



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 44 Volume: 9 Issue: 44

Haziran 2016 June 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ÖĞRETEBİLİRLİK VARSAYIMI VE TÜRKOFONLARDA ALMANCA AD ÇEKİMİ SİSTEMİ EDİNİMİ*
TEACHABILITY HYPOTHESIS AND THE ACQUISITION OF THE SYSTEM OF GERMAN NOUNS FLEXION

Mehmet Halit ATLI**

Öz

Bu çalışmanın amacı Almanca durum biçimbirimlerinin Türkofon öğrenciler tarafından bir *doğal edinim sıralaması* varlığı çerçevesinde edinip edinilmediğini, bir başka anlatımla *Öğretebilirlik Varsayımı*'nın geçerliliğini test etmektir. Yapılan araştırma sonucunda bu dilin durum biçimbirimlerinin L2 olarak ediniminde bir doğal edinim sıralaması sonucu gerçekleştiği onaylanmakla birlikte, müfredata uygun sistematik işlenen L2 dilbilgisi kurallarının edinim sıralamasında tamamen etkisiz unsur olmadığı tespit edildi. Zira girdi sınırlaması ve sıralaması olmayan bir L2 öğretme yönteminin öğrencileri sistematik olarak işlenmemiş dilbilgisel yapıların üretimine yönlendirdiği, bu yapıların da L2 ediniminde önemli bir yer tuttuğu varsayılan chunks yapıların kullanımını artırdığı tespit edildi. Chunks yapıların önemli bir bölümünün özgün metinlerden edinildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sistematik işlenen dilbilgisel yapılar ile doğal edinim sıralamasının birbir örtüşmesi beklenemez.

Mevcut çalışma Almanca durum biçimbirimlerinin edinim sıralamasında L2 öğretme yöntemlerinin büyük önemi olduğunu ortaya koymakla birlikte, içgüdüden kaynaklanan dilbilgisi edinimin sıralaması ve düzenin varlığı, bir başka anlatımla *Öğretebilirlik Varsayımı*'nın geçerliliği teyit edildi. Bununla birlikte L2 edinciler chunks yapılar yardımıyla erek dilin dilbilgisel kurallarını tümevarımsal yöntemlerle sistematik araştırdığı, bunun da onlarda dil bilincinin artırılmasına ve bilinen dilbilgisel yapıların içselleştirmesine katkı sağladı tespit edildi. Türkofon Almanca L2 öğrencisine verilecek erek dilin dilbilgisi kuralları ile girdisinin -aşırı gelenekçi olmamakla birlikte- *doğal edinim sıralaması* gözetilerek verilmesi gerektiğine yabancı dil öğretimi materyalini hazırlayan yazarların bu gerçeği göz önünde bulundurarak eğitim materyali hazırlamaları tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretebilirlik Varsayımı, L2 edinimi, Almanca durum biçimbirimleri, Türkofon, Almanca.

Abstracts

This study targets at showing whether German case morphemes are acquired by Turkophone learners in a natural acquisition sequence or not. In other words, this paper attempts at detecting the validity of the *Teachability Hypothesis*. As a result of the research, the acquisition of case morphemes of this language as L2 occurs in a natural acquisition sequence. Besides, it was observed in the study that L2 grammar rules, which are systematically taught in accordance with the curriculum, are completely ineffective in the acquisition sequence. Because it was understood in the study that the input sequence and L2 way of teaching which does not have a sequence direct students to the production of grammar structures which are not systematically taught and besides these structures increase the use of chunks assumed to have an important place in the acquisition of L2. Considering the fact that an important part of chunks is acquired from specific texts, one cannot expect an overlap between systematically taught grammar structures and natural acquisition sequence.

This present study shows that L2teaching methods have an important place in the acquisition of German case morphemes and verifies the presence of the sequence and order of the grammar acquisition caused by intuition, in other words the validity of *TeachabilityHypothesis*. Besides, the study detects that L2 learners search grammatical rules of the target language with inductive methods systematically via chunk structures and this increases language consciousness as well as contributing to the interiorizing of the usual grammar structures. Therefore, the study recommends that grammar rules of the target language and its input must be taught at L2 Turkophone learners considering *natural acquisition sequence* by avoiding traditionalistic methods and authors must prepare foreign language education materials by taking into account this fact.

Keywords: Teachability Hypothesis, L2 acquisition, German case morphemes, Turkophone, German.

Giriş

Öğretebilirlik Varsayımı (Ing. Teachability Hypothesis) ikinci dil (L2) edinim araştırmalarında 80'li yılların ortasından itibaren çokça tartışılan L2 edinim varsayımlarından biridir. İlk kez Pienemann¹ (bkz. Pienemann, 1984; 1989; 1998) tarafından ortaya konulduğu söylenenbu varsayımın savladığı şey şudur: Yabancı dil derslerinin işleniş sırası ile o dili edinen kişinin edinim sıralamasının aynı olması gerektiğidir. Bir başka anlatımla L2 edincisinin edineceği dilde başarılı olması için L2 öğreticisinin L2 edincisindeki doğal edinim sırasına koşut bir izlenme izlemesi gerektiğidir. L2 edincisinin erek dilde bir üst aşamaya, bir başka ifadeyle başka bir dilbilgisel yapıyı edinmeye geçebilmesi için alt aşamaları edinmiş olması gerektiğinden, kendisinde erek dilde varolan aşamalar arasında bir sıçrama gerçekleşemez. L2 edincisine verilecek yeni dilbilgisel olgular, L2 edincisinin ulaştığı gelişim seviyesinin azıcık üzerinde olmalıdır.

* Bu makale, "Ana Dili Türkçe Olan Gençlerde Almanca Sözdizimi ve Durum Biçimbirimleri Edinimi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Ellis (1994: 655), bu düşünceyi ilk dile getiren kişinin Pienemann olmadığını, ondan önce de bu düşüncenin var olduğunu, örneğin Nickel (1973)'in de böyle bir düşünceyi dile getirdiğini belirtir.

L2 edincisine kendisini psikodilbilimacıdan *hazır* 'ready' olduğunu hissettiği zaman yeni *girdiler* (Input) verilmelidir. Zira ancak bu şekilde L2 edincisi, kendisine verilen yeni girdilerin çözümlemesini yapma olanağını elde eder ve çözümlemesini yaptığı dilbilgisel olguları zaman içerisinde de içselleştirir (bkz. Pienemann, 1998: 250). Pienemann (1983; 1989; 1998), bu ön koşullar yerine getirildiği takdirde L2 edincisinin derste sistematik işlenen dilbilgisel olguları doğal bağlamda edinmiş gibi edinebileceğini savlar ve bu düşüncesini deneysel çalışmalarla ispatlamaya çalışır. Ayrıca O'na göre L2 edincisini, sahip olduğu dil bilgisinden çok daha fazla bir dilbilgisel veriye maruz bırakmak, onun L2 edinim sürecini olumsuz yönde etkiler. Bununla birlikte L2 edincisinin derste sistematik öğrendiğini uygulama esnasında kullanamaması hayal kırıklığına sevk eder ki, bu da onun önceden edindiği dilbilgisel olguların üretiminden kaçınmasına neden olur. Pienemann (1989:72), bu ilişkiyi somut örneklerle açıklamaya çalışır. O'na göre Almanca'yı L2 olarak öğrenmek/edinmek isteyenler, bu dildeki *tümce ayracı* (Alm. Satzklammer) özne-yüklen *ters diziminden* (Alm. Inversion); özne-yüklem *ters dizimi yan tümcelerdeki söz diziminden önce* edinirler (Pienemann, 1989; 1998). Bir başka anlatımla *"*Alle Kinder muß die Pause machen"* sözdizimsel yapı *"*Habe ich auch gemacht."* sözdizimsel yapıdan önce; *"*Habe ich auch gemacht"* sözdizimsel yapı da *"Ich kann nicht, weil ich nicht will."* sözdizimsel yapıdan önce edinilir (Örnekler Edmonson/Hous, 2000:157'den alınmıştır).

