

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

İkinci Dil Olarak Türkçe ve Japoncada
Çalkalamann Edinimi

Doktora Tezi

Nilgün YAVUZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Selçuk İŞSEVER

ANKARA, 2012

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

İkinci Dil Olarak Türkçe ve Japoncada
Çalkalamanın Edinimi

Doktora Tezi

Nilgün YAVUZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Selçuk İŞSEVER

ANKARA, 2012

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

İkinci Dil Olarak Türkçe ve Japoncada
Çalkalamann Edinimi

Doktora Tezi

Nilgün YAVUZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Selçuk İŞSEVER

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Doç. Dr. Selçuk İŞSEVER

Prof. Dr. Can ERKİN

Doç. Dr. Ümit Deniz TURAN

Doç. Dr. Özgür AYDIN

Yrd. Doç. Dr. Sila AY



Tez Sınavı Tarihi 11/07/2012

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(20/07/2012)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Nilgün YAVUZ

İmzası



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

KISALTMALAR

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Konusu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları.....	4
1.5. Araştırma Soruları.....	7
1.5.1. İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim	
Varsayımlarının Sınanması.....	7
1.5.1.1. Anadili Edinimini Sınırlayan Evrensel Dilbilgisi İkinci Dil	
Edinimini de sınırlamakta mıdır?.....	7
1.5.1.2. İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Doğrudan	
Erişim Sağlanmakta mıdır?	8
1.5.1.3. İkinci Dil Ediniminde Anadilin Etkisi Var mıdır?	9
1.5.2. İkinci Dilde Çalkalama Özelliğinin Ediniminin İncelenmesi.....	10
1.5.2.1. İkinci Dilde Çalkalama Özelliği Edinilmekte midir?.....	10
1.5.2.2. İkinci Dilde Çalkalama Özelliğinin Ediniminde Aşamalı	
Bir Gelişim Var mıdır?.....	10
1.5.2.3. İkinci Dilde ve Anadilinde Çalkalama Özelliğinin Edinim	
Aşamaları Benzerlik Göstermekte midir?.....	11
1.5.2.4. Anadillerinde Çalkalama Özelliği Olan ve Olmayan İkinci	
Dil Edinimleri Arasında İkinci Dilde Çalkalama Özelliğinin	

Kullanımı Açısından Farklılık Var mıdır?.....	12
1.5.2.5. Çalkalama Olgusu Tek Yönlü Bir Özellik midir?.....	13
1.5.2.6.Çalkalama Yapılarının İkinci Dil Edinimine Anadilin Etkisi Var mıdır?.....	14
1.5.2.7.Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özelliğinin Çalkalamanın Edinimine Etkisi Var mıdır?.....	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Dil Edinim Kuramları.....	15
2.2. Evrensel Dilbilgisi.....	19
2.3. İkinci Dilde Evrensel Dilbilgisine Erişim Varsayımları.....	21
2.3.1. Erişimsizlik Varsayımı.....	22
2.3.2. Dolaylı Erişim Varsayımı.....	27
2.3.3. Doğrudan Erişim Varsayımı.....	34
2.4. Çalkalama ve İkinci Dil Edinimi.....	45
2.4.1. Çalkalama Olgusunun Genel Özellikleri.....	45
2.4.2. Çalkalamanın İşlemlenmesi: Deneysel Çalışmalar.....	53
2.4.2.1. Sözdizimsel Etkenler.....	53
2.4.2.2. Sözdizimsel Olmayan Etkenler: Canlılık Etkisi.....	57
2.4.3. Çalkalamanın Anadilinde Edinimi.....	63
2.4.4. Çalkalamanın İkinci Dilde Edinimi.....	76
2.4.4.1.Çalkalamanın İkinci Dilde Kavranması: Sözdizimsel Seçimler ve Kısıtlılıklar.....	80
2.4.4.2. Çalkalamanın İkinci Dilde Ediniminde Ara Kesitleri.....	83

