman ediniminde öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bilindiği gibi Almandada di’li geçmiş zaman kişiye göre çekilmiş bir yardımcı fiil ile kişiye göre çekilmeyen geçmiş zaman ortacı ile birlikte yapılır. İşte bu ikilem, öğrencilerin di’li geçmiş zamanı öğrenmesini zorlaştıran en önemli faktördür.

Frankofon öğrencileri, di’li geçmiş zamanlı bir tümce kurmak için yardımcı fiil seçimi konusunda büyük sorunlarla karşılaşmamaktadırlar. Öğrencilerin tamamına yakını özne ile sadece bir fiilin arasında uyumun sağlanması gerektiğinin bilincindedirler. Bu konuda yapılan hataların büyük bir bölümü geçmiş zaman ortacında (*Partizip II*) yapılmaktadır. Öğrencilerin *modal fiil+ mastar* ile *yardımcı fiil+ Partizip II* yapılarını birbirine karıştırmaları en sık görülen hatalardandır.

Örnek: *Ich bin gehen* veya *ich möchte gegangen*.

Di’li geçmiş zaman ediniminde izlenen bir diğer strateji de “ge” öneki ile –ki öğrenci bununla Partizip II yaptığını inanıyor– fiilin mastar halinin kullanılmasıdır.

Örnek: *Ich habe sprechen*. (Diehl et al., 2000:143).

### 5.3.5. Şimdiki Zamanın Hikâyesi Evresi (*Erwerb der Präteritumsphase*)

Frankofon öğrencilerin şimdiki/geniş zamanın hikâyesi (*Präteritum*) yapısını IV.

aşamadan sonra edindikleri saptandı. Diehl ve arkadaşlarına göre, öğrencilerin ilk kullandıkları ancak yardımcı fiiller ile birkaç modal fiille sınırlı olan Präteritum yapılı fiillerin erek dilin dilbilgisi kurallarına uygun çekilmiş olması, onların Präteritum'un inceliklerine sahip oldukları anlamına gelmediği, kullandıkları yapının da belleklerinde kaydettikleri yapılardan başka bir şey olmadığını belirtirler. (Diehl et al., 2000:152).

Frankofon öğrenciler, Präteritum ediniminde iki farklı yöntem uygularlar. Bu yöntemler şunlardır:

- a) Fiil kökü artı *-te-* soneki ile yapılan Präteritum. Örnek: *ich sehte*
- b) Çok ender görülse de bazı öğrencilerin 3. tekil kişi için çekilen fiil kökünü Präteritum için kullanmaktadırlar. Örnek: *ich schläfte*

### **5.3.6. Karmaşık Yapılı Tümcelerin Kurulması Evresi (*Ausbau und Konsolidierungsphase*)**

DİGS-Projesinde bu evre, öğrencilerin fiil çekiminde en son ulaştıkları evre olarak kabul edilir. Diehl ve arkadaşlarına göre çok az öğrenci bu aşamaya gelebilmektedir. Bu aşamada bulunan öğrencilerin farklı zaman ve kip kullanımı için ellerinde yeterli bilgiye sahip oldukları ancak bu kazanımlarını çok kısıtlı kullandıkları gözlemlenmiştir. DİGS-Projesi araştırmacılarına göre VI. aşama fiil çekimi edinimi iki nedenden dolayı belirlenmektedir. Bu aşamalar ise şunlardır:

- a) Öğrenciler, ilk aşamadan başlayarak farklı zaman, kip ve edilgen tımcelerin nasıl kurulacağını öğrenmelerine rağmen ancak bu aşamadan sonra yeterli bilgiye ve bu bilgiyi kullanma olanağına sahip olmamaları,
- b) Karmaşık yapılı tımcelerin doğru kurulmasında büyük sorunların yaşanması ve bu sorunların gelinen en son aşamadan sonra bile devam ediyor olması.

Bazı durumlarda öğrencilerin uzun ve çok yönlü çekim eki gerektiren tımcce kullandıklarından dolayı özne-yüklem arasındaki uyumu gözden kaçırdıkları, bunun da karmaşık yapılı tımcelerin öğrenciler tarafından tam anlamıyla edinilmediğini göstermektedir. (bkz. Diehl et al., 2000:157–158)

Erika Diehl ve arkadaşları tarafından Frankofon öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın çözümlemesinde kısaca aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:



1. Anadilleri Fransızca olan öğrencilerin Almanca dilbilgisi edinimleri belli aşamalar halinde gelişmektedir.
2. Dil edinim sürecinde var olan aşamaların içsel bir kurala tabi olduğu ve bu içsel sürecin dışarıdan müdahale ile ne kısaltılabileceği ne de değiştirilebileceği tespit edilmiştir. Dilbilgisel yapıların edinimi hiçbir zaman müfredata koşut durumda gerçekleşemez.
3. İsmi halleri, fiilin tümcedeki konumu ve fiil çekimi gibi dilbilgisel yapıların ediniminde, birinci dil edinimi ile doğal ikinci dil edinimi arasında kimi zaman benzerlikler kimi zaman da farklılıklar görülmektedir.
4. Gelişmiş birinci dil yetisine veya doğal ikinci dil edinimine sahip olan kişilere dışarıdan yapılan herhangi bir müdahaleye maruz kaldıklarında edinecekleri yeni dili önceden bildikleri dilin üzerine inşa ederler. Frankofon öğrencilerinin erek dilin bazı dilbilgisel yapılarını birinci dilden transfer ettikleri tespit edilmiştir.
5. Önceden bilinen dillerin, doğal edinme biçimlerinde olduğu gibi, ikinci dil edinim sürecinde hafızadaki dilsel becerilerin geri çağırılmasında yığın öğrenme (*chunk learning*) erek dili hızlı ve başarılı edinmede büyük öneme sahiptir.

DİGS-Projesini yürüten yazarlar, araştırmalarının sonucunda şu yargıya varmışlardır:

Almanca'nın doğal ve dışarıdan müdahale ile edinmenin arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın yapılmasına öncülük eden varsayımın her zaman doğru olmadığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin dil ediniminde aşırı genelleme yaptıkları savının da doğru olmadığı, zira öğrencilerin D2 edinim sürecinde kimilerinin çok kimilerinin az başarılı olmaları ve öğrenci bireylerin üslup ve tarzlarındaki farklılıkların var olması bu savın da doğruluğunu sorgular niteliktedir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretimi için Erika Diehl ve arkadaşları aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

1. Okullardaki dilbilgisi derslerin müfredatı dil ediniminin doğal sırasına göre olmalıdır.

2. Öğrenciler, yabancı bir dili öğrenirlerken erek dilin girdisinde (Input) hiçbir filtrelemenin yapılmaması, o dilin doğal yapısıyla iç içe olmaları gerekir.
3. Zayıf öğrencilere fazla yüklenmemek ve ileri düzeydeki öğrencilerin de olması gerekenden az ders yükü ile karşılaşmamaları için farklı dilbilgisi ders modellerin geliştirilmesi gerekir.

#### **5.4 Sakarya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerin Sonuçları İle DİGS –Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bu bölümde DİGS-projesinin sonuçları ile Sakarya’da Almanca hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin sonuçları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tanımlanacaktır. Bu iki projenin sonuçları birbiriyle karşılaştırılmadan önce her iki denek grubun, edinme bağlamında birbirine benzedikleri fakat tam anlamıyla birbirine denk olmadıkları belirtilmelidir. Denek grupların Almancayı yöntemli yollarla edinmeye çalışmalarına rağmen edinme sürecini etkileyen bazı etmenlerin değişik olduğu özellikle belirtilmelidir. Erek dilin edinimine etki eden bu etmenler şöyle tanımlanabilir:

Cenevre’deki öğrencilere karşıt Sakarya Üniversitesinde okuyan öğrencilerin tamamı yetişkin insanlardır. Türkofon öğrenciler, Frankofon öğrencilerin aksine, D1’den edindikleri genel bazı dilbilgisel kurallara tanıdık olduklarından, D2’nin fiil çekimi ediniminde bu genel kuralları aktarım yoluyla kullanma imkânına sahipler. Örneğin, Türkofonlar D2 ediniminde aşağıdaki fiil çekimi kurallarını ilk aşamadan itibaren rahatlıkla kullanabilirler.

- a) Çekim eki alan fiiller zaman, kip ve durum açısından birbirinden farklıdır.

Örnek: *kommen* → *gekommen, käme, komm* ve *der kommende*

- b) 1. 2. ve 3. tekil/çoğul eki alan fiillerin birbirinden farklı olduğunu bilirler.

Örnek: *kommen* → *ich komme, du kommst, er/sie/es kommt, wir kommen, ihr kommt, sie/Sie kommen.*

Buradan devinimle, Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin Cenevre’de okuyan ilköğretim öğrencilerine kıyasla erek dilin fiil çekimini daha kolay edinebilecekleri anlamına gelmektedir.

Sakarya Üniversitesinde okuyan öğrenciler ile Cenevreli ilköğretim öğrencileri arasındaki fiil çekimi ediniminde bulunan diğer önemli benzerlikler ve farklılıklar şunlardır:

I. E. Diehl ve arkadaşlarının, Frankofon öğrenciler için Almanca edinim sürecinde tespit ettiği *Fiil Çekimi Öncesi Evrenin (präkonjugale Phase)* bir benzeri Türkofon öğrencilerde de izlendiği, yani Sakarya Projesine katılan deneklerin de ilk aşamada fiil çekimini chunks halinde bilinçsizce kullandıkları belirlenmiştir.