L2 edincileri Almancada tümce ayracını edindikten sonra bir sonraki aşamaya, Pienemann (1983,1989)'ın tabiriyle *ters dizim* aşamasına geçerler. L2 edincilerine tümce ayracından sonra *ters dizim* öğretildiğinde, bu aşamayı doğal L2 edincilerinden daha çabuk edinebilirler. L2 edincilerine *ters dizim* yerine *yan tümcede sözdizimi kuralı* öğretilirse, edinme doğasına aykırı hareket edildiğinden edinim olumsuz yönde etkilenir.

Günümüz bilim dünyasında *Öğretebilirlik Varsayımı* ile L2 edinimini açıklamaya çalışan birçok farklı yaklaşım ve kuram olmasına karşın aşağıdaki karakteristik özellikler konusunda hemen hemen bir uzlaşma sağlanmış gibi görünmektedir:

1. L2'ye özgü kimi dilbilgisi konuların edinimi, L1 ediniminde olduğu gibi belirli bir sıra, düzen ve aşama içerisinde gerçekleşir. Edinim sürecindeki her aşamanın kendine özgü bazı karakteristik özellikleri vardır (Selinker, 1972; Edmonson/House 2000).
2. L2 dilbilgisel konuların ediniminde L1 edinimine benzer bir sıralama ve düzenin olması, L2 öğrencilerin de erek dilin yapısını aşama aşama edindikleri gösterir. L2 edincileri, kendilerine verilen L2 girdisini seçerek işlemler (Wode, 1981).
3. L2 dilbilgisel edinim sıralaması ile L1 dilbilgisel edinim sıralaması arasında her ne kadar benzerlikler olsa da birbiriyle tümüyle örtüşmez. Mevcut araştırmalara göre örtüşmemenin başlıca nedeni L1 ile L2 arasındaki biçimbilimsel ve sözdizimsel farklılıklardır (Selinker, 1972; Wode; 1981; Edmonson/House 2000).
4. L1 edinimine eş biçimli olarak L2 edinim aşamaları da ardışık sıralanır. Bir başka anlatım edinim, çocuk ve yetişkinler arasında hiçbir fark gözetilmeksizin süregelen bir sıralamaya göre gerçekleşir. Bilim dünyasında bu süregelen edinim sıralaması için *dil edinim sıralaması/gelişim sıralaması* (Alm. Erwerbssequenz/ Entwicklungssequenz) kavramı kullanılır (Clahsen, Meisel, Pienemann, 1981; 1983).

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Çok Boyutlu Model (Alm. das multidimensionale Modell)

Öğretebilirlik Varsayımı çok boyutlu bir model olan ZISA²-Projesi'ne dayanmaktadır ki, bu projenin merkezinde de Almanca sözdiziminin yabancılar tarafından nasıl edinildiği araştırılmaktadır (bkz. Meisel ve diğerleri, 1981; Clahsen ve diğerleri, 1983). Pienemann Meisel ve Clahsen, 1981 ve 1983 yıllarında yapmış oldukları araştırma sonucuna göre L2 edincilerinde Almanca sözdizimi edinimi dışarıdan yapılan girişim ile değişmez/değiştirilemez belirli bir düzen ve sıra içerisinde gerçekleşir. Bu Çok Yönlü Model'in karmaşıklığına değinmeden bu modelin karakteristik özelliklerine burada kısaca değinmek istiyoruz. Bu modelin temel kavram üzerine inşa edilmiştir: *gelişim eksenini* (Alm. Entwicklungssachse) ve *değişim eksenini* (Alm. Variationsachse). Gelişim eksenini, L2 ediniminin *yönlendirmeli* (Alm. gesteuert) veya *yönlendirilmemiş* (Alm. ungesteuert) yöntem ile gerçekleştiğine bakılmaksızın, Almancadaki sözdizimi ve diğer dilbilgisel olguların gelişim eksenini üzerinde yer aldığını (Pienemann 1989: 63), gelişim eksenini üzerinde yer alan bütün dilbilgisel olguların L2 edincileri tarafından benzer bir sıra ve düzen içerisinde edindiğidir. Pienemann (1989; 1998), L2 edinimindeki sıra ve düzeni Clahsen'ın *Dil İşleme Kısıtlaması* (Ing. Speech Processing Constraints) kavramı ile açıklamaya çalışır. O'na göre:

²Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter sözcüklerinin ilk harflerinden oluşan ZISA bir akronim olup ana hedefi yabancıların Almanya toplumuna sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bu proje, *Yabancılar Almanca Edinimi* üzerine yapılmış bir çalışmadır ve bu çalışma ile göçmenlerin topluma uyum sağlamasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır (bkz. N. Dittmar, 1980).

Bu yaklaşımın temel savı şudur: bir dilbilgisel yapının psikolojik karmaşıklığı, o yapının bazı gönderimsel anlamların yüzeysel yapıya işlenmesindeki yeniden sıralama ve yeniden düzenleme derecesine bağlıdır. Clahsen (1984), gittikçe artan bir karmaşık işleme stratejiler bütünü önerisinde bulunur ki, bunlar da karmaşık sözdizimi kurallarının işlenmesinin betimlenmesi anlamına gelir. Dilbilgisel yapıların psikolojik karmaşıklığındaki sıralamaya göre edinildiği var sayıldığında, bu stratejilerle erek dildeki kuralların edinim sıralamasını önceden belirlemek mümkündür (Pienemann ve arkadaşları 1988, 223).

Daha da basitleştirerek söyleyecek olursak: bir dilsel verinin dilbilgisel yapısının işlenmesi ne kadar karmaşık o kadar geç edinilir.

Koşak dilbilgisi olgusunun edinimi değişim eksenine klasik bir örnek olarak verilir (bkz. Pienemann, 1988: 222). Değişim ekseninde yer alan hiçbir dilbilgisel olgunun ediniminingelişim sıralanışı yoktur. Edinimde gelişim sıralanışı olmayan dilbilgisel olguların kuramsal olarak birbirlerinden önce veya sonra edinilmesi mümkün olduğu gibi bireysel değişik bir sıra ve düzen içerisinde de edinilebilir (bkz. Clahsen ve diğerleri 1983, Larsen-Freeman/Long, 1991: 280ff.) Dil edincileri L2 ediniminde değişik stratejiler uyguladıklarından, kimi öğrenci bazı dilbilgisel yapıları diğerlerine göre erken edinebilirken, kimi dilbilgisel yapıları da geç veya hiçbir zaman tam anlamıyla edinmeyebilirler. Bunun böyle olmasında elbette bazı nedenler vardır. Örneğin L2 öğrencisinin erek dili doğru kullanma isteği bu hususta oldukça önemlidir (bkz. Larsen Freeman/Long 1991: 280).

Pienemann (1988:222)'a göre dil edinim gelişimi birbirinden bağımsız bir biçimde ortaya çıktığından her iki eksen de gelişim aynı ölçü, sıra ve düzen içerisinde gerçekleşmez. Ve yine O'na göre değişim eksenindeki dilsel olgular kuramsal olarak her zaman öğrenilebilir/edinilebilir anlamına geliyorken, gelişim ekseninde dilsel olguların edinimi L2 edincisinin *Dil İşleme Kısıtlaması* izin verdiği durumlardayalnızca gerçekleşir.