3. YÖNTEM.....	88
3.1. Denek Grubu.....	88
3.2. Veri Toplama Yöntemleri.....	89
3.3. Veri Çözümleme Yöntemi.....	90
3.4. Veri Toplama Gereçleri.....	93
4. VERİLER.....	105
4.1. İkinci Dildeki Kurallı Tümce Yapılarının Edinimi.....	105
4.2. İkinci Dildeki Çalkalanmış Tümce Yapılarının Edinimi.....	109
4.3. İkinci Dildeki Farklı Çalkalama Yapılarının Edinimi.....	114
4.4. İkinci Dildeki Çalkalama Yapılarının Ediniminde [±İnsan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi.....	121
4.4.1. Kurallı Tümcelerde [±İnsan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi.....	121
4.4.2. Çalkalanmış Tümcelerde [±İnsan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi...125	
5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	130
5.1. İkinci Dilde Yetişkinlerde Evrensel Dilbilgisine Erişim.....	130
5.2. İkinci Dilde Evrensel Dilbilgisine Doğrudan Erişim.....	132
5.3. İkinci Dilde Çalkalama Yapılarının Yetişkinlerde Edinimi.....	136
5.4. İkinci Dilde Yetişkinlerde Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özelliğinin Çalkalamanın Edinimine Etkisi.....	139
6. SONUÇ.....	144

EKLER

EK-1 T>J Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)

EK-2 J>T Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)

EK-3 İ>T Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)

EK-4 J>T Grubuna Uygulanan Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özellik
Uygulaması

EK-5 İ>T Grubuna Uygulanan Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özellik
Uygulaması

EK-6 Çalışmada Kullanılan Çalkalama Yapılarının Maddelere Göre
Dağılımı

EK-7 Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özellik Uygulamasının Maddelere
Göre Dağılımı

ÖZET

ABSTRACT

ÖNSÖZ

Bu çalışmada konu seçiminden itibaren, her aşamada emeği olan, değerli danışmanım Doç. Dr. Selçuk İşsever'e teşekkürlerimi bu satırlara sığdırmam mümkün değil... Ayrıca değerli hocam Prof. Dr. Can Erkin'e yüksek lisans dönemimden itibaren verdiği emek ve destek için teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle çalışmaya yön veren Doç. Dr. Özgür Aydın'a teşekkür ederim. Yıllardır birikimden faydalandığım, çalışmanın uygulama aşaması dahil ihtiyaç duyduğum her zaman destek veren, tez jürisinde yer alarak beni onurlandıran değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jürisinde yer alarak görüşleriyle çalışmaya katkıda bulunan Doç. Dr. Ümit Deniz Turan'a teşekkür ederim. Tezin Japon katılımcılarla Japonya'da yapılması için fırsat veren Japon Vakfı'na, Tokyo Yabancı Diller Üniversitesi'nde Türkçe Bölümü'nde danışmanlığımı yapan değerli hocam Doç. Dr. Mutsumi Sugahara'ya, çalışmaya katılarak, değerli zamanlarımı ayıran tüm katılımcılara sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

KISALTMALAR

D1 : Anadili

D2 : İkinci dil

D3 : Üçüncü dil

ED : Evrensel dilbilgisi

Dur_s : Dil ediniminin son noktası olan sabit durum

TA : Tam aktarım

PA : Parçasal aktarım

TE : Tam erişim

A : Aktarimsızlık

T>J : D1 Türkçe D2 Japonca edinicisi

J>T : D1 Japonca D2 Türkçe edinicisi

İ>T : D1 İngilizce D2 Türkçe edinicisi

AÖ : Adöbeği

[±i] : İnsan anlamsal özelliği

YAL : Yalın durum

BEL : Belirtme durumu

YÖN : Yönelme durumu

ÇIK : Çıkma durumu

GEÇ : Geçmiş zaman

ŞM : Şimdiki zaman

GN : Geniş zaman

TAM : Tamlayan

OLMZ: Olumsuzluk

S : Soru

KOŞ : Koşaç

KONU: Konu

MAS: Mastar

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, yetişkinlerin *ikinci dilde* (second language) (D2) *çalkalama* (scrambling) özelliğini edinme süreçlerindeki üretim ve gelişim evrelerinin saptanması ve bu bağlamda D2 *edinimine* (acquisition) ilişkin *evrensel dilbilgisine* (universal grammar) (ED) erişim varsayımlarının sınanarak tartışılmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, D2 edinim sürecinde *çalkalama* yapısının yetişkinler tarafından edinimi araştırılmış ve D2 ediniminde, anadilinde (D1) olduğu gibi, ED'ye erişilip erişilmediği, D1'in D2 edinimine etkisinin olup olmadığı ve D1 ediniminin son noktası olan *sabit duruma* (Dur_s) (stable state) D2'de ulaşıp ulaşılmadığı gibi kuramsal sorulara *çalkalama* yapılarının edinimi üzerinden yanıt aranmıştır.