II. Frankofon öğrencilerin aksine Türkofon öğrenciler, modal fiil ile düzenli ve düzensiz fiillerin çekimi edinimine aynı anda başlamışlardır.

III. Cenevreli ilköğretim öğrencilerin ilk metinlerinde emir kipi görülmezken, Türkofon öğrencilerde, sınırlı sayıda da olsa, I. aşamadan itibaren bu kipin doğru çekilmiş haline rastlamak mümkündür.

IV. Düzensiz fiillerin düzenli fiillermiş gibi çekilmesi hem Frankofon hem de Türkofon öğrencilerin en sık başvurduğu yöntemdir. Bu eğim, sadece birkaç öğrenci ile sınırlı kalmayıp bütün öğrencilerde izlenmiştir.

IV. *Şimdiki Zamanın Hikâyesi Edinim Evresinde* her iki grubun uyguladığı benzer stratejiler yanında farklı stratejiler de tespit edilmiştir. Türkofonlar, bu zaman kipinin edinimi için Frankofon çocukların uyguladıkları yöntemin yanında başka yöntemler geliştirmişlerdir. Hem Frankofon hem de Türkofon öğrencilerin şimdiki zamanın hikâyesi edinimi için uyguladıkları yöntemlerin dışında aşağıdaki yöntemlere başvurdukları izlenmiştir;

a) Fiil kökü + -t-eki, örnek: *trinkte*;

b) 3. tekil kişi ekinin diğer kişiler için temel alınması, örnek: *sprichte*;

c) Fiilin Şimdiki Zamanın Hikâyesine göre çekilmiş hali + şimdiki zamanın kişi eki, Örnek: *ich kame, ich ginge* vb.

Sakarya Projesine katılan öğrencilerin yukarıdaki yöntemler dışında aşağıdaki stratejileri uyguladıkları izlenmiştir.

Örnek: *er möchtete*; veya D2'den D3'e aktarım, örnek: *er antworts*.

- V. Türkofonlar, geçmiş zamanın ortacını (*Partizip II*) yapmada Frankofonlarla aynı taktiği uygularken, di'li geçmiş zaman (*Perfekt*) yapmada kullanılması zorunlu olan 'haben' ve 'sein' yardımcı fiillerin seçiminde, Frankofonlara kıyasen daha fazla zorlandıkları, emin olmadıkları durumlarda 'haben'ı 'sein'a tercih ettikleri belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme becerisi sadece doğuştan gelen bir özellik olmadığı, bunun önemli bir kısmının okul edinci olduğu açıktır. Ayrıca “*öğrenmeyi öğrenme*” olarak bilinen seslemin salt bir savsöz olmadığı aynı zamanda bir gerçek olduğu da artık bilinmektedir. İyi bir yabancı dil öğrencisi her şeyden önce öğrenme becerisini edinmiş olması gerekir. Öyleyse her öğreticinin birinci görevi öğrenende bu beceriyi geliştirmek olmalıdır. Ancak, dil öğretimi araştırmalarının sonuçlarına baktığımızda, her öğrencinin bağımsız olduğu ve öğrenim sürecinin karmaşıklığını, öğreticilerin ise öğretimdeki yaklaşımlarını bu bilgilere dayanarak uygun kararlar almak zorunda olduklarını göstermektedir. Öyleyse, kendi çalışmalarımızda hangi teknik ve yöntemleri kullanmamızın en iyi sonuç vereceğine ilişkin karar vermemiz gerekir. En uygun kararı vermemiz ve öğretime en etkili bir şekilde yanasmamız için, dil öğretimi/edinimi konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarının göz önünde bulundurulmasıyla ancak mümkündür.

Amacımız, öğrencilerin dil derslerinden maksimum seviyede yararlanmaları olduğundan, dil edinimi/öğrenimi ile ilgili araştırma ve kuramların sonuçlarından yola çıkarak, her ne kadar bu konuda vardıkları sonuç farklı olsa da, dil öğretimi için pratik öneriler sunmanın temelini oluşturabilecek bazı genellemeler çıkarmaktır. Bu genellemeler ışığı altında öğrencilerin nasıl öğrendiği/edindiği konusunda dil öğretiminde ilkeli, kanıtlara dayalı yaklaşım geliştirmek olacaktır.

İşte bu araştırmalardan biri olan bu çalışmada Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak öğrendikleri Almancada fiil çekimi ediniminin nasıl gerçekleştiği, hangi kipin diğerlerinden daha önce edinildiği benzeri konular irdelemeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak ulaşılan sonuçlar ile Frankofon öğrencilerin Almanca fiil çekimi edinimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak aşamalar halinde detaylı biçimde aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

DİGS-PROJESİ		SAKARYA PROJESİ		
<b>I. AŞAMA</b>	Çekim Öncesi Evre	<b>I. AŞAMA</b>	Düzenli, Düzensiz ve Modal Yardımcı Fiil Bileşiği Edinimi	I. Aşama: Basmakalıp Fiil Çekimi (Chunk)
<b>II. AŞAMA</b>	Düzenli Fiillerin Çekimi Edinimi			-----
<b>III. AŞAMA</b>	Düzensiz Fiillerin Çekimi Edinimi			II. Aşama: Düzenli Fiillerin Çekim Kurallarının Düzensizlere Aktarılması (Aşırı Genelleme)
<b>IV. AŞAMA</b>	Di’li Geçmiş Zaman Edinimi	<b>II. AŞAMA</b>	Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi Edinimi  ----- Di’li Geçmiş Zaman Edinimi	I.Aşama: Partizip II ile Präteritum’un Karıştırılması  ----- II. Aşama: Düzenli ve Düzensiz Fiillerin Karıştırılması
<b>V. AŞAMA</b>	Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi Edinimi	<b>III. AŞAMA</b>	Şimdiki/Geniş Zamanın Hikâyesi Edinimi  ----- Di’li Geçmiş Zaman Edinimi	I.Aşama: Yardımcı Fiilin Seçiminde Zorlanma  ----- II. Aşama: Geçmiş Zaman Ortacının Karıştırılması
<b>VI. AŞAMA</b>	Uzun ve Karmaşık Yapılı Tümcelerin Edinimi	<b>IV. AŞAMA</b>	Uzun ve Karmaşık Yapılı Tümcelerin Edinimi	Emir, Edilgen Çatı ve Gelecek Zaman Gibi Kiplerin Kullanılması

**Şekil 7:** Sakarya Projesi ile DİGS-Projesinde Almanca Fiil Çekimi Edinim Sıralaması

Çizelgede de görüldüğü gibi her iki proje arasında büyük benzerlikler bulunmakla birlikte edinim sıralamasının birebir örtüşmediği görülmektedir. Örneğin Frankofon öğrenciler geçmiş zaman ortacı (Partizip II) ile birlikte kullanılan yardımcı fiil seçimi konusunda hiç zorlanmazken, Türkofon öğrenciler yardımcı fiil seçimi konusunda oldukça zorlandıkları ve hatta bazı öğrencilerin *Präteritum*'u *Partizip II*'den daha erken edindikleri izlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda Türkofonların ve Frankofonların yabancı dil olarak Almanca fiil edinimi sıralamasında kimi durumlarda farklılıklar olduğu tespit edilmiş olsa da bu konu hakkında henüz bir kesinlik belirlenememiştir. Ayrıca, buradan devinimle Chomsky'nin *Evrensel Dilbilgisi Kuramının* tamamen geçerli olmadığı, hatta evrenselliği dahi tartışılmaya açık bir sav olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında buradaki tezin doğruluğunun teyidi için aşağıdaki araştırmaların da yapılması gerekir.

1. Türkofon ve Frankofon öğrencilerin Almanca fiil çekimi edinimi dışında (örneğin sözdizimi, ismin halleri, vs) başka farklar var mıdır?
2. Farklı ekin ve anadile sahip fakat aynı yaş grubundaki çocukların Almanca fiil çekimi edinimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Erken yaşta öğrenerek edinmeye başlayan çocuklar ile ergenlik çağından sonra öğrenerek edinmeye çalışanlar arasında makul bir fark var mıdır?

Edinim sıralaması dışında yapılan incelemelerde D2 öğrenimi/edinimi için birçok araştırmanın ortak sonucu olan aşağıdaki ilkeler tespit edilmiştir:

1. Araştırmacıların çoğuna göre, D2 edinimi, her şeyden önce örtük anlamın geliştirilmesi meselesidir.
2. Dil öğreniminden/ediniminden sorumlu içsel örtük süreçler, öğrencinin anadiline bakmaksızın, birbirine benzemektedir. Çoğu zaman öğrenciler, edinimin “doğal” sırasına göre dil bilgisini işlettikleri, diğer bir ifadeyle yabancı dil öğrencilerinin nispeten değişmeyen bir sıraya göre farklı dil bilgisi yapılarını öğrendikleri/edindikleri ve bu doğal sıralamaya göre art arda diğer dilbilgisi kurallarını öğrenme aşamalarına geçtikleridir.
3. Yapılan araştırmalarda, öğrenciler girdileri işletirken ilk önce anlama odaklandıkları ardından dil bilgisel kurallarla bağ kurmaya çalışırlar. Bir de öğrencilerin kendi yeni iç lengüistik sistemlerini kurabilmeleri için erek dilden yoğun bir şekilde girdi seline maruz kalmaları gerekir.
4. Öğrenimde ilerleme kaydetmek için yalnızca girdi yeterli gelmemektedir. Dil öğrenenlerin anadili konuşucuları ile etkileşim içinde olmaları en az girdi kadar önemlidir.