1.2. İşlenebilirlik Kuramı (Ing. Processability Theory)

Pienemann (1998), *Çok Boyutlu Modeli* 1998 yılında yeniden gözden geçirir ve büyük oranda revize eder. Günümüzde Pienemann. *Çok Boyutlu Model* veya *Öğretebilirlik Varsayımı* kavramları yerine *İşlenebilirlik Kuramı* (Ing. Processability Theory) kavramını kullanır. Clahsen (1989)'ın *Dil İşleme Kısıtlaması* (Ing. Speech Processing Constraints) ile Levelts (1989)'ın *İşleme Sürecinin Hiyerarşisi* (Ing. Hierarchy of Processing Procedures) kavramlarının dilsel üretim temelindekoşut olan bu kuramdeğişim eksenine ile gelişim ekseninin iç içe ve birbirine bağlı geliştiğini savlar. Önceleri değişim eksenindeki deneysel verilerin doğruluğu konusunda değişik tartışmalar yaşanmıştı (bkz. Hudson, 1993 ve Pienemann, 1993 arasında yaşanan tartışmalar). Bu tartışmalarda değişim eksenineçerçevesinin gelişim ekseninin temelinde var olan bir çerçeve olup analitik çözümlemeye dayalı olmayan bir düşünce üzerine kurulu olduğu kabul edildi (bkz. Kaplan und Bresnan 1982; Pienemann, 1998:93). Bir başka anlatımla L2 öğrencilerinin gelişim eksenli dil işlenmesinde kullandıkları dilbilgisel yapıların işlenişi *Öğrencinin Alan Varsayımı* (Ing. Learner's Hypothesis Space) yardımıyla önceden tespit etmek mümkündür. Dış sosyal değişkenlere bağlı olan gelişim eksenli dil işlenmesindeki edinim sıralaması ve düzeninin varlığına ilişkinöngörude bulunmak mümkün değildir. Bu süreci belirleyen en önemli etken psikodilbilim güdüleridir. Pienemann (1998:93), tanımını tam olarak yaptığı *Alan Varsayımı* (Ing. Hypothesis Space)'ında öğrencilerin hangi dilbilgisel olguları hangi aşamadan sonra edineceğini, hangi gelişim ekseninde hangi dilsel üretimde bulunulacağına ilişkin öngörude bulunmanın olası olduğunu savlar.

1.3. Almancanın Ad Çekimi Sistemi (Alm. deutsche Nominalflexion)

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

Bußmann (1990: 529), içerisinde bir ad veya bir adılı çekirdek olarak bulduran ve önüne-arkasına yeni sözcükler/ekler getirilerek uzatılabilen sözdizimsel ulama ad öbeği der. Yine ona göre (1990: 529) ad öbekleri belirttili ve belirtisiz, bir başka deyişle sözdizimsel ve anlambilimsel öbek olmak üzere ikiye ayırır. Bir ad öbeği, türüne ve derecesine göre farklılık ve karmaşıklık gösterebilir. Bu farklılık ve karmaşıklık göz önünde bulundurulduğunda kendisine yeni sözcük/ek eklenebilen ve eklenen her yeni sözcüğün/ekin çözümlemesiyle *asgari-ad öbeği* (Minimal-Nominalphrase) betimlenir. Almancada asgari-ad öbeği, bazen *Recep*, *Ankara* benzeri bir özel ad; bazen *Wasser* (su) kabilinden sayılamayan bir ad; bazen *Forscher*

(araştırmacılar) gibisinden sayılabilen çoğul bir sözcük; bazen de *dies* (bu) benzer bir işaret adlı olabilir. Bunun dışında asgari-ad öbeği kimi zaman bir tamlayıcı³ (Alm. Determinant), kimi zaman bir ön edat (Alm. Präposition) ile iç içe girmiş bir belirtili artikkel olabilir. Örnek:

der Tisch ve im Kühlshrank

Ayrıca sayılabilen çoğul ve sayılamayan tekil adlarla birlikte kullanılan önad, artikkel olmadan da kullanılabilir. Örnek:

kaltes Wasser (soğuk su).

Almancada asgari-ad öbeği tamlayanı genitif, önedat veya önad öbeği ile kullanıldığında çözümlenmesi daha karmaşık olur. Bunun yanında ad öbeği, dilbilgisel cinsiyet, sayı ve adın durumuna göre çekilmesi gerekir ki, buna aynı zamanda da *ad çekimi* (Alm. Nominalflexion) denir. Ad çekimi ad, adıl, artikkel ve önadlarda dilbilgisel cinsiyet (eril-dişil-yansız), sayı (tekil-çoğul) ve durum biçimbirimlerinin belirtkelerini kapsar.

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

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

a) Artikkel

Tablo 1: Artikelde Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

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

b) Adıllar

Tablo 2: Adıllarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

Adın Durumu	eril belirtili/belirtisiz	yansız belirtili/belirtisiz	dişil belirtili/belirtisiz	çoğul belirtili/belirtisiz
N (<i>yalın</i>)	er	es	sie	sie
A (<i>belirtme</i>)	ihn	es	sie	sie
D (<i>yönelme</i>)	ihm	ihm	ihr	ihnen
G (<i>tamlama</i>)	seiner	seiner	ihrer	ihrer

c) Önadlar

Tablo 3: Önadlarda Dilbilgisel Cinsiyet, Sayı ve Durum Belirtkeleri

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

Kaynak: Wegener 1995d: 100

Yukarıdaki tablolardan şu sonuçları çıkarabiliriz:- 16 -

- 1- Son derece işlevsel oldukları halde adıl, önad ve artikellerle birlikte kullanılan çekim eklerinin birçok yerde eşadlı ve teksele (homonym) olduğu görülmektedir. **Örnek:** *der* artikeli aynı anda *yalın durum eril-tekil / yönelme durumu dişil-tekil / tamlama durumu eril-tekil / tamlama durumu çoğul* olabilmektedir.
- 2- Çoğullarda cinsiyet belirten hiçbir belirtke bulunmamakta, mevcut çekim ekleri durum ve sayıyı

³ Alanyazında bu terimin ne anlama geldiği ve işlevinin ne olduğuna ilişkin kesin bir tanım bulunmamakla birlikte burada bu kavram söz diziminde ada bağlı ve ondan önce yer alan birim anlamında kullanılmıştır.

göstermektedir.

- 3- Benzer çekim paradigmaları eril, yansız ve dişillerde kullanıldığı gibi çoğul yapılarda da kullanılmaktadır.
- 4- Önadların çekimi tümce içerisindeki sıralanışı ve betimledikleri ada göre değişebilmektedir. Belirtili veya belirtisiz artikel kullanılmadığında, sayı ve durum ekininin belirlenmesi için dilbilgisel cinsiyet belirtkesini taşırlar. Böyle bir durumda önad artikel görevini üstlendiğinden tamlananıyla birlikte kullanıldığında çekimlenir. Örnek: *schlaues Kind*. Belirtisiz tanım edatı veya iyelik adlı olarak kullanıldığında ise yine çekimlenir: *Ein schlaues Kind / mein schlaues Kind*.

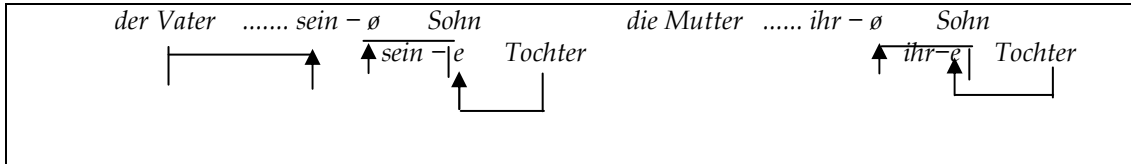
Yukarıdaki örnekler önadlarda *güçlü çekime* birer örnektir. Önadlar, kendisinden önce bir işaret adlı veya belirtili artikel bulunduğunda *zayıf çekimlenir*. Örnek:

dieses schlaue Kind / das schlaue Kind.

Dilbilgisel cinsiyet belirtkeleri tamlayan/artikel tarafından yerine getirildiğinde, önad yansız kalır ve *zayıf çekimlenir* (Wegener 1995d: 105).

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

Bu dilde kavranması güç ve karmaşık ilişki iyelik adlı ile adın birlikte kullanıldığı öbeklerde de görülür.



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

2. Araştırmanın Amaç, Yöntem, Evren ve Örneklemi

2.1. Amaç

Amaç, L2 edinimi ile ilgili araştırma ve yaklaşımların sonuçlarından yola çıkarak dil öğretimi için pratik öneriler sunmanın temelini oluşturabilecek bazı genellemeler çıkartmaktır. Bu genellemeler ışığı altında Türkofon öğrencilerin Almanca dilbilgisi kurallarını nasıl edindiği, özellikle de Almanca'nın *durum biçimbirimleri* edinim sıralamasının nasıl gerçekleştiğini belirlemek hususunda dil öğretiminde ilkeli, kanıtlara dayalı yaklaşım geliştirmektir.