Araştırmada, *çalkalayan* diller olarak Türkçe ve Japonca D1 konuşurlarının yine Türkçe ve Japonca D2 edinimlerinin başlangıç düzeyinde D1'lerinin Dur_s düzeyini kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Ayrıca, *çalkalama* özelliği içermeyen bir dil olarak İngilizce D1 konuşurlarının D2 Türkçe ve D1 Türkçe konuşurların D2 Japoncanın edinimlerinde *çalkalama* özelliğini ne oranda edindikleri incelenmiş, böylece *çalkalamanın* D2 ediniminde D1'in etkisinin saptanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, D1'leri farklı olan edincilerin D2 *çalkalama*

özelliğinin ediniminde benzer aşamaları kullanıp kullanmadıkları, bu aşamaların D1 çalkalama özelliğinin edinimiyle benzer olup olmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır.

Çalışmada yanıt aranan bir diğer önemli soru da, D1'i çalkalayan bir dil olan ve yine çalkalayan bir D2 edinen konuşurların D2'deki, kendi D1'lerinde olan ve olmayan, tüm çalkalama yapılarını aynı başarıyla edinip edinmedikleridir. Diğer bir deyişle, D2 çalkalama edinimin başka değişkenlere de duyarlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, Japonca ve Türkçedeki adöbeği (AÖ) içinde çalkalama, *niceleyici* (quantifier) çalkalama, eylem arkasına çalkalama, öbek-içi çalkalama vb. gibi benzer ve farklı çalkalama yapılarının Japonca ve Türkçe D1 konuşurlarının bu dilleri D2 olarak edinmeleri sırasında edinim farklılıklarına yol açıp açmadığı incelenmiştir. Böylece, D1'in D2'deki farklı çalkalama yapılarının edinimine etkisi olup olmadığının sınanması amaçlanmıştır. Çalışmada D1'de ve D2'de bulunan benzer özelliklerin edinimi incelenmiş, D1'den tek yönlü olarak aktarılıp aktarılmadığı araştırılmıştır.

Alanyazında, çalkalama edinimini etkileyen etkenlerden birinin de AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özellikleri olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle çalışmamızda, çalkalamanın edinimine bu anlamsal özelliğin etkisi de araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

D1 ediniminde ED'ye erişildiğine ilişkin pek çok örnek vardır. Ancak bu durum yetişkin D2 edinimi için tartışılan bir sorundur. Yetişkin D2 ediniminde ED'ye erişim olup olmadığı, *değiştirgenlerin* (parameter) yeniden ayarlanıp ayarlanmadığı, D1'in etkisi, D1'de ulaşılan Dur_s'ye D2 yetişkin ediniminde de ulaşıp ulaşılmadığı tartışılmaktadır. Tartışmalar yoğun olmasına karşın, bu alanda

yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, D1 bilgisinin D2 ediniminin başlangıç aşamasında kullanılıp kullanılmadığı, D1’de olmayan özelliklerin D2’de edinilip edinilmediği gibi kuramsal sorular temelinde D2 edinimine ilişkin erişim varsayımlarını sınavarak bu alandaki araştırmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Alanyazında, tipik bir çalkalama dili olmasına karşın, Türkçenin D2 ediniminin uygulamalı olarak Japonca, Almanca, Rusça ve İspanyolca kadar incelenmediği görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkçenin çalkalama özelliğinin edinimine ilişkin olarak Slobin ve Bever (1982), Ekmekçi (1986), Aksu-Koç ve Slobin (1995), Stromswold ve Batman-Ratyosyan (1999,2002)’a ait sınırlı sayıda D1 çalışması bulunmaktayken, bu konuda yapılmış, yetişkinlerde D2 edinimiyle ilgili uygulamalı bir çalışma tespit edilmemiştir. Uluslararası alanyazında iki çalkalayan dilin karşılaştırmalı olarak araştırılması sınırlıdır. Koda (1993), Hara (2009)’ da olduğu gibi genellikle Korece ve Japoncada D2 çalkalamanın edinimi karşılaştırılmıştır.