5. Öğrenimin kalıcı olması için öğrenenlerin, şekil ve anlam arasında bağ kurmaları gerekmektedir. Öğrenci. “dersini çalıştın mı?” tümcesini işittiğinde “-tı” eki ile eylemin geçmişte yapıldığını, “mı”nın da bir soru eki olduğunu anladığında, o zaman şekil ve anlam arasında bağ kurabilmiş demektir. Öğrencilerin sadece şekli fark etmeleri veya şeklin kodladığı anlamı kodlamaları yeterli gelmemekte, her ikisini birlikte kavramaları gerekmektedir.
6. Dilsel üretimin maksimum veya minimum düzeyinin ölçütü, işlenen girdi pratiğinin hangi sıklıkla yapıldığına bağlıdır. Öğrencinin bireysel üretimdeki çabalarından kaynaklanan geri bildirim bilgisiyle daha iyi girdi oluştuğu, oluşan bu iyi ve gelişmiş girdi, dilsel üretimi etkilemektedir.
7. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme üzerine etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür. Farklı öğrenme stilleri, güdü, beceriler ve erek dile karşı olan tutumlar, öğrenmeyi teşvik edebilen bireysel özelliklerden yalnızca bir kaçıdır.

Başarılı bir dil öğretimi için, başka bir ifadeyle yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin en kısa sürede en fazla verimi almaları için öğreticilerin öğretim sistemlerinde, yukarıdaki ilkelerden devinimle değişiklik yapmaları ve yapılan bu yeni sistemin aşağıdaki özellikleri içermesi gerekir:

- I. Öğrencilerin kendi örtük bilgilerini geliştirmeleri için, erek dilin anadili konuşucuları (native speaker) ile iletişim kurmaları ve öğrencilerin iletişimde sorumluluk üstlendiği iletişimsel ödevlerde ( hikâye veya roman yazma, tiyatrolarda rol oynama ve benzeri aktiviteler) yer almaları sağlanmalıdır.
- II. Öğrencilere, dil bilgisel konuları edinme sıralarını ve aşamalarını dikkate alan, bilişsel ve örtük bilgileri geliştirmeye yönelik bir öğretim modeli uygulanmalıdır.
- III. Öğrenciler, dilsel üretimde bulunurken ürettikleri dilsel ifadelerin bir anlamı taşıması gerektiği bilincine sahip olmaları gerekir, kaldı ki öğretimde şekilcilikten çok anlam vurgulanmalıdır. Öğretimde uygulanan yöntemlerin, öğrencilere verilen girdinin girişe dönüşebilmesi için kolay anlaşılır, anlamlı ve öğrencinin dikkatini çeken mesajlardan meydana gelmesi gerektiğine fırsat veren yöntem olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilerin daha fazla girdiye maruz kalmalarına fırsat



sağlanması için düzeltici geri bildirim türlerinden biri olan yeniden biçimlendirme şekline öncelik verilmelidir.

- IV. İletişim, yabancı dil öğrenim sürecini hızlandıran en önemli faktörlerden birisi olduğundan, öğretimi gerçekleştiren kurumlarda iletişimci yaklaşımı destekleyen araç-gereç ve ortamların (ör.: çağdaş yazılı kaynak, görsel ve işitsel dil laboratuvarları) sağlanması gerekmektedir.
- V. Öğretim, öğrencilerin iletişim bağlamında gramer şekillerine odaklanma imkânları sağlamalıdır. İletişimsel dil öğrenimi etkileyen gramer yaklaşımları şunlardır: Girdi işleme dayalı dilbilgisi öğretimi, metni geliştirme ve gramer konusunda bilinç yükseltme.
- VI. Öğretim için hazırlanan plân ve programlarda iletişimci yaklaşımı esas alan etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmaları için fırsatlar yaratılmalı ve şekilcilikten çok anlamın daha önemli olduğu vurgulanmalıdır.
- VII. Öğrenme malzemesi, öğrenenin hayatında geçerli olan ve ihtiyaçlarını karşılayabilen içerikte sunulmalıdır. Öğrenme konuları da bireyi öğrenme için istekli kılacak ve harekete geçirecek şekilde sunulmalıdır. Öğretim, öğrencilerin özel öğrenme becerilerine göre uyarlandığında öğrenimin/edinimin daha başarılı olacağı bilinmelidir.

## KAYNAKÇA

- ALPAY, N. (2004), “*Dilimiz dillerimiz*”, Metis Yayınları, İstanbul.
- ASHER, J. ve B. Price (1967), “*The learning strategy of total physical response*”, Some age differences, *Child Development*, 38, 1219–1227.
- AKAY, Recep (2007), “*Pragmatik und Zweitspracherwerb*”, Sakarya Yayıncılık, Adapazarı, s. 7.
- AKSAN, Doğan, (1994), “*Ana Dil*”, *Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı*, s. 16, Şubat 1994, Tömer Yayınları, Ankara, s. 66.
- AKSAN, Doğan (1998), “*Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*”, TDK Yay. Ankara, 3C., s. 26.
- APELTAUER, Ernst (1992), “*Sind Kinder bessere Sprachenlerner?*” In: *Lernen in Deutschland 1/1992*, s. 6–19.
- APELTAUER, Ernst(1997), “*Grundlagen des Erst-und Fremdspracherwerbs*”. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt, Kassel, s. 14.
- BAKER, Colin. (2001a). “*Second language Acquisition and learning*”. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, GBR: Multilingual Matters Ltd. 109–134, Clevedon, s. 61
- YAĞMUR, Kutlay (2004), (Colin BAKER’dan aktaran) “*İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü Ve Eşik Kuramı*” Sayı: 135, DOI: 10.1501, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/760/9651.pdf>, 20.03.2012.
- BEHRENS, Heike (1999), “*Was macht das Verb zu einer besonderen Kategorie für den Spracherwerb?*” In: Meibauer, Jörg; Rothweiler Monika: *Das Lexikon im Spracherwerb*, UTB Francke, Tübingen.
- BERNSTEİN, Basil (1975), “*Pedagogy, symbolic control and Identity; Theory, research, critique*”, Published by Rowman and Littlefield Publishers Inc., Boston.[http://books.google.com.tr/books?id=\\_V0L6eTYUAC&pg=PA179&dq=basil+bernstein+1975&hl=tr&sa=X&ei=mRk1T9ORM4nltQbJtHHDA&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q=basil%20bernstein%201975&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=_V0L6eTYUAC&pg=PA179&dq=basil+bernstein+1975&hl=tr&sa=X&ei=mRk1T9ORM4nltQbJtHHDA&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q=basil%20bernstein%201975&f=false), 02.01.2012
- BLOCHER, Eduard (1982), “*Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile*”. In: *Pädagogisches Magazin 385*, Langensalza 1909. In: Swift, J.: *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg , s. 17-25.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933), “*Language*” New York: Henry Holt. UK basımı, 1935, London, Allen & Unwin, 580 p./s.
- CAN, Tuncer (2011), “*Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

- CHOMSKY, Noam (1965), “*Aspects of the Theory of Syntax*”, MIT Press, Cambridge.
- CHOMSKY, Noam (2007), “*Demokrasi ve Eğitim*”, İstanbul; Çev: Nuri Ersoy.
- CLAHSEN, Harald, J. Meisel ve M. Piennemann (1983), “*Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*”, Narr, Tübingen.
- COLLIER, Virginia P. ve W. P. Thomas (2001a), “*Educating linguistically and culturally diverse students in correctional settings*”, The Journal of Correctional Education, 52 (2), 68–73. ERIC Document #EJ627570. [http://www.nwlicorrectionalncs.org/\\_education/articles/educating-linguistcollier.pdf](http://www.nwlicorrectionalncs.org/_education/articles/educating-linguistcollier.pdf), 11.01.2012.
- COOK, Vivian (1992), “*Evidence for Multi-Competence*”, Language Learning, 42, 4, 557–591.
- COOK, Vivian (1995), “*Multi-competence and the Learning of Many Languages*”, Language, Culture and Curriculum, Vol. 8, No. 2, pp 93–98.
- CRYSTAL, David (1995), “*Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*”, Campus, Frankfurt.
- CUMMINS, James (1979), “*Die Schwellenniveau-und Interdependenzhypothese, Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*”, Review of Educational Research, In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale-und multikulturelle Erziehung.
- CUMMINS, James (1984), “*Zweisprachigkeit und Schulerfolg*”, DDS 3/1984, s. 187–198.
- CUMMINS, James (1991), “*Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*”. In E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge University Press. [http://www.achievementseminars.com/seminar\\_series\\_2005\\_2006/readings/tesol.turkey.pdf](http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf), 11.01.2012.
- DEMİRCAN, Ömer (1990), “*Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*”, Ekin Eğitim Yayıncılık, İstanbul.
- DIEHL, Erika, H. Albert ve Z. Irene (1991), “*Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb*”, Niemeyer, Tübingen.
- DIEHL, E., H. Christen, S. Leuenberger, I. Privat ve T. Studer, (2000), “*Grammatikunterricht: Alles für der Katz?*”, Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch, Niemeyer, Tübingen.
- DITTMAR, Norbert (1980), “*Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext*”, Das Erlernen von Modalverben, in: LiLi 45, 84–103.

- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. ve M. Arı (1987), “12–30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Ankara, S.2.
- DUDEN (Das große Wörterbuch der deutschen Sprache) (1984),völlig neue bearb. und erw. Aufl., Manheim.
- EDMONDSON, Willis ve J. House (2000), “Einführung in die Sprachlehrforschung”, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, s.12
- ELLIS, Rod (1994), “The Study of Second Language Acquisition”, Oxford University Press, New York.
- ELLİDOKUZOĞLU, Hasanbey (2007), “Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler”, <http://www.odevsel.com/egitim/2946/yabanci-dil-ogreniminde-temel-prensipler.html>, 03.01.2012.
- ERDEM, M. ve Y. Akman (1995), “Eğitim Psikolojisi”, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- ERDEN, M. ve Y. Akman (2003), “Gelişim ve Öğrenme”, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- FELIX, Sascha W. (1980), “Second Language Development”, Trends and Issues, Narr, Tübingen.
- FELIX, Sascha W. (1982), “Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs”, Narr, Tübingen.
- FRIES, Charles C. (1945), “Teaching and Learning English as a Foreign Language”, University of Michigan Press, Michigan.
- FTHENAKIS, W. et al. (1985), “Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes”,Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, Hueber, München.
- FULLER, Janet M. (1999), “Between Three Language”s, Composite Structure, Applied Linguistics, Vol. 20, No. 4, pp534–61.
- GAGE, N.L. ve D.C. Berliner (1992), “Educational Psychology”, Houghton Mifflin Company, Boston.
- GENÇ, Ayten (2000), “Eğitim Sözlüğü, Wörterbuch Pädagogik”, Hacettepe Taş, Ankara.
- GLENN C.L. (2009), “Yabancı Dil Öğretiminde Temel Prensipler”, <http://www.nuveforum.net/1448-ingilizce/83573-yabanci-dil-ogretiminde-temel-prensipler/>, 20.03.2012
- GRAF, Peter (1987), “Frühe Zweisprachigkeit und Schule”, Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern, Hueber Verlag GmbH & Co K, München.

HARTINGER, A. ve M. Fölling-Albers (2002), “*Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis*”, Verlag Julius Klinghardt Bad Heilbrunn.

<http://www.aktifbir.com/forum/f57/psikolojide-arastirma-yontemleri-223/>, 27.02.2012

<http://www.cokbilgi.com/tag/dunyadaki-dil-sayisi>, 27.02.2012

<http://www.nuveforum.net/1448-ingilizce/83573-yabanci-dil-ogretiminde-temel-prensipler>, 10.03.2012.

[https://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli\\_dergiler/sosyal\\_bilimler/pdf/2002-1/sosbil.3.pdf](https://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2002-1/sosbil.3.pdf), 03.03.2012.

HÖHLE, Barbara (2002), “*Der Einstieg in die Grammatik: Die Rolle der Phonologi/Syntax- Schnittstelle für Sprachverarbeitung und Spracherwerb*” Habilitationsschrift. Freie Universität Berlin.

HUNEKE, Hans W., ve W. Steinig (1997), “*Deutsch als Fremdsprache*”, Schmidt, Berlin, s.20

İMPRAİM KELAĞA, Achmet (2005), (Triarhé –Herrman’dan aktaran) “*Yunanistan’da (Bati Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe Ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*”, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.

İŞİGÜZEL, Bahar (2010), *Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İŞLER, Emrullah (2002) “*Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi*,” Arap Dili s. 6, [http://www.onlinearabic.net/forum/forum\\_posts.asp](http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp), 10.01.2012.

JEUK, Stefan (2003), “*Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch, Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*”, Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau, s.13–14

KLEIN, Wolfgang (1987), “*Zweitspracherwerb*”, Athenäum, Frankfurt am Main, s. 49–54.

KLEPPIN, Karin. (2004), „*Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung*”, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, 19.12.2011.

KNAPP-POTTHOFF, A., ve K. KNAPP (1982), “*Fremdsprachenlernen und –lehren*”, Klett, Stuttgart.

- KNAPP, Werner (1998), *“Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus Sprachminderheiten”*, ein immer noch aktuelles Thema. In: Logos interdisziplinär, Heft 2, s. 116–123.
- KNIFFKA, Gabriele ve Gesa Siebert-Ott (2007), *“Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen”*, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn.
- KOEHN, C. ve N. Müller (1990), *“Neue Ergebnisse in der Bilingualismusforschung”*, In: Der Deutschunterricht 42, s. 49–59.
- KRACHT, Annette ve A. Welling, (1995b), *“Migration und kindliche Zweisprachigkeit”*, Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik, Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie, Band 8. Berlin, 365–404.
- KRASHEN, Stephen D. (1982), *“Principles and Practice in Second Language Acquisition”*, Pergamon Institute of English, Oxford.
- KRASHEN, Stephen D. ve T. D. TERREL (1983), *“The natural approach. Language acquisition in the classroom”*, Prentice Hall, London.
- KRASHEN, Stephan (1985), *Input Hypothesis: Issues And Implications*, Longman, London.
- KUPFER-SCHREINER, Claudia (1994), *“Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell”*, Beltz, Weinheim.
- LADO, Robert (1957), *“Linguistics Across Cultures”*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press, 141 p. illus. 23 cm.
- LENNEBERG, E. (1967), *“Biological Foundations of Language”*, Wiley, New York, s.152.
- LENGYEL, Drorit (2001), *“Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik”*, LAGA NRW. F. Kaul, Köln, s. 23.
- LIST, Gudula (1981), *“Sprachpsychologie”*, Kohlhammer, Stuttgart.
- MULLER, Klaus (1995), *“Spracherwerb und Sprachveressen”*, Eichenstätter Hochschulreden 96, Friedrich Pustet, Regensburg.
- ODLIN, Terence(1989), *“Language Transfer”*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PENFIELD, W. ve L. Roberts (1959), *“Speech and Brain Mechanisms”*, Princeton, Princeton University Press.
- PIAGET, Jean (1953), *“Sprechen und Denken des Kindes”*, Schwann, Düsseldorf.

- RICHARDS, J. C.; J. Platt ve H. Platt (1992), “*Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*”, Essex, Longman Group UK Limited.
- PORSCHÉ, Donald C. (1983), “*Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*”, Narr, Tübingen.
- RONJAT, Jules (1913), “*Le développement du langage observez chez un enfant Bilingue*”, Champion, Paris.
- SAUSSURE, Ferdinand D. (1976), “*Genel Dilbilim Dersleri*”, Çev. Berke Vardar, TDK Yayınları, Ankara.
- SCHAVAN, Annette (2000), “*Fremdsprachen bereichern die Grundschule*”, Daktylus, PH Heidelberg.
- SCHLAK, T., K. Banze, J. Haida, T. Kılınc, K. Kirchner ve T. Yılmaz (2002), “*Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum*”, Projektbeschreibung und erste Ergebnisse, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>, 19.12.2012.
- SCHWENK, Helga (1980), “*Türkisch-Deutsch. Kulturelle und sprachliche Unterschiede*”, Praxis Deutsch Sonderheft, s. 35.
- SELINKER, Larry (1972), “*Interlanguage*”, In: IRAL 10, s. 209–231.
- SELINKER, L., ve J. T. Lamendella (1980), “*Fossilization in interlanguage learning*”, In K. Croft (Ed.), *Reading on English as a second language* (pp. 132–143). Boston. MA: Little, Brown and Company.
- SELINKER, L., ve U. Lakshman (1992), *Language transfer and fossilization: The ‘Multiple Effects Principle’*. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197–216). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- SERİNDAG, Ergün (2003), “*Zur Didaktik Und Methodik Der Ausnutzung Des Englischen Als Erster Fremdsprache Im Unterricht “Deutsch Als Zweite Fremdsprache Bei Muttersprachen Des Türkischen”*”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981), “*Bilingualism or no. The Education of Minorities*”, *Multilingual Matters*, Clevedon.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove ve P. TOUKOMAA (1976), “*Teaching Migrant Children’s Mother Tounge and Learning the Language of the Horst Country in the Context of the Soziokultural Situation of the Migrant Family*”, Tampere, Helsinki.
- SLAVİN, R.E. (2003), *Educational Psychology*, Pearson Education, Inc. Boston.

- SLOBIN, Dan I. (1985), “*Crosslinguistic Evidence for the Language-Making capacity*”, In D. I. Slobin, *The crosslinguistic study of the language acquisition*, Erlbaum Hillsdale, Band II.
- SPOLSKY, Bernard (1988), “*Conditions for Second Language Learning*”, Oxford, Oxford University Press.
- STERN, H.H. (2001), “*Fundamental Concepts of Language Teaching*,” Oxford, Oxford University Press, s. 293.
- TRACY, Rosemarie (1996), “*Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten L1 Erwerb*”, *Sprache & Kognition*, [http://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/Literatur\\_zu\\_Mehrsprachigkeit\\_und\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/Literatur_zu_Mehrsprachigkeit_und_Sprachfoerderung.pdf), 12.01.2012.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (1995), “*Fremdsprachenlerntheorie*”, <http://www.scribd.com/doc/16615994/Fremdsprache-Deutsch-'Sonderheft-95>, 21.03.2012.
- UĞURLU, Mustafa (2007), “*Die falschen Freunde*”, Ein Problem bei der Übersetzung zwischen den Türkischen, Einheit und Vielfalt in der türkischen Welt. Materialien der 5. Deutschen Turkologenkonferenz Universität Mainz, 4.-7. Oktober 2002, (Herausgegeben: Hendrick BOESCHOTEN – Heidi STEIN), Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, s. 206–214.
- VARDAR, Berke (2002), “*Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*”, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- WIKIPEDIA (2001), “*Sapir-Wolf hipotezi*”, [http://de.wikipedia.org/wiki/Sapir-Whorf\\_Hypothese](http://de.wikipedia.org/wiki/Sapir-Whorf_Hypothese), 10.03.2012.
- WODE, Henning (1974), “*Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven*”, *Linguistische Berichte*, s. 15–36.
- WODE, Henning (1992), “*Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*”, Ismaning, Hueber.
- WODE, Henning ve H. Hendriks (1996), “*Abschlussbericht zum Schwerpunkt Spracherwerb der Deutschen Forschungsgemeinschaft*,” Englisches Seminar der Universität Kiel, Kiel.