Bununla birlikte bu çalışmanın iki ana amacı daha vardır:

- I. L1'i Türkçe olan öğrenciler ile L1'i Türkçe olmayan öğrencilerin Almanca'nın durum biçimbirimleri edinimi arasında benzerlikler olduğunu, yabancı/ikinci bir dilin durum biçimbirimlerinin iç dinamikler yardımıyla edinildiğini, bu dinamiklerin dış etkenler tarafından değiştirilemeyeceğini ve edinimin aşamalı gerçekleştiğini savlayan varsayımların doğruluğunun test edilmesidir. Bu savları sınamaya çalışırken Evrensel Dilbilgisi anlayışın iki farklı dil edinim görüşü dikkate alındı:
 - 1- İnsanların doğuştan *dil edinim yetisine/aygıtına* (İng. Language Acquisition Device) sahip olduğunu savlayan Chomsky (1959)'nin Evrensel Dilbilgisi görüşü;
 - 2- Dil ediniminin doğuştan kaynaklanan bir yeti/aygıt ile gerçekleşmediğini, genel geçerliliği olan bazı stratejisi ile gerçekleştiğini savlayan Slobin (1985)'in evrensel *Dil İşleme Stratejisi* görüşüdür.
- II. L1'i Ural Altay Dil Ailesine mensup öğrencilerin Almanca'yı L2 olarak edinirken, özellikle durum biçimbirimlerinin edinimi konusunda, diğer dil ailesine mensup öğrencilerden farklı edindiklerini savlayan görüşün test edilmesidir. Bu görüşün doğruluğu teyit edilmesi durumunda Türkofonlar için Almanca DaF-öğretiminde ne tür değişikliklerin yapılması gerektiği ve hangi yöntemin/yöntemlerin daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmek olacaktır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni L1'i Türkçe olup Almanca'yı L2 olarak edinmek/öğrenmek isteyen bütün yetişkinleri kapsamaktadır. Ancak böylesi bir genel evreni ölçmeye olanaklar elverişli olmadığından, araştırmanın kapsamı Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Örneklem için Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler seçildi. Çünkü Almanca *ad çekimi/ durum biçimbirimleri* ediniminin hangi aşamalarda gerçekleştiği, hangi durum biçimbirimin diğerler biçimbirimlerden önce edinildiğini belgeleyebilmek için bir denek grubuna ihtiyaç vardı. Denek grubuna dâhil edilecek öğrencilerin Almanca öğrenimine yeni başlayan öğrenciler olması hususunda büyük bir duyarlılık gösterildi. Bunun için ÖSYM tarafından yapılan genel sınavlarda başarılı olup Alman Dili ve Edebiyatı Bölümüne kaydını yaptırmaya hakkını kazanan öğrencilerin, bilgilerine göre sınıflara ayrılmaları için Almanca Akademik Başarılarının göstergesi olarak kullanılan 2013/2014 eğitim-öğretim yılı I. dönemde Temel Almanca Hazırlık Sınıfını okuması gerekenler ile doğrudan birinci sınıftan başlayanların belirlenmesi için İdari Koordinatörlük tarafından bir sınav yapıldı. 14 Eylül 2013 tarihinde Sınav Koordinatörlük Merkezi tarafından yapılan bu sınavda dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, dinleme ile yazma başlıklı konularda öğrencilerin Almanca Akademik Başarılarını belirleme amacını güdüyordu. Bu sınavda başarılı olanlar, hazırlık sınıfını okumadan birinci sınıfa geçme hakkı tanındı; diğerleri ise çalışmamızın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için toplam 34 öğrenci, yaptırılan bu sınavın ardından belirlendi.

2.3. Yöntem

Araştırma için gerekli olan *Denek Grubu* oluşturulduktan sonra üç yarıyıl boyunca farklı zamanlarda üç değişik bölümü içeren toplam 52 metin veri olarak toplandı. Excel programı ile bilgisayar ortamında bir veri tabanı oluşturuldu ve veriler bu veri tabanına işletildi. Çözümlemede Almanca durum biçimbirimlerinin sayı bilimsel çözümlemesi yapılmaya çalışıldı. Verilerin çözümlemesi için bir öğrenciye ait, fakat farklı zaman aralığıyla yazılmış olan yazılı metinlerin de kullandığı bütün biçimbirimler -özellikle durum biçimbirimleri- 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 konuya ilişkin bugüne kadar yapılmış olan en geniş çaplı DiGS-Projesi⁴ araştırması sonuçlarıyla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapıldı.

Böyle bir çalışmanın yapılabilmesi için uzun süreli bir araştırmanın yapılması, elde edilen verilerin aynı güdek doğrultusunda yapılmış olan diğer bir araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılması gerekiyordu. Bunun için Frankofonların bu dili nasıl, hangi dizgeye göre ve kaç saatten sonra ne tür dilbilgisel konuları edindikleri hususunda 2000 yılında Diehl ve arkadaşları tarafından ayrıntılı bir araştırma yapılmıştır. Diehl ve arkadaşların yapmış olduğu bu araştırma (Diehl et al. 2000) bu çalışmanın parametresini oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

L1'i Türkçe olan deneklerin belirli aralıklarla ürettikleri Almanca tümcelerde durum biçimbirimlerinin kullanımı irdelenmiştir. İrdelenen biçimbirimlerin yüzdeler dağılımı tablo ve grafik haline getirilerek yorumlandı. Metinlerde okunmayan ek, öbek veya tümceler değerlendirmeye alınmadı.

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

Tablo 4: Evreler ve Bütünceler

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

Bütünceler, üç ayrı bölüm ve beş kronolojik aşamaya bölünmüştür. Her bir bütüncede belirli bir öğrenci grubunun bilinen bir konu üzerine yazmış olduğu yazılı metinler yer almaktadır. Bütün bu metinler bir Word dosyasına yazılarak kopyalandı.

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

⁴ DiGS - *Deutsch in Genfer Schulen*, Erika Diehl, Thérèse Studer, Helen Christen, Sandra Leuenberger et Isabelle Pevat, Grammatikunterricht – Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitprachenerwerb Deutsch. Tübingen, Niemeyer, 2000 (RGL 220). <http://www.unige.ch/lettres/alman/Recherche/digs.html>

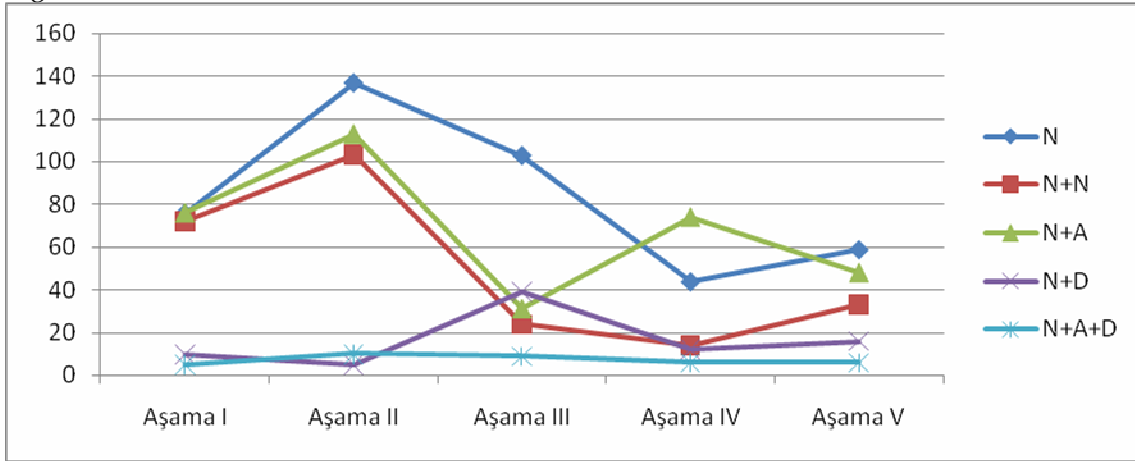
öğrendiği kuralları düşünerek ve bilinçli kullanma, yaptığı hataları düzeltme ve yeni sözcük üretme gibi birçok imkâna sahiptir. Deneklerin, kendiliğinden yanlış yapma olasılığının en az olduğu, kendini en iyi ifade etme biçimi yine kuşkusuz yazılı metinlerle mümkündür. Öğrencilerin, kendi kendilerini düzeltme işleminin ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleştiğini belirleyebilmenin tek yolu yazılı metinlerdir. Yazılı metinlerin bir diğer üstünlüğü de, ister durum biçimbirimleri ister diğer dilbilgisel yapılar olsun, öğrencinin yanlış yapma riski ve değerlendiricinin verileri çözümlene konusundaki belirsizliği en aza indirgeyen yöntem olmasıdır.