Ayrıca, her ikisi de çalkalama özelliğine sahip diller olan Japonca ve Türkçede çalkalamanın edinimine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışmanın da bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ilk defa Türkçe ve Japoncadaki çalkalama özelliğinin yetişkinler tarafından karşılıklı edinimi incelenerek alanyazındaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmamız D1’deki çalkalama olgusunun üretim ve gelişim aşamalarının D2 ediniminde de bulunup bulunmadığını araştırarak çalkalama olgusunun D2’de edinimine ilişkin çalışmalara katkı yapmayı amaçlamaktadır.

Çalışmada farklı çalkalama yapılarının D2 edinimi de incelenmiştir Alanyazında genellikle Clahsen (1988), Neeleman ve Weeraman (1997), Schwartz

(2003), Hopp, (2005), vb.'de olduğu gibi tek bir çalkalama yapısı incelenerek çalkalama özelliğinin geneli hakkında yargıda bulunulmuştur. Bu çalışmada olduğu gibi çeşitli çalkalama yapıları ele alınmamıştır. Bu çalışmada alkalamanın D2 yetişkin edinimi incelenirken bu yapı tek yönlü olarak ele alınmamıştır. Diğer bir deyişle, D2 ediniminde çalkalama özelliğini yalnızca belirli bir olguya indirgeyen bakış açısından biraz farklı olarak, bir dildeki farklı çalkalama yapılarının bir diğer dildeki çalkalama yapılarının edinimine etkisi de araştırılmıştır. Bu nedenle, çalışmada çalkalama özelliği olan Türkçe yine çalkalama özelliği olan Japonca ile karşılaştırılmış, bu özelliği oluşturan çeşitli çalkalama yapılarının D2 edinimi araştırılmıştır. D1'e ilişkin bilginin ilgili yapıların D2 olarak edinimine etkisi, Türkçeyi D2 olarak edinen Japonca ve İngilizce D1 konuşurlarıyla, Japonca'yı D2 olarak edinen Türkçe D1 konuşurlarının edinim başarımları karşılaştırılarak ele alınmıştır. Yukarıda değinildiği gibi, D2 alanyazımında özelliklerin tek yönlü olarak ele alınıp, alınmamasının incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu anlamda, bu çalışmanın alanyazındaki ilgili boşluğu doldurması amaçlanmaktadır.

Çalışmamız, ayrıca, AÖ'lere ait [±insan] anlamsal özelliğinin D2'deki çalkalama özelliğinin edinimine etkisi konusunda da alandaki çalışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları

Japonca ve İngilizce D1 konuşurlarının Türkçe, Türkçe D1 konuşurlarının da Japonca alkalama yapılarını D2 olarak edinimlerinin araştırıldığı bu çalışmada, daha önce de belirtildiği gibi, yetişkinlerin D2 edinimine D1'in Dur_s düzeyiyle başlayıp başlamadıkları, D2 ediniminde Dur_s düzeyine ulaşılıp ulaşılmadığı, çalkalama

yapılarının edinim farklılığı sergileyip sergilemediği ve konuşurların AÖ'lerin canlılık (bu çalışma için [\pm insan]) özelliğine ilişkin bilgilerinin çalkalamanın edinimine etkisi sorgulanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda, kontrol grubu olarak 20-24 yaş aralığında, üniversite öğrencisi 6 Japonca ve 7 Türkçe D1 konuşuru bulunmaktadır. Çalışmada 3 grup katılımcı kullanılmıştır. I. Grup T>J (D1 Türkçe-D2 Japonca) grubudur. Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Japon Dili ve Edebiyatı, 18-24 yaş aralığında, 51 lisans öğrencisine uygulanmıştır. II. Grup J>T (D1 Japonca-D2 Türkçe) grubudur. Tokyo, Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe Bölümü, 18-24 yaş arası, 42 lisans öğrencisine uygulanmıştır. III. Grup İ>T (D1 İngilizce-D2 Türkçe) grubudur. TÖMER Dil Merkezinde eğitim gören, 18-24 yaş arası 15 katılımcıya uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca, AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özelliğinin çalkalama özelliğinin ediniminde etkili olabileceği savından hareketle bu özelliğin etkisi de sınanmıştır. [\pm insan] özelliğinin sınaması, J>T ve İ>T gruplarında bulunan katılımcılara uygulanmıştır.

Alanyazında, kuramsal kısımda da belirtildiği gibi, D1 İngilizce D2 Japonca çok sayıda çalışma (Doi ve Yoshioka, 1987; Iwasaki, 2003; Kilborn, 1989; Koda, 1993; Sasaki, 1994; vb.) bulunduğu için bu çalışmada İ>J grubuna ilişkin uygulama yapılmamıştır. Ancak veriler değerlendirilirken bu gruba ilişkin alanyazındaki çalışmalardan yararlanılmıştır.