## EKLER

### EK-1

#### Tez Metninde Geçen Bazı Dilbilimsel Kavramların Türkçe, Almanca Ve İngilizce Karşılıkları

<b>Türkçe</b>	<b>Almanca</b>	<b>İngilizce</b>
aile dili	Familiensprache	community language
aktarım	Transfer	transfer
anadil	Grund-Ursprache	protolanguage
anadili	Muttersprache	mother-tongue
aradil varsayımı	Lerner-Interimsprache	interlanguage
ardışık/ardıl ikidillilik	sukzessive Bilingualität	successive bilingualism
bağımlı ikidillilik	nachgeordnete Zweisprachigkeit	subordinate bilingualism
batırma programı	Eintauchen/ Immersionsprogramme	Immersionsprogramme
birinci dil	erste Sprache	first language
bitişimli diller	agglutinierende Sprachen	agglutinative language
çıktı	Output	output
çokdillilik	Multilingualität	multilingualism
daldırma programı	Submersionsprogramme	submersionsprogramme
dengeli ikidillilik	ausgeglichene Zweisprachigkeit	acquiringualismus, balanced bilingualism
dil aktarımı	Sprachtransfer	language transfer
dil edimi	Spracherwerb	language acquisition
dil edinim cihazı	Spracherwerbsapparat	Language Acquisition Device
Dil yetisi	Sprachfähigkeit	language capability
düzenek karıştırma	Code-mixing	code-mixing
düzenek kaydırma	Code-switching	code-switching
edinim	Erwerb	acquisition
egemen dil	dominante Sprache	dominant language
eklemeli ikidillilik	ungeordnete Zweisprachigkeit	compound bilingualism
erek dil	Zielsprache	target language

eşgüdümlü ikidillilik	ausgeglichene Zweisprachigkeit	co-ordinate bilingualism
eşik varsayımı	Schwellenniveauhypothese	threshold hypothesis
eşzamanlı ikidillilik	simultaner Doppelspracherwerb	simultaneous dual language acquisition
evrensel dilbilgisi	Universalgrammatik	universal grammar
genelleme	Generalisierung	generalization
girdi	Intake	intake
giriş	Input	input
girişim	Interferenz	interference
iki yarımdillilik	doppelte Halbsprachigkeit	double semilingualism
ikidillilik	Zweisprachigkeit	bilingualism
ikinci dil	Zweitsprache	second language
ikinci dil edinimi	Zweitspracherwerb	second language acquisition
karma dil	Kauderwelsch, Pidgin	pidgin
kırma dil	Kreolsprache	creole language
olumlu/olumsuz aktarım	positiver/negativer Transfer	positive/negative transfer
öğrenme	Lernen	learning
özdeşlik varsayımı	Identitätshypothese	identity hypothesis
sözdizimi	Syntax	syntax
Türkmanca	Deukisch	deukish
yabancı dil	Fremdsprache	foreign language
yalancı eşdeğerler	falsche Freunde	false friends
yarıdillilik	Semilingualismus/ Halbsprachigkeit	semilingualism
yer etme	Fossilierung	fossilisation
yöntemli	gesteuert	formal
yöntemsiz	ungesteuert	informal

## EK-2: Öğrencilerin Metinlerinden Örnekler

I. AŞAMA  
1. GRUP  
1. DÖNEM  
24 EKİM 2011

### 1 Nolu Öğrenci

- Hallo
- Hallo, was kann ich für Sie bringen?
- Ich möchte den Salat und das Wasser.
- Na, etwas?
- Nein, danke.
- Bitte. Hier kommt Ihnen Salat und das Wasser.
- Ich möchte kaltes Wasser nicht, ich bin krank.
- Okay, noch etwas?
- Nein.
- Hier kommt Ihnen Wasser.
- Was kostet das?
- Das ist 2 €.
- Was? Ich möchte zwei Wasser.
- Ich bringe kaltes Wasser, aber Sie möchten warmes Wasser, deswegen geben Sie nicht das Geld.

### 2 Nolu Öğrenci

- D- Willkommen Sie? Möchten Sie trinken etwas?  
E- Ich möchte einen Orangensaft und einen Salat, bitte.  
F- Ich nehme einen Kaffee.  
C- Fertig.  
D- Kaffee ist zu kalt, Herr Ober.  
D- Entschuldigung. Ich nehme es zurück. Ich bringe sofort neuen.  
E- Kann ich nehmen ein Gabel?  
D- Ich bringe sofort. Möchten Sie ~~Sie~~ andere etwas?  
E- Nein, danke schön.  
F- Diese Cafe ist sehr schön. Aber die Menge.  
F- Mein Gabel ist zu spät, sehen Sie mir, bitte.  
C- Ich komme schnell.  
D- Ich möchte zahlen, bitte.  
A- Hier Rechnung. Zusammen oder getrennt?  
B- Getrennt, bitte.  
A- Kaffee 4 TL und Salat, ein Orangensaft 7.50 TL  
B- Danke schön.

### 3 Nolu Öğrenci

- Guten Tag  
—Guten Tag  
—Ich möchte einen Kaffee und ein Wasser.  
—Okay mit Milch, bitte.

—Hier kommst ihnen der Kaffee und eine Wasser.  
 —Der Kaffee ist kalt. Ich trink kalt Kaffee nicht weil ich morgen habe schmerzen.  
 —Ich nehme zurück es.  
 —Hier smeckt ihnen das.  
 —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.

#### 4 Nolu Öğrenci

—Guten Tag. Mein name ist Ceyda. Ich habe vor drei Tagen eine neues Bluse bei ihnen gekauft. Die umtauschen ich möchte. Hier, ist Kassenzettel. Partizip

\* Warum?

—Die Bluse Ø zu klein. Sie die umtauschen?

\* Ja, klar.

—Danke schön.

#### 5 Nolu Öğrenci

Es gibt einen Glass auf Tisch. Der Mann setzt auf Stuhl. Er tragt roten Hund Hemd, ~~der~~ esst ein Eis.

P: Hallo Julia! Wie get es dir?

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 möchtet zwei Kaffee bitte.

K: Ok. Was möchten Sie Essen?

J: Ich möchte eine 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.

#### 6 Nolu Öğrenci

+ Willkommen Sie. Was kann ich ihnen bringen?

—Ich möchte eine Supa 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 die Zahlen, denn ich es eilig.

### 7 Nolu Öğrenci

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 geben 1 Kilo Kohl und 2 Kilo Zwiebel.  
Käufer: Bitte, wollen Sie etwas anders?  
Mann: Ich will 1 Kilo Tomaten kaufen aber mein Frau es nicht.  
Käufer: Tjah, das ist schlecht für dich.  
Mann: Ja, ich ways, ich denke, das ist genau. Auf wiedersehen.  
Käufer: Danke auf wiedersehen.

### 8 Nolu Öğrenci

Die Kellnerin: Was ich kann ihnen biringen?  
Der Kunde: Ich möchte ein Kaffee und eine ####.  
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: Schmeckt es Ihnen?  
Der Kunde: ja danke, sehr gut. Ich möchte die Rechnung da ich habe eilig.  
Die Kellnerin: Ja hier.

### 9 Nolu Öğrenci

Die Kellnerin: Willkommen! Was nehmen Sie trinken?  
Ayşe: Ich möchte trinken ein Kaffee.  
Ali: Nein. Orangensaft ist schädlich für Gesund. Du sollst nicht Orangensaft trink.  
Vergesst du deiner Ärztin sagt?  
Ayşe: Oh, ja. Ich möchte Orangensaft trinken bitte.  
Ali: ich nehme eine Tasse Kaffee.  
Die Kellnerin: Okay. Ich 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.

*I. AŞAMA*  
*2. GRUP*  
*I. DÖNEM*  
*28 EKİM 2011*

### **21 Nolu Öğrenci**

Im foto das sind eine Großmutter und eine Enkel. Der alte Grosmitter lest ein Geschichte und sein Enkel hört sie. Der Buch ist groß und dick. Die Großmutter sagt: Das Geschichte ist lang und schön. Das Kind sagt: wie heisst Geschichte? Die Großmutter antworts: Die Geschichte heißt 'Ali Baba ve Kirk Haramiler'

### **22 Nolu Öğrenci**

Auf dem Bild ich sehe eine Oma und ein klein Kinder. Oma lest das Buch und klein Kinder hört. Die Oma sagst: Ein Maus isst viele Kесе. Aber eine Katze ist groß und isst Maus. Kleine kinder weint und fragt:

### **23 Nolu Öğrenci**

Es gibt viele Menschen. Es gibt ein Café und ein Marktstand. Das ist ein Marktfrau. Ein Mann liest ein Buch. Das Kind isst ein eis. Der Mann sitzt auf Stuhl. Sie halten sich unter. Der Mann kauft Gemüse.

### **24 Nolu Öğrenci**

Es gibt vile Menschen in Bild. Die Menschen sprechen. Der Mann liest das Buch. Die Kellnerin servieren der Tea. Es gibt Obst und Gemüse. Es gibt vier blumen in dem Bild. Es gibt sitzen 3 Menschen in dem Bild.

### **25 Nolu Öğrenci**

Drei Kohl steht in Kiste. Der Mann sprecht seine Frau ist zornig. Das Glass steht auf dem Tisch. Die Frau ist schön. Sie spricht mit Verkäuferin. Das Kind isst ein İce. Sie möchte die Kohl. Die Frau möchte zahlen. Sie ist fotografiert. Er liest ein Buch. Der Mann sitzt auf dem Tisch. Es gibt zehn Menschen auf Bild.