Böyle bir çalışma için gerekli olan uzun süreli bir araştırmanın yapılarak normiçi- normdışı yapı türlerinin tespit edilmesi ve elde edilen verilerin aynı güdek doğrultusunda yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması gerekir. Bu amacın gerçekleşmesi için bütünceler, bazı ön şartlara tabi tutulduktan sonra özenle seçilen denek grubunun yazmış olduğu metinlerde çözümlene yapıldı. Çözümlenmeye bağlı tutulan dilbilgisel ulam için aşağıdaki biçimbilimsel birimlerin analizi yapıldı:

- Tek Durum Ekli Tümceler (Ein Kasus-Sätze/Nominativ-Sätze)
- Çift Durum Ekli Tümceler (Zwei Kasus-Sätze=Nominativ-Nominativ; Nominativ-Akkusativ; Nominativ-Dativ)
- Üç Durum Ekli Tümceler (Dominativ-Akkusativ-Dativ-Sätze)

3. Bulgular ve Tartışma

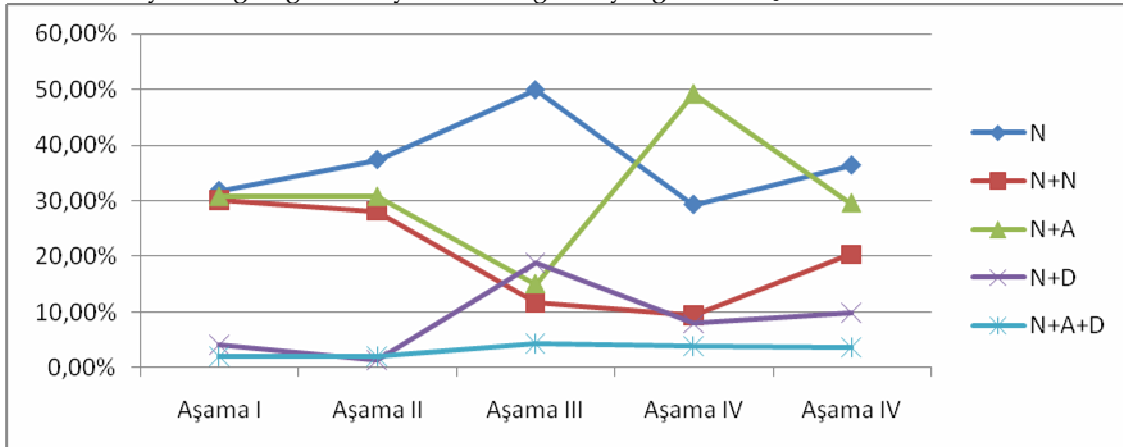
Denek grubunu oluşturan öğrencilerin her bir aşamada ürettikleri normiçi-normdışıdurum biçimbirimler teker teker sayıldı ve bunların yüzdelik dağılımı yapıldı. 270 ders saatinden sonra yapılan çözümlene sonrasında Almanca durum biçimbirimlerinin kullanım sıklığı tespit edilmiş olup aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 1: Aşamaya Göre Değişik Tümcce Türlerinin Kullanım Sıklığı

Yukarıdaki grafik, kronolojik aşamalar boyunca kullanım sıklığı sürekli azalan durum biçimbirimlerinin mutlak sayısını vermektedir. Kullanım sıklığındaki mutlak sayının sürekli azalıyor olmasının nedeni son aşamalarda örnekleme katılan öğrenci sayısının azalmasından kaynaklanıyor ki, bu olguyu mevcut metinlerin sayısında da görmek mümkündür.

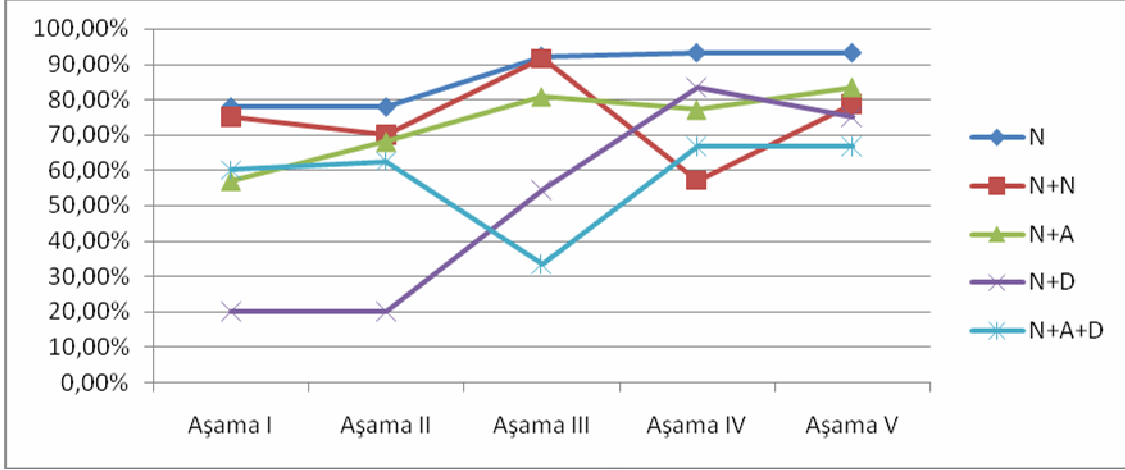
Durum biçimbirimlerinin mutlak sayısı onların aşamalara göre ediniminin nasıl gerçekleştiği konusunda pek fazla bir şey anlatmamaktadır. Değişik durum biçimbirimlerinin aşamalara göre dağılımı, beş farklı aşama boyunca biçimbirimlerin nasıl bir değişim ve gelişim izlediğinin anlaşılması için yüzdelik değerlerinin verilmesi gerekir. Aşağıdaki grafik durum biçimbirimlerinin değişim ve gelişimin zaman içerisinde nasıl bir yol izlediğini gösteren yüzdelik değerleriyle gösterilmiştir:



Grafik 2: Aşamalara Göre Durum Biçimbirimlerinin Kullanım Oranı

Yukarıdaki grafikten de anlaşıldığı gibi birlikte kullanılan N+A+D durum biçimbirimleri dışındaki diğer biçimbirimlerin kullanım oranında sürekli bir artış yerine bir dalgalanmanın olduğu dikkat çekmektedir.