Çalışmada T>J ve J>T grubundaki katılımcıların bildiği diğer yabancı dil İngilizce, İ>T grubununki İspanyolcadır. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda D3 edinimi yerine, D2 edinimi kavramı kullanılmıştır. Katılımcıların anadili D1, bildikleri diğer diller D2 olarak adlandırılmıştır.

Çalışmada çalkalama özelliğinin D2 edinimini tespit etmek için araç geliştirilmiştir. Çalışma, çalkalanmış ve kurallı tümceler yer aldığı dört bölümden oluşmuştur. Kavrama, üretim ve dilbilgisel yargı testleri kullanılmıştır. Çalışmada D1 Türkçe grubu için üyelerin çalkalanması, eklentilerin çalkalanması, birden fazla birimin çalkalanması, olumsuz niceleyicilerin çalkalanması, iç tümceden dışarı çalkalama ve eylem arkasına çalkalama yapıları kullanılmıştır. D1 Japonca ve İngilizce grubunda da aynı çalkalama yapıları kullanılmasına karşın, Türkçede AÖ içinden dışarıya çalkalama da bulunduğu için Türkçenin D2 ediniminin sınanmasında bu çalkalama yapısı da kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan çalkalama yapıları rastlantısal olarak belirlenmiştir. Araç geliştirilirken konuyla ilgili uzman görüşü alınmış ve pilot uygulaması yapılarak sorun oluşturabilecek maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca geliştirilen aracın KR-20 (Kuder-Richardson) kullanılarak güvenilirliği saptanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara düzey belirleme testi yapılarak katılımcılar başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Düzey belirleme testinin uygulanma amacı, hem katılımcıları edinim düzeylerine göre sınıflamak hem de özellikle Türkçenin D2 çalkalama özelliğinin edinimi açısından önemli olan, AÖ'lerin *durumlarına* (case), *üye* yapısına (argument) ilişkin bilgilerini ve bu bilgiye sahiplerse çalışmada çalkalama özelliğini kullanıp kullanamadıklarını sınamaktır.

Katılımcıların her bir bölümden elde etmiş oldukları toplam puan ortalamalarının, buldukları düzeylere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, her bir düzeydeki katılımcı sayısının az olması nedeniyle, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine Kruskal Wallis H testi

kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

1.5. Araştırma Soruları

1.5.1. İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim Varsayımlarının Sınanması

1.5.1.1. Anadili ediniminde erişilen evrensel dilbilgisine, ikinci dil ediniminde de erişilmekte midir?

1980'lerden itibaren D2 ediniminde de D1 ediniminde olduğu gibi ED'ye erişim olup olmadığı araştırılmıştır. White (1989), Munnich, Flynn ve Martohardjono (1991), Platzack (1996) D2 edinen yetişkinlerle D1'ini edinen çocukların yaptıkları yanlışların ortak olduğunu saptamışlardır. De Keyser (2000), D2 ediniminde yetişkinlerin yetkin olmalarını engelleyici herhangi bir biyolojik bulguya rastlanmadığını bildirmiştir. De Anglejon ve Tucker (1975), Cooper, Olshain, Tucker ve Waterbury (1979), Zobl (1983), Travis (1984), Jenkins (1988), Uziel (1991), Crain (1992) ve Freidin (1992b) D2 ediniminde de yapı bağımlılığı olduğunu saptamışlardır. Fellix (1988), Flynn ve O'Neil (1988), White (1988), Erk-Emeksiz (1997), D2 edincilerin, D2'de de daha önce duymadıkları ya da bilmedikleri tümceler ürettiklerini tespit etmişlerdir. Tsimpli ve Roussou (1991), Smith ve Tsimpli (1995), Cem-Değer (1997a), Bulut (2000), Can (2000b), D2'de edincilerin D1'lerinde olmayan dilbilgisel seçimleri yaptıklarını kanıtlamışlardır.

Tüm bu bulgular, D2 ediniminde ED'ye erişim varsayımını destekler niteliktedir. D2 ediniminde ED'ye erişim olup olmadığı bu çalışmanın da araştırma sorularından birini oluşturmaktadır.