### **26 Nolu Öğrenci**

Es gibt viele Menschen im Bild. Die Marktfrau verkauft Obst und Gemüse zum Mann. Der Mann fotografiert. Der Mannn sitz auf Stuhl. Es gibt ein Café. Der Mann list ein Buch. Das Kind isst ein Eis. Der Mann fotografiert seiner Kind und Frau. Frau ist schön.

### **27 Nolu Öğrenci**

Es gibt viele Menschen in diesem Bild. Ich sehe zwei Tisch. Es gibt ein Café und ein Marktstand. Ein Mann liest ein Buch. Ich sehe viele Obste und Gemüse. Es gibt ein

Glass auf dem Tisch. Es gibt drei Stuhl. Ein Mann und eine Frau spricht mit zusammen. Die Kellnerin Ø hinter den Tisch.

### **28 Nolu Öğrenci**

Es gibt viele Menschen auf diesem bild. Die Menschen sprechen miternander. 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 dem Stuhl. Der Mann liest ein buck. Das Kind isst eis. Ich denke, daß diesem Bild im Laden Ø. Ich sehe an, dass zwei Mænnen fotografiert.

*II. AŞAMA*  
*2. GRUP*  
*II. DÖNEM*  
*7 ŞUBAT 2012*

### **21 Nolu Öğrenci**

Es gibt zehn personen. Ein Mann fotografiert, dass er Fotografier ist. Ein Junge und ein Mann ist ein Eis. Die Marktfrau verkauft das Gemüse und das Obst. Zwei Personen setzt(!) und sie sprechen mit Kellnerin. Ein Ø lest ein Bucht und trinkt etwas. Das Kind und seine Ø fotografieren, weil sie glücklich Ø. 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 ein 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.

### **22 Nolu Öğrenci**

Es gibt ein Cafe und einen 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 Kellenrin bringt einen 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 tragt 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!

### 23 Nolu Öğrenci

Es gibt eine Frau, eine Kellnerin und ein Mann. Der Mann setzt(!) ~~sitz~~ 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: fotografieren Sie mich und meine Tochter?  
 Der Mann: Ja, klar, lauen( = lachen?) Sie!

### 24 Nolu Öğrenci

Es gibt eine Verkäuferin auf dem Marktstand. Sie verkauft ~~viele~~ Gemüse. Ein Mann kauft eine Gemüse und ein Obst. Es gibt ein Café. Ein Mann liest ein Buch. Das Buch des Mannes Ø auf dem Tisch. Ein Mann und eine Frau trafen sich im Café. Ein Mann fotografiert. Ein Kind esst das Eis. Während das Kind das Eis esst, ein Mann fotografiert.

*-Dialog-*

Die Kellnerin: Willkommen! Was kann ich Ihnen bringen?  
 Der Mann: Ich möchte eine Tasse Kaffee und ein Glass Wasser.  
 Die Kellnerin: -Sie fragt dier 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.



## 25 Nolu Öğrenci

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.

## 27 Nolu Öğrenci

Es gibt ein Cafe und einen Marktstand. Ein Mann liest ein Buch. Die Kellnerin bringt einen Kaffee und ein Wasser. Der Mann (almak) Obst und Gemüse. Der Mann macht fotografieren das Kind und die Frau. Das Kind isst ein Eis. Das Kind und die Frau sind glücklich. Der Mann macht fotografieren die Menschen in den Cafe. Ich denke, dass des allein 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 Kola.

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 ?)

## 28 Nolu Öğrenci

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.

## 29 Nolu Öğrenci

- 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

## 30 Nolu Öğrenci

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, möchtete er eine Soupe.

K: Okay.

M: Des Mann der Stuhl wird (?) war kaputt. Er ruf die Kellnerin und er möchtete anderen Stuhl.

K: Sie gebte anderen Stuhl.

M: Er möchtete die Rechnung.

K: Die Kellnerin bringe sofort die Rechnung.

M: Aufwiedersehen.

## *II. AŞAMA*

### *1. GRUP*

### *II. DÖNEM*

*14 ŞUBAT 2012*

## 1 Nolu Öğrenci

Es war eine schöne Sonntag. Normalerweise ich schlafe ganze Tag aber ich stand auf früh weil mich etwas spannendes erwartete.

Ich hatte ein Freund und ihn gefragt ob mir Auto fahren lehren konnte. Er stimmte zu.

Wir gingen zur einer Park wo keinen Menschen waren. Ich fähr zum ersten mal Auto. Am anfang fähr ich schlecht aber das ist nich wichtig. Ich began jetzt ein. Nach einer Paar stunden hatten wir entschieden uns nach Hause zu fahren. Weil es war ein Ramadan Tag und wir fasteten. Plötzlich sprang ein Auto vor uns währen wir fahren nach Hause! Ich war schokiert. Ich ging schnell dem Auto aus weil es konnte explodieren.

Nach kurzer Zeit kamm Polizei und Krankenwagen. Ich hatte nur beim (?) Schmerzen nach so einem unglücklichen Unfall. Das war mein schlechter Tag in meinem Leben und wir waren auch spät für iftar.

## **2 Nolu Öğrenci**

An einen schönen Tag, habe ich vor die Schule nach Hause gegangen. Während habe ich in der Bus gewesen, hat meine Mutter mich angerufen. Meine Mutter hat mir immer angerufen, deshalb ich habe befürchtet... meine Mutter hat gefragt, dass was du machst. Ich habe und so weiter geverstanden. Ich habe meine Mutter gefragt, dass hat sie eine Problem gehabt. Und meine Mutter hat gewient. Sie hat gesagt, dass mein Vater Unfall gemacht hat. Meine Muttter nud meine Schwestern ist in Krankenhaus gewesen. Sofort ich habe in Krankenhaus gegangen. Ich habe gefragt dass mein Vater gut gewesen ist. Ich und meine Familie waren sehr, sehr glücklich!

## **3 Nolu Öğrenci**

Ich traf mich mit meinem alten Schulfreund, denn das war ihre Geburtstag. Wir wollten andere etwas. Wir dachten für Zeitspanne. Höffentlich geht gutes alles.

Wir Ø uns entschlossen nach Bursa zusammen und wir buchten für den Bus zu früh. Wir komnten nach 3 Stunden an. Dann wir gingen trinken Tee und aßen etwas in Tophane. Dann gingen nach Mudanya für swimmen. Das Meer war fantastich. Wir werfen (!) nur uns selbst in dem Meer. Wir haben aus der Reihe der Zeit. Wir gingen sogar so weit, um swammen, aber es ist feucht. Ich sah nich jemand. Ich war fürchtet, und rief ihn und ich schrie und was ist wie 'Hilfe'. Dann sahe ich ihn. Ich war mich erstaunt, und freu mich für ihn sahe noch einmal. Wir nohmen zwei Ticket für Sakarya gehen. Wir kommen um 11:30 an. Dann wir gingen meines Hauses. Ich war sehr müde und sofort schläfte.

## **4 Nolu Öğrenci**

### **Ein Geräsch**

In der nacht von Dienstag auf Mittwoch, wachte ich auf und ging zur Küche. Ich isst etwas. Dann ging ich zur Bett. Ich hörte ein Geräusch. Ich dachte, dass es eine Katze Ø. Dann schlafe ich ein. Nach ein Uhr, hörte ich wider ein Geräusch. Aber ich begegnete so etwas mir ja noch nie. Plötzlich stehe ich auf. Ich laufte zur Küche. Ich traute meine Augen nicht. Ich dachte, dass wer machtet? Aber ich fällt es nicht. Dieser Gedanke raubte mir den schlaf und ich tun (!) die ganze Nacht kein Auge zu.

## **5 Nolu Öğrenci**

### **Das Ungluck**

Vor zwei jahre bin ich in İstanbul bei meiner Tante übergenachten. Meine Großmutter

war krank. Meine Mutter und meine Tante haben nach dem Krankenhaus meine Großmutter gebracht. Meine Tantes Autos hat vor ihrem haus gestanden. Mein Cousin und ich haben den schlüssel des Autos gebracht. Wir haben .....

### **7 Nolu Öğrenci**

Es war vor drei Jahren. Ich war nach New York gegangen. (!) Meine Großmutter, meine Cousinen, Freunde, Tanten, Onkel waren in meinem Haus.

Mein Vater und meine Mutter waren sehr traurig, weil dies meinem letzten Tag in der Türkei ist. Wir sind zu bahnhof gegangen. Ich küste meine große Familie. Wir haben sehr geweinen und dann fahren wir nach İstanbul. Wir waren um sieben Uhr in dem Flughafen. Ich küste letztes mal meine Familie.

### **8 Nolu Öğrenci Trauriger Tag**

Ich habe um 7 Uhr aufgestanden. Ich habe um 8 Uhr gefrühstückt. Ich bin für den Universität gekommen, dass ich das Haus ausgegangen ist. Ich habe die Haltestelle gekommen. Ich habe den Bus aufgewarten. Plötzlich ich habe laut gehört. Ich habe meinen Kopf geworben. Ich bin ein Unfall gesehen. Der Mann ist verletzt. Ich habe für den Krankenwagen das Krankenhaus geanrufen. Zum Schluss, der Mann ist das Krankenhaus gekommen. Es ist nicht wichtigsten gewesen

### **9 Nolu Öğrenci**

...