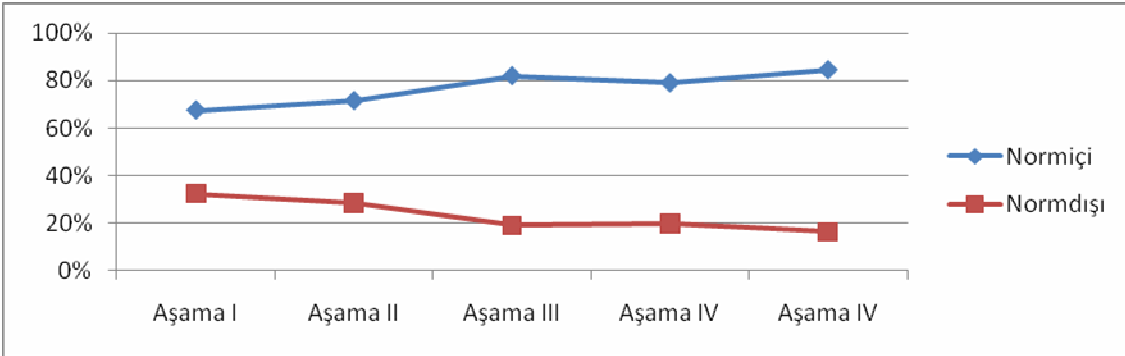
Durum biçimbirimlerinin mutlak sayısı ile bu biçimbirimlerin normiçi kullanılanlarının yüzdeleri alınıp bir biriyle karşılaştırıldığında bazı biçimbirimlerin yüzdeler kullanımının sabit, bazılarının ise değişken olduğu görülür. Bunun için aşağıdaki grafiğe bakınız:



Grafik 3: Aşamalara Göre Norm İçi Kullanımların Yüzdeler Oranı

Yukarıdaki grafiğe genel bakıldığında tek durum ekli (N) ile çift durum ekli N+A dışındakilerin normiçi kullanım sıklığında aşırı bir dalgalanmanın olduğu görülmektedir.

Aşağıda yukarıdaki beş kronolojik aşamanın çözümlenmesi sonucunda varılan sonuçların kısa bir özeti verilecektir.



Grafik 4: Durum Biçimbirimlerinin Aşamalara Göre Normiçi/Normdışı Kullanım Sıklığı

Grafikte de anlaşıldığı gibi hem normiçi hem de normdışı durum biçimbirimlerinin kullanım oranında aşamalar arasında çok az da olsa dalgalı bir ilerlemenin olduğu açık bir biçimde görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda aşamaların çözümlenmesinde elde edilen verilerin özeti verilmiştir:

Tablo 5: Durum Biçimbirimlerinin Aşamalara Göre Edinim Betimlemesi

Aşama	Aşamanın Betimlenmesi
I	Dizgeli olmayan bir çekim sistemi vardır. Bu sistemde; - Ad çekimi bilinçsiz kullanılmakta, - Chunks tümceler kullanılmakta, - Ad çekiminde ve sözcük dağılımında sınırlı bilgi kullanılmaktadır.
II	Sınırlı düzeyde durum biçimbirimleri belirtkeleri kullanılmaktadır. Burada kullanılan durum biçimbirimleri belirtkeleri; - N veya N+N yapılarında normiçi, - N+A, N+D ile N+A+D yapılarında normdışı biçimbirimler üretilmekte ve chunks tümceler kullanılmaktadır. Ayrıca; - N'nin A olarak kullanımında genelleme yapıldığı gibi - A'nın N olarak kullanımında da genelleme yapılmakta ve - D, chunks olarak kullanılmaktadır.
III	- N'nin A olarak kullanımında genelleme yapılmakta, (giderek düşen eğim) - A'nın N olarak kullanımında genelleme yapılmakta, (giderek yükselen eğim) - Önad çekiminde güçlü ve zayıf önadların birbiriyle karıştırılmakta, - D, chunks olarak kullanılmaktadır.
IV	Sözcük dağılımının genişlenmesi; - Dilbilgisel cinsiyet normdışı kullanılmakta, - Güçlü ve zayıf önadların çekimi birbirine karıştırılmaktadır. Ayrıca N geliştirilerek A olarak kullanılmakta,

	- Çoğul ekleri normdışı kullanılmaktadır. (giderek yükselen eğim)
V	- Dilbilgisel cinsiyet normdışı kullanılmakta, - Çoğul ekleri belirtkeleri normdışı kullanılmaktadır.

Yukarıdaki tablodan (Tablo: 5) da anlaşıldığı gibi beş kronolojik aşama çerçevesinde çözümlenmesi yapılan Almandaki ad çekim sisteminin biçimbirimlerin Türkofonlar tarafından hangisinin önce edinildiği ve bu sürecin nasıl geliştiğinin belirlenmesi mümkündür. Bunlar:

1. Türkofon öğrenciler, birinci kronolojik aşamada erek dildeki *ad çekim sistemine* tamamen yabancıdır. Bu aşamada üretilen norm içlilerin büyük bölümü, öğrencilerin bu dildeki ad çekim sistemini bildiklerinden değil, chunks tümceler kullandıklarındandır. Bir başka anlatımla ad çekimi birinci aşamada bilinçsizce yapılmaktadır.
2. Öğrenciler, ikinci kronolojik aşamadan itibaren erek dilde bir ad çekim sistemi olduğunun bilincindedirler. Bu aşamadan itibaren erek dildeki adlara getirilen belirtkeler bilinçli kullanılan biçimbirimlerdir. Öğrenciler, durum biçimbirimlerinin belirtik kullanılması gerektiğinin ve bunun bir sistemi olduğunun bilincindedirler, ancak bu konuda sahip oldukları bilgi henüz çok sınırlıdır. Öğrenciler, biçimbirimleri normlara uygun kullanmak için bir değerlendirme ve boğuşma safhasındadırlar.
3. Bir önceki aşamada olduğu gibi üçüncü kronolojik aşamada da öğrenciler ad çekim sistemi konusunda bir boğuşma içerisindeyler. Öğrenciler, deyim yerindeyse adeta bir beyin fırtınası yaparak normiçi tümce türetme gayreti içerisindeyler. Çünkü bu aşama türetme eki ve sözdizimi açısından karmaşık yapıları tümcelerin üretilmeye başlandığı ve sözcük dağarcığının geliştirildiği bir aşamadır. Bundan dolayı burada görülen norm dışlıların olası nedeni yeni sözcük ile karmaşık sözdizimsel yapıların kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca burada yapılan norm dışlıların önemli bir bölümü bir durum biçimbiriminin aşırı genellemesidir. Ancak şunu da belirtelim ki genelleme olgusunda son aşamada bir azalma olduğu görülmektedir.
4. Son aşamada durum biçimbirimleri çekimi neredeyse bütün öğrenciler tarafından normiçi kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan normdışı sayısı çok azdır ve bunlarda genellikle yanlış dilbilgisel cinsiyetin seçimi ile ilişkin olduğu izlenmiştir.

Erek dilin dil edinim sürecinin son aşamada da tamamlandığı söylenemez. Zira yapılan çözümlemede Türkofon öğrencilerin erek dilin durum biçimbirimleri çekimi hususunda bütün aşamalarda büyük sorunlarla karşılaştıkları bir dilbilgisel ulam olduğu görülmüştür. Bunun olası nedenlerinden bir tanesi ad çekim ulamının bağımsız bir dilbilgisel ulam olarak değerlendirilmemesidir. Çünkü Almandaki bu dilbilgisel ulamı aynı anda etkileyen birçok faktör vardır. Örneğin dilbilgisel cinsiyet, sözcük dağarcığının zenginleşmesi, yeni tümce tiplerinin kullanılması vs. Öğrenilerek edinilen diğer bütün dilbilgisel ulamlarda olduğu gibidurum biçimbirimleri çekiminde de bir pekiştirme evresi vardır ve öğrenciler bu evrede öğrendikleri dilbilgisel bilgilerini pekiştirmektedirler.