Nächsten morgen ich friere und huste. Ich trinke alle Hausmitte aber ich genese nicht. Ich gehe Basketball stadion. Ich fühle nicht gute mich. Ich kannn nicht spielen die Endrunde Basketballspiel. Unsere Manschaft gewinnen nicht. Ich bereue. Wir kann nicht Gebietspiel spielen. Alle meiner Fehler.

*III. AŞAMA  
3. GRUP  
III. DÖNEM  
23 EYLÜL 2011*

### **51 Nolu Öğrenci**

Als ich an der Universität anfang, war mein stressigter tag. Vor mitternach konnte ich nicht einschlafen denn hatte ich viel stress. Wenn ich stress habe kann ich nicht schlafen. Am gleichen Tag habe ich nicht frühstücken. Mein Vater bringte mir ein kringel und Milch. Aber ich konnte nicht essen. Die Universtät war sehr wichtig für mich. Ich bin ärger gewesen denn ich wartete auf den Taxi. Zuletzt bin ich zur Universität angekommen.

### **52 Nolu Öğrenci**

Als ich von der Sakarya Universität eine Zusage bekam, war ich und meine Familie sehr glücklich. Ich hatte schon ein bißchen Angst, weil ich war noch nie in dieser Stadt und kein Menschen konnte. Als es so weit war und ich in Sakarya ankam, wurde mein

Portemonnaie klauen lassen. (Passiv) In Sakarya war das Alltagsleben nicht einfach. Damals hat mich all das schlecht geführt.

### **53 Nolu Öğrenci**

An einem schönen Tag gibt viele Menschen im Platz. Z.B. es gibt ein Mann. Er ist Journalist und er fotografiert die Menschen. Dann ein anderer Mann sitzt auf dem Stuhl und liest das Buch. Und es gibt eine Kellnerin. Sie macht Servis der Ehe Paar. Das Ehe Paar bestellt etwas zum essen und es gibt ein alter Mann. Er kauft die Gemüse für seine schwangere Frau. Die Marktfrau verkauft Kürbis. Und dann es gibt eine Familie. Der Vater fotografiert seine Frau und sein Kind. Das Kind isst Eis während sein Vater fotografiert. Sie sind sehr glücklich.

### **54 Nolu Öğrenci**

Meine erste Woche in Sakarya

Es war frühmorgens, mein erster Tag im Studentenheim. Ich war mit zwei fremde leute in einem Zimmer. Es war sehr langweilig, weil ich niemanden konnte gekannt. Dann ging ich in die Universität. Ich kannte nicht in meiner klasse auch neue Freunde. Unser Lehrer hat geredet über den Unterricht, dann hat er wir freigegeben. Wir sind getroffen in die Kantine um einander besser kennenzulernen. Ich habe neue freunde verschmelzen ?. Ich habe nicht mit dem Unterricht angefangen. Ich wollte die Stadt kennenlernen. Ich findete sehr langweilig, weil es sehr leise und und klein in Stadt Ø. Es hat diese Stadt mir nicht gut gefallen. Ich vermisse in İstanbul, weil in Sakarya nicht die zeit vergehen. Ich liebte an dieser Stadt studiere in Sakarya Universität aber nicht Sakarya.

### **55 Nolu Öğrenci**

Es war gegen Abend, mein erster Tag in Studentenheim. Wir waren vier feremde Leute in ein Zimmer. Wir hatten alle aus verschidenen Orten kommen. Wir kennen noch nicht. Sehr langweilig, ich schlafte schon. Ich liebte Sakarya, weil in der Nähe von İstanbul ist. Das erste Mar~~?~~ war harte Lektionen. Ich konnte nicht verstehen. Ich wonhte in İstanbul, jetzt wohne ich in Sakarya.

### **56 Nolu Öğrenci**

Ich komme aus Istanbul. Istanbul ist eine schöne Stadt. Dort ich habe 19 Jahre gelebt. Nachdem ich die Prüfung bestehe, war ich sehr glücklich. ...

### **57 Nolu Öğrenci**

Es war frühabends mein erster Tag im Studentenheim. Wir waren fünf Fremde Leute in einem Zimmer. Es war sehr langweilig, weil ich niemanden konnte. Der Kalender zeigte den ersten September. Eine neue Periode in meinem Leben anfang. Als ich zum ersten Mal kam in eine fremde Stadt. Ich hatte die halbtme aber ich an Istanbul vermisse. Dann kennenlernte ich mit Ceren. Dann anfangen wir mit dem Unterricht, und ein andere Lehrer kam in die Klasse. Wir haben unser Lehrer kennenlernte. Danach habe ich mit den anderen Studenten Kontakt genommen. So verbrachte ich meine erste Woche an der Sakarya Universität.

### **58 Nolu Öğrenci**

Mein stressigster Tag war, als meine Mutter krank ist. Der Arzt ist nicht gekam, darum bin ich nervos gewesen. Danach ist meine Schwester zu Krankenhaus gekam. Ich bin sehr glücklich gewesen, weil meine Schwester gekam ist. Aber wir haben den Arzt gewarten.

### **59 Nolu Öğrenci**

Ich wache um 7.30 auf. Ich frühstücke um 8.00 Uhr. Ich fahre um 8.30 Uhr mit dem Bus zur Schule. Aber ich gehe morgen nicht Schule, weil ich nicht aufwache. Der Unterricht fange um 9.00 Uhr an. Ich esse um 12.30 Uhr Mittagessen. Ich esse Mittagessen, während unser Lehrer geht Unterricht. Der Unterricht beendet um 14.30 Uhr. Ich fahre um 15.00 Uhr mit dem Bus nach Hause. Ich esse Abendessen. Ich mach Hausaufgaben. Ich studiere, dass ich die Prüfung habe. Ich bringe die Tasche der Freundin. Ich lese „Aynada Aşk Vardı’ von Duygu Asena. Ich schlafe um 23.30.

### **60 Nolu Öğrenci**

...

Meine erster Tag an der Sakarya Universität war gut. Wir haben unser Lehrer kennenlernen. Dann haben wir mit dem Unterricht angefangen. Mein erste Jahre war in Sakarya wohnen, aber jetzt ich gehe jeden Tag mit dem Servis Bus zur Schule.

### **61 Nolu Öğrenci**

-Ein lustiger Vorfall-

In meiner Kindheit an einem schönen Tag haben ich und meine Freundin Zeynep ein Vorfall gemacht. Am Abend sind wir nach Hause gegangen. Und da wir haben der Hausschuh des Hodschas verbergt, währen der Hodscha in der Moschee war. Eigentlich willen wir diese Ungezogenheit nicht machen. Aber alle Dinge wurde plötzlich. Wir haben sehr verwundert und haben sehr gefürcht. Uns sofort sind wir nach Hause gegangen. Ich habe meine Mutter der Vorfall erzählt. Zeynep hat auch ihre Mutter erzählt. Sie haben uns geschimpfen. Und ich vergesse keineswegs, unsere Mutter haben uns geschlagen. Ich vergesse diese Prügel nicht. Aber wir sehr bereuen. Und ich vergesse nicht, wie wir tagelang geweinten.

*IV. AŞAMA*  
*3. GRUP*  
*III. DÖNEM*  
*22 ARALIK 2011*

### **52 Nolu Öğrenci**

Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Zuerst war ich in Gymnasium in der Abteilung der Frensprache. Alle Lexionen waren über Englisch. Dann bestand ich nicht die Prüfung trotz ich eine gute Note hatte. Dann

musste ich in dieser Abteilung- Germanistik kommen. In der Vorbereitungsklasse waren alle meiner Freunde Perfekt. Alle Lehrer(in)en waren gut, ich konnte Deutsch sprechen, schreiben, oder lesen. Ich magte Deusch.

Aber, wenn wir in die Ersteklasse begannen, begann die Literatur auch und wir mußten auswendig lernen und wir begonnen nicht Deutsch zu sprechen. Wenn es so wurde, begann ich Deutsch nicht zu lieben. Ja, ich kann jetzt nicht Deutsch sprechen! Diese Zustand ist sehr schlecht... wenn ich die Menschen sage in welche Abteilung ich studiere, fragen sie immer; Kannst du Deutsch sprechen? Aber meine Antwort ist nicht positiv. Die größte Probleme für die Absolventen dieser Abteilung ist nicht Deutsch sprechen können.

### **53 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Unsere Abteilung ist Germanistik. Und natürlich haben wir viele probleme wie andere Absolventen. Nach dem Abschluss können die Studenten nicht Arbeit finden. Mit neuer Gesetzen können die Germanistik-Studenten die Lehrer Ausbildung studieren. Mit dieser Ausbildung können sie Lehrer sein. Also mit der Zeit gibt es viele Universitäten. Deshalb möchte die Staat viele akademische Personel. Wir können sagen, dass Germanistik-Studenten akademische Person sein können. Es gibt ein anderer Vorteil; deutsche Firmen. z.B. Bosch, Mercedes, Volkswagen usw. Natürlich arbeiten diese Firmen mit Türkischen in der Türkei. Wenn sie eine gute Deutsch haben, können sie ein Arbeit in dieser Firma finden. Natürlich gibt es viele Nachteilen. Früher gab es nicht viele Germanistik Studenten und haben Deutsch war sehr wichtig...