3.1. Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi Sonuçlarının Karşılaştırılması

L1'i Türkçe olan öğrencilerin L2 olarak Almandan durum biçimbirimlerini edinirken karşılaşılabilecekleri olası zorlukların nedeninin daha iyi anlaşılması için burada birkaç kıstasa değinmek istiyoruz. Bu kıstaslar Almandayı L2 olarak edinmek isteyen öğrencilerin L1'indeki biçimbilimsel yapıların açıklanması olacaktır:

- ✓ Bu çalışmamıza katılan öğrencilerin birer yetişkin ve aynı zamanda da en az 11 yıl boyunca farklı eğitim kurumlarında eğitim görmüş olmaları, onları Cenevrelilerden ayıran en belirgin özelliktir. Zira örneklemimizi oluşturan deneklerin tamamı üniversite öğrenimine başlamadan önce, İngilizceyi okulda, az ya da çok yabancı dil olarak öğrenmişlerdir. Deneklerin metinlerinde İngilizceden Almandaya aktarılan bazı dilbilgisel kuralların görülmesi, onların İngilizce dilbilgisinden haberdar olduğunu zaten göstermektedir. Bununla birlikte Sakarya Projesine katılan öğrenciler, DİGS-Projesine katılan öğrencilere karşın *casus rectus* ile *casus obliquus* arasındaki farkı biliyor kabul edilmektedir; çünkü onlar birer yetişkindir ve yetişkinlerin L1'lerinde bu konuda yeterince ön bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.
- ✓ Türkofon öğrencilerin ad durum biçimbirimleri çekimi konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmaları, onların bu dilbilgisel ulamı anında edinecekleri ve tümcelerde normiçi kullanacakları anlamına gelmez.
- ✓ Bir dilin doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşulup yazılabilmesi için tümcenin belkemiği durumunda olan eylemlerin istemlerine son derece hâkim olunması gerekir. Öğrenciler, ana dilini öğrenirken eylemlerin istemlerinin farkında olmadan ya da üzerinde düşünmeden oluştururken, yabancı bir dil öğrenimi sırasında bunlara özellikle dikkat etmesi gerekmektedir; çünkü iki farklı dilde aynı eyleme işaret eden eylemlerin istemleri her zaman aynı durum biçimbirimlerini gerektirmezler. Eylem isteminin bir dil birliğinin merkezi olduğu kabul edilirse, eylemin anlamının oturması için genellikle başka öğelere ihtiyaç duyulduğu ve her eylemin gereklilik derecesine göre çevresinde anlam yönünden bir takım boşluklar açtığı düşünülebilir. Bu boşlukların sayısı eyleme bağlı olarak değişir ve o dile hâkim olanlar tarafından hiç düşünülmeden doğal olarak bilinir. Eylemin ve dolayısıyla tümcenin anlamlı olması bu boşlukların

doğru bir şekilde doldurulmasıyla mümkündür. Boşlukları dolduran dil birlikleri 'tamlayıcı' olarak adlandırılır. Tamlayıcılar eyleme onun istediği şekilde bağlanırlar. Bir dilde kullanılan tamlayıcılar diğer bir dil için 1:1 mantıklı gelmeyebilir. Zaten Almancayı L2 olarak edinmeye çalışan Türkofon öğrencilerin en çok hataya düştükleri konu L1'i ile L2 dillerinin eylemlerinin istemlerini belirlemede ortaya çıkmaktadır.

- ✓ Türkçedeki ad öbekleri ile tümce öğelerinin tümce içerisindeki dizimi erek dildeki ad öbekleri ile tümce öğelerinin tümce içerisindeki diziminden oldukça farklıdır.
- ✓ Daha önce de belirtildiği gibi Türkofon öğrencilerin L1'lerindeki bazı biçimbirimleri ve sözdizimleri hafızalarına iyice yerleştirmişlerdir. Bu durum onların yeni ek ve yapıların edinmesine bir engel teşkil edebilmektedir. *Örnek, folgen ve fehlen* benzeri eylemler erek dilde yalnızca D ile kullanılıyor iken Türkçede A olarak kullanılmaktadır.

Erek dilde adın N, A ve D-durumlarındaki kullanımında Türkçedeki karşılıklarının etkilerini görmekteyiz. Söz konusu etkilerde erek dilde eylemin istem değerinin etkisi de bulunmaktadır. Erek dilde eylem değeri adın *N-durumu* olması gerekirken adın *A-durumu* biçiminde kullanılmakta ve böylece girişime (Interferenz) sebep olunmaktadır.

Aynı şekilde edatlarda da kullanılan adın *A* veya *D* durumuna getirme özelliği bulunmaktadır. Örneğin *mit* edatı ile kullanılan ad sürekli *D* durumunda olmalıdır. Aşağıdaki tümcelerde adın *A* durumunu gerektiren Almanca eylemlerin kullanımındaki olası norm dışı yapılar verilmektedir. Örnek:

<i>Plötzlich sah ich ein Heft</i>	<i>(sehen+AN)</i>
<i>Es gibt ein Mann</i>	<i>(es geben+AN)</i>
<i>Du hast ein Fehler gemacht"</i>	<i>(haben AN)</i>

- ✓ Orijinal metinlerin okunması ve bunlara ait analiz metinlerinin derste işleniyor olması öğrencilerin sistematik olarak henüz görmediği bazı dilbilgisel kuralları kullanmalarına sebebiyet vermektedir.

Almancada adın durum biçimbirimleri ediniminde Türkofon ile Frankofon öğrenciler arasında aşağıdaki farklar tespit edilmiştir:

1. Türkofon öğrenciler birinci aşamadan itibaren hem N hem de A ve D-yapısını kullanmaktadırlar. Bir başka deyişle Türkofon öğrenciler derste sistematik olarak görmemiş olmalarına rağmen birinci aşamadan itibaren üç durum ekli tümceleri üretmektedirler. Onların ürettikleri bu tümceler bilinçli değil chunks tümcelerdir.
2. Sakarya Projesine katılan öğrencilerin metinlerinden durum biçimbirimlerinin aşamalı edindiğini gösteren bir belirtkeye tespit edilememiştir. Oysa Frankofon öğrencilerde bu ayırım yapılmıştır. Öğrenciler önce N'yi ardından A ve D'yi edindiklerini söylemek mümkündür. Ancak bu onların bu yapıları normiçi edindikleri anlamına gelmemeli bu yapıların farklı belirtkeleri olduğunun farkına vardıkları anlamına gelmelidir.
3. Her iki denek grubunda özellikle DN normdışı kullanılmaktadır. DN özellikle bir adıl olmadığına, bir *artikel + isim* ad öbeklerinde normdışılık yapılmaktadır. A'yı D'ye genelleştirerek kullanan Frankofonların aksine Türkofon öğrenciler edat + dilbilgisel cinsiyet analitik yapıları daha sık kullanmaktadırlar. Örnek:*Er sağıt zu das Kind.*
4. Sakarya Projesine katılan öğrencilerin büyük bir bölümü son aşamada erek dildeki yapıların çoğunu normiçi kullanmaktadır. Buna rağmen tamamen hatasız tümceler ürettikleri anlamına gelmemelidir. Çünkü bu öğrenciler özellikle dilbilgisel cinsiyet bağlamında hatalar yapmaktadırlar. Buradan devinimle Türkofon öğrencilerde bu aşamadan sonra durum biçimbirimlerinin edinimi mevzusunun kapandığını söyleyebiliriz. Yapılan araştırmada elde edilen verilerde öğrenciler eğer erek dilde yeterli sözcük dağarcığına sahip oldukları ve bu sözcükleri dilbilgisel cinsiyetleri ile birlikte edindikleri zaman durum biçimbirimlerini normiçi kullanabilirler.

Yukarıda anılan iki denek grubu arasındaki farklılıkların dışında her iki denek grubunun da benzer şekilde durum biçimbirimlerini edindiklerini söyleyebiliriz. Burada var olan benzerlikleri şöyle sıralayabiliriz:

1. İlk normiçi kullanılan ad durumu N'dir. Birinci aşamadan itibaren normiçi kullanılan bu yapı daha sonra adın A durumu için de genelleştirilerek uygulanmaktadır.
2. İlk başlarda N+A+D arasındaki fark bilinmemektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler her ne kadar Ö, AN ve DN arasındaki farkı biliyor ve bunları birbirinden ayıracak biçimbirimleri kullanmak istiyor olsa bile, ekleri erek dile uygun bir biçimde kullanamamaktadırlar.
3. N+A+D arasındaki biçimbirimler son aşamalarda sistematik bir biçimde kullanılmakta, ancak öğrencilerin birçoğu yine de N+A ile N+D ad durum biçimbirimlerini birbirine karıştırılmaktadır.
4. D, adıl olarak kullanıldığında genellikle normiçi, ad öbeği olarak kullanıldığında ise normdışı kullanılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır:

Tablo 6: Sakarya Projesi ile DİGS-Projesi'nde Durum Biçimbirimleri Edinim Sıralaması

Sakarya Projesi		DİGS-Projesi
Aşama I	Dizgeli olmayan bir ad çekim sistemi; - Bilinçsiz/rastlantısal ad çekimi ve - Chunks tümceler kullanılmaktadır.	Tek Durum Sistemi/Ein-Kasus-System (Yalnız N-Yapısı Evresi)
Aşama II	Durum eki belirtkesi; - N ve N+N yapılarında normiçi - N+A, N+D ve N+A+D'lerde norm dışı kullanılmaktadır. Doğru kullanılanların çoğu chunkstr.	Tek Durum Sistemi/Ein-Kasus-System(Rastgele dağıtılmış N, A ve D-Yapısı Evresi)
Aşama III	Üç durum ekinin de bilinçli kullanılması; - N'nin genelleştirilerek A yerine kullanılması - A'nın genelleştirilerek N ve D yerine kullanılması	Çift Durum Sistemi/Zwei-Kasus-System (Ö ile AN veya DN'nin Sistematik Belirtilmesi Evresi)
Aşama IV- V	Pekiştirme	Üç Durum Sistemi/Drei-Kasus-System (Ö ile AN ve DN'nin Sistematik Belirtilmesi Evresi)

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları ile uluslararası bir araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki iki dikkat çekici noktaya varılmıştır:

1. Bu çalışmanın sonuçlarının önemli bir kısmı hem DİGS-Projesi'nin sonuçlarıyla örtüşmekte, hem de bilişsel yönlendirmeli L2 edinimindeki *Doğal Edinim Sıralaması Varsayımı* (Alm. natürliche Erwerbsequenzhypothese)'ni desteklemektedir.
2. Bununla birlikte varılan sonuçlar bizlere Türkofon DaF öğrencilerinin Almanca'nın durum biçimbirimleri ediniminde kendilerine özgü bazı bireysel dil edinme stratejileri uyguladıklarını da göstermektedir.

Bunların dışında kısaca şu çıkarımlarda bulunabiliriz:

DİGS-Projesi'nde olduğu gibi bu çalışmada da Almanca'nın durum biçimbirimleri edinimi deneklerin iç dinamiklerine bağlı bir düzen içerisinde art arda aşamalar biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu tespit her iki çalışmada da doğal dilbilgisi edinim sıralamasının birbiriyle örtüştüğünü gösterdiği gibi Selinker (1972)'in bilişsel temellere dayandığı *Aradil Varsayımı* (Interlingua-Hypothese), Krashen (1982)'in *Doğal Sıra Varsayımı* (Natural Order Hypothese), Felix (1977), Wode (1982)'nin *Doğal Edinim Sıralaması Varsayımı* (Erwerbssquenzen-Hypothese) ve Clahsen, Meisel ve Pienemann (1983)'ün *Çok Boyutlu ZISA-Modeli* ile *Öğretebilirlik Varsayımı*'nın geçerliliğini göstermektedir.

Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen verilerden şu sonuçlar çıkarılabilir:

- Türkofon DaF-öğrencilerinin erek dildeki dilbilgisel konularının edinimi bireysel olmayan ve dışarıdan yapılan girişimlerden çok az etkilenen bir *doğal edinim sıralaması* ile gerçekleşmektedir.
- Edinim aşamaları birer gerçek *doğal edinim sıralaması* olup didaktik girdi ve derslerin sistematik işleniş sıralamasından kısmen bağımsız gelişmektedir. Doğal edinim sıralamasının kısmi bağımsız olmasının bazı nedenleri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden en önemlileri öğrencilerin L1'i, dış etkenler (yaş, dilsel altyapı, güdü vb.) ve erek dildeki dilbilgisi konularının zorluk sıralamasıdır.
- Bununla birlikte derste sistematik işlenen L2 dilbilgisi kurallarının edinim sıralamasında tamamen etkisiz eleman olduğu düşünülmemelidir: Mevcut çalışmalar edinim sıralamasında L2 öğretme yöntemlerinin büyük önemi olduğunu ortaya koymuşlardır. Girdi sınırlaması olmayan bir yöntem, öğrencileri sistematik olarak işlenmemiş dilbilgisel yapıların üretimine yönlendirmektedir. Chunks yapıların kullanımı L2 ediniminde önemli bir yer tuttuğu ve bunların önemli bir bölümünün özgün metinlerden öğrenildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sistematik işlenen dilbilgisel yapıların doğal edinim sıralaması ile bire bir örtüşmesi beklenemez. Başarılı bir L2 edinimi için öğrencilerin sıklıkla özgün metin ve yeterli dilsel girdiye maruz kalması gerekir.
- Chunks tümcelerdeki dilbilgisel kuralların tümevarımsal yöntemlerle ve sistematik araştırılması, öğrencilerde dil bilincinin artırılmasına ve bilinen dilbilgisel yapıların içselleştirmesine katkı sağladı tespit edilmiştir. Buradan devinimle L2 öğrencisine verilecek erek dilin dilbilgisi kuralları ile girdinin, aşırı gelenekçi olmamakla birlikte, *doğal edinim sıralaması* gözetilerek öğretilmesi gerektiği kanısındayız.

KAYNAKÇA

- AKAY, Recep; ATLI, M. H. (2014). "Anadili Türkçe Olan Bireylerin İkinci Dil Olarak Almanca Ediniminde Almanca Eylem Çekimi Edinim Sıralamasının İncelenmesi", *International Journal of Languages Education And Teaching*, Germany, Sayı 4, s. 149-168.
- BUßMANN, Hadumod (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitet Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- CHOMSKY, Noam (1959). "Review of Skinner's Verbal Behavior", *Language*, Sayı 35, s. 26-58.
- CLAHSEN, H., Jürgen Meisel, Manfred Pienemann (1983). *Deutsch als Zweitsprache*. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. - Tübingen: Narr.
- DIEHL, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra/Pelvat Isabelle/Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: alles für der Katz?* Tübingen, Niemeyer.
- DITTMAR, Norbert (1980). "Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext", *Das Erlernen von Modalverben*, in: LiLi Sayı 45, s. 84-103.
- EDMONDSON, W. / House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen und Basel, Francke.

- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press
- FELIX, Sascha W. (1997). *Universal Grammar in L2 acquisition*. Some thought on Schacter's Incompleteness Hypothesis. In: Eubank et al., s. 139-151
- KAPLAN, R. / Bresnan, J. (1982). "Lexical- Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation", in: *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Hg. J. Bresnan, Cambridge, MA, MIT Press, s. 173-281.
- KRASHEN, Stephen D. (1982). "Principles and Practice in Second Language Acquisition", Pergamon Institute of English, Oxford
- LARSEN-FREEMAN, D. / Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London - New York, Longman.
- LEVELT, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- NICKEL, G. (1973). *Aspects of Error Evaluation and Grading*, in: *Errata: Papers in Error Analysis*, Hg. Jan Svartvik, Lund, CWK Gleerup, p. 24-28.
- PIENEMANN, M. (1989). "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses", *Applied Linguistics* Sayı 10.1, s. 51-79.
- PIENEMANN, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- PIENEMANN, M. (1999). *Response - 1: Pienemann, Clarion*, Sayı 5, s. 18-23.
- PIENEMANN, M. (u.a.). (1988). "Constructing An Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment", *Studies in Second Language Acquisition*, Sayı 10, s. 217-243.
- PIENEMANN, M. (u.a.). (1993). "The Multidimensional Model, Linguistic Profiling, and Related Issues: A Reply to Hudson", *Studies in Second Language Acquisition*, Sayı 15, s. 495-503.
- SLOBIN, Dan I (1985). *The crosslinguistic study of the language acquisition*, Vol. 1: The Data, Vol. 2: Theoretical Issues. - Hillsdale, N.J., London: Erlbaum.
- WEGENER, Heide (1995d). *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.