### **54 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Die Absolventen haben manche Probleme in der Türkei. Eine gute Arbeit zu finden ist nicht so leicht. Die Studenten, die aus der Germanistik Abteilung absolvieren, sollen die Deutsche Sprache effektiv benutzen. Vielleicht können sie nicht wie ein Deutscher aussprechen. Aber sie müssen fließend sprechen. Was kann ein Student nach seinem Studium machen? Die alsolvierende Studenten können ein Buch schreiben, oder sie können einen Artikel für eine literarische Zeitschrift schreiben. Sie haben auch Angebot an einer Universität zu arbeiten. Sie können ein Dolmetscher/Dolmetscherin sein. In der Türkei gibt es so viele deutsche Firmen. Die Studenten haben Chance eine Arbeit bei diesen Firmen zu finden. Aber man muss etwas beachten, dass die Studenten miteinander wettkämpfen müssen. Die Rivalität zwischen den Studenten macht ihre Fähigkeit besser. Es wäre ganz toll, wenn wir ein job leicht finden könnten. Wenn die Absolventen eine andere Sprache wie Englisch oder Russisch sprechen können, wird es ein Vorteil für sie sein.

### **56 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der absolventen diser Abteilung

Für mich es gibt viele Absolventen diese Abteilung. Denn ich glaube der Grammatik von Deutsch ist sehr schwierig. Deswegen ich muss viele Übungen machen. Aber manchmal die Übungen sind sehr langweilig. Aber wir müssen dir Germanistik lieben. Wenn sie den Grammatik lieben, sein alle Dingen schön. Denn wir lernen eine neue Sprache.

Aber ich glaube in unserem Land können wir nicht viele Arbeiten machen. Denn wir haben keine hervorragenden Erfahrungen. Deswegen wir müssen nach Deutschland gehen. Aber alle Studenten können nicht nach Deutschland gehen, deswegen die meisten Menschen arbeiten in anderen arbeiten (=Arbeitsplatz?) ...

### **57 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Die Studenten von Germanistik in der Türkei, insbesondere an der Sakarya Universität, hat viele Probleme über das Sprechen auf Deutsch, weil vom Anfang des Studiums an die grammatischen Regeln die Studenten gelehrt werden. Ich glaube, dass dies ein großes Problem zwischen den Studenten ist. Wenn die Studenten die grammatischen Regeln, die bei dem Studium lernen, bei dem Sprechen nicht benutzen können, ist so ein Abschluß nicht wichtig. Meiner Meinung nach beginnt das Leben nicht nur mit dem Abschluß, sondern mit einem Abschluß, der aus den angenommenen Informationen bei dem Studium kommt. Wenn wir uns an einen Arbeitsplatz wenden, müssen die Arbeitsgeber auf alles achten. Alles bedeutet die Sprachfähigkeit, das Verstehen, das Hören, die Interpretation, das Lesen usw.

### **60 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Viele Menschen haben heute sehr viele Probleme. Zum Beispiel, nach dem Abschluss was kann man für seine Zukunft tun? Diese Situation ist heute am wichtigste Problem. In unserem Vaterland gibt es viele Absolventen. Sie haben keine ihre Arbeit, oder sie müssen unliebene Arbeit tun. Sie können andere Arbeit haben, während sie andere Abteilung an der Universität lesen. Sie können ihre Gesundheitsprobleme der Absolventen haben wegen der Arbeitslosigkeit. Sie fühlen sich in Leerlauf nach der Schule. Sie verbessern sich selbst nicht mit der Zeit. So sie möchten sich gegen der Gesellschaft oder seiner Familie behaupten. In unserem Vaterland gibt es so viele Absolventen aber es gibt keine Arbeitsorte. Heute muss man Beziehungen haben. Nur so kann man einer Erwerbstätiger werden.

### **61 Nolu Öğrenci**

#### Die Probleme der Absolventen dieser Abteilung

Die Studenten arbeiten sehr viel um in einer Universität zu gehen. Sie denken, wenn sie eine Universität gewinnen, garantieren sie sich selbst. Wenn sie ihre Universität anfangen, verstehen sie dann die Wirklichkeits des Lebens.



Sie versuchen ohne ihre Familie zu leben. Manchmal haben sie Probleme mit ihren Freunden oder ihren Studentenwohnheim. Am Anfang, sie begegnen mit manchen Problemen. Mit der Zeit, gewöhnen sie sich an dem Universitätsleben. Aber die Zeit vergeht sehr schnell. Wenn sie die Universität absolvieren, anfangen die echte Probleme. Sie werden zur vielen Prüfungen unterzogen. Diese Prüfungen sind schwerer für die Studenten, die eine Fremdsprache studieren. Sie können alle Dinge nie wie ihrer Muttersprache sprechen lernen. Sie brauchen zu viele Quellen, viele Wörterbücher...

EK-3

**GÜDÜLEME ANKETİ**



**Değerli Öğrenciler,**

Aşağıdaki anket, sizin Almancayı hangi amaçla öğrenmek istediğinizi ve Alman dilini öğrenmenin sizin için ne derece önemli olduğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu konuyla ilgili maddeleri aşağıda göreceksiniz. Anketi aşağıdaki tabloda açıklanmış olan 5 ayrı seçenektен size en uygun olanı seçmek suretiyle işaretleyiniz. (sadece bir seçeneği işaretleyiniz) Bunu işaretlemem gerekiyor veya başkaları benden bunu işaretlememi bekliyor düşüncesiyle sakın hareket etmeyiniz; bu anketin maddeleri kişiden kişiye değişebilen maddeler olduğundan doğru veya yanlış diye bir seçenek de yoktur. Anketin sonunda yer alan ve sadece sizin şahsınızı ilgilendiren kısmı doldurmayı sakın ihmal etmeyiniz, zira bu kısım anketin değerlendirilmesi için çok önemlidir. Burada vereceğiniz bütün cevaplar anonim kalacaktır. Çalışmamızın nesnel ve doğru sonuçlar verebilmesi için anketi lütfen içtenlikle ve eksiksiz cevaplayınız.

Sormak istediğiniz bir şey varsa hocalarınıza veya bana hiç çekinmeden sorabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkürler!

### Kişisel Sorular:

- ✓ Cinsiyetiniz : K O E O
- ✓ Adınız, Soyadınız : \_\_\_\_\_
- ✓ Yaşınız : \_\_\_\_\_
- ✓ Sınıfınız –Bölümünüz : \_\_\_\_\_
- ✓ Mezun Olduğunuz Okul Türü : \_\_\_\_\_

### Dilsel Geçmişiniz:

- ✓ Anadiliniz nedir? \_\_\_\_\_
- ✓ Kaç aydır / senedir Almanca öğreniyorsunuz? \_\_\_\_ ay \_\_\_\_ yıl
- ✓ Almancayı nerede öğrendiniz /öğreniyorsunuz?  
\_\_\_\_\_

Yabancı dillerin hangilerini ve ne kadar süreyle öğrendiniz/ öğreniyorsunuz?  
\_\_\_\_\_

5	Tamamen katılıyorum
4	Kısmen katılıyorum
3	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum
2	Kısmen katılmıyorum
1	Tamamen katılmıyorum

### NEDEN ALMANCA ÖĞRENMEK İSTİYORSUNUZ?

1	Sınavda başarılı olmak zorunda olduğumdan	5	4	3	2	1
2	Alman kültürünü önemseydiğimden ve daha fazla bilgi edinmek istediğimden	5	4	3	2	1
3	Almanya'dan Alman arkadaşlar bulmak istediğimden	5	4	3	2	1
4	Almanya'da bulunursam turist olarak iyi iletişim	5	4	3	2	1

	kurmamı sağlayacağından					
5	Almanca bilgilerim temel eğitimimin bir parçası olduğundan	5	4	3	2	1
6	Almanca'yı çok iyi öğrenme konusunda hırslı olduğumdan	5	4	3	2	1
7	Almanca sayesinde daha iyi bir meslek şansım olacağından düşünüyordum	5	4	3	2	1
8	Alman arkadaşlarım olduğu için	5	4	3	2	1
9	Almanca konuşulan ülkeleri sık sık ziyaret ettiğimden/etmeyi istediğim için	5	4	3	2	1
10	Almanya'da öğrenim görmek istediğimden	5	4	3	2	1
11	Ailemin ve çevremdekilerin benden Almanca'yı geliştirmemi istedikleri için	5	4	3	2	1
12	Almanca bilgilerimle çevremde takdir edildiğimden	5	4	3	2	1
13	Almanca sınıftaki diğer arkadaşlarımdan daha iyi olmak istediğimden	5	4	3	2	1
14	İleride büyük bir Avrupa seyahati planladığımdan	5	4	3	2	1
15	Almanca dersinden iyi bir nota/yüksek bir puana ihtiyacım olduğundan	5	4	3	2	1
16	Almanca zor bir dil olduğundan ve ben de zorlukları aşmayı sevdiğimden	5	4	3	2	1
17	Maddi getirisi iyi olan bir mesleğe sahip olmak istediğimden	5	4	3	2	1
18	Almanlarla daha fazla arkadaşlık ilişkileri kurmak istediğim	5	4	3	2	1

Neden Almanca öğrenmek istiyorsunuz? Yukarıdaki ifadeler dışında eklemek istediğiniz başka bir şey varsa:

-----

-----

## ÖZGEÇMİŞ

M. Halit ATLI, 15.12.1978 tarihinde Elâzığ'ın Palu ilçesine bağlı Okçular Köyünde dünyaya geldi. İlkokul ve Ortaokulu Okçular Köyünde bitirdikten sonra 1997 tarihinde Almanya'nın Hamburg kentine gitti. Burada 2001 yılında Wirtschaftsgymnasium St. Pauli (St. Pauli Ticaret Lisesi) lisesinden mezun oldu. Bir süre satış personeli olarak çalıştıktan sonra vatanî görevini yapmak için 2005–2006 yıllarında askere gitti. Vatanî görevini yaparken ÖSYM sınavına 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. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrenimi için yatay geçiş yapan yazar halen aynı anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olup evli ve iki çocuk babasıdır.