1.5.1.2. *İkinci dil ediniminde evrensel dilbilgisine doğrudan erişim sağlanmakta mıdır?*

D1 ediniminde edinimin son noktası olan Dur_s 'ye ulaşılmaktadır. Bu nedenle, D2 ediniminde de Dur_s 'ye ulaşıp ulaşılamadığı sorusu ED'ye doğrudan ve dolaylı erişim varsayımlarının oluşmasını sağlamıştır. ED'ye dolaylı erişimi savunan araştırmacılara göre, D2'de Dur_s 'nin yerine dil ediniminde kişiden kişiye değişen farklı son noktalara (Dur_{SON}) ulaşılmaktadır (Schacter, 1989). Ayrıca, Schwartz ve Sprouse (1994), Schwartz (2003), White (2003), dolaylı erişim varsayımında D2 ediniminin başlangıç aşamasında D1'deki Dur_s 'nin kullanıldığı, D1'deki deyişirgenlerin D2'ye aktarıldığını savunmuşlardır. D2 ediniminde ED'ye doğrudan erişim olduğunu savunan Flynn (1983) gibi araştırmacılara göreyse, D1 ediniminde olduğu gibi D2'de de Dur_s 'ye erişilebilmektedir. Doğrudan erişim varsayımında, D2 ediniminin başlangıç aşamasında, D1 ediniminin başlangıç aşaması olan *0 düzey* (zero state) (Dur_0) gibi yeni bir başlangıç yapıldığı kabul edilmektedir. Bu nedenle Flynn (1989) ve Platzack (1996), D1'den D2'ye aktarım olmadığını iddia etmiştir.

Bu çalışmada, D2 yetişkin ediniminde D1 konuşuruna eş yetkinlik düzeyi olan sabit duruma ulaşıp ulaşılmayacağı araştırılmıştır. Çalışmada Japonca ve Türkçe D1 ve D2 edincilerinin edinimin başlangıç aşamasında çalkalama özelliğini kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. D2 edincilerinin edinimin başlangıcında çalkalama özelliğini kullanmak yerine kuralsal sözcük dizilişine bağlı kalmaları beklenmektedir. Çalışmada, edincilerin D1'lerindeki Dur_s 'yi D2 ediniminin başlangıç düzeyinde kullanamamaları durumunda, D2 ediniminde D1'den aktarım olmadığı görüşünün destekleneceği öngörülerek bu durumun dolaylı erişim varsayımına karşı tez oluşturması, yani doğrudan erişim varsayımını desteklemesi

beklenmektedir. Tersine durumda ise, yani D2 edinicilerin D1 çalkalama özelliğine ait bilgilerini (Dur_s) D2 ediniminin başlangıç düzeyinde kullanmaları ve ileri edinim düzeylerinde bile D1 konuşuruna benzer bir başarı elde edememeleri durumunda dolaylı erişim varsayımı desteklenecektir.

1.5.1.3. İkinci dil ediniminde anadilinin etkisi var mıdır?

Flynn (1987, 1988)'e göre, D1 ve D2 edinici özellikleri farklıdır. Yetişkin D2 edinicisinin bilişsel işlemleri, dilsel bilgi ve dil kullanımının bazı görünümüne ilişkin edinim sorunlarını çözebilmektedir. Flynn'ın geliştirdiği modelde, doğrudan erişim varsayımında olduğu gibi, D2 edinicisinin D1 ediniminin başlangıç aşaması olan 0 düzey gibi yeni bir başlangıç yaptığı kabul edilmemektedir. Ancak, bu modelde, D1 ediniminde erişilen ED'ye, yetişkin D2 ediniminde de erişilmektedir. D2 edinicileri, edinimin erken aşamalarından itibaren D1 ve D2 değiştirgen değerlerindeki farklılıkları ayırt edebilmektedirler. D1 ve D2 değiştirgen değerleri uyduğunda, yetişkin edinici bu değerleri doğrudan kullanmaktadır. İkinci kez ayarlamaya gerek yoktur. Bu tür edinime *kolaylaştırılmış edinim* (facilitated acquisition) denmektedir. D1 ve D2 değiştirgen değerleri farklı olduğunda ise edinicinin yeni değeri ayarlaması gerekmektedir. Bu tür edinim ise *zorlaştırılmış edinim* (disrupted acquisition) olarak anılmaktadır. Bu durumda, D2 edinicilerin D1 değerlerini *düzeltilmesi* (revised) gerekmektedir. Flynn'ın geliştirdiği bu modelde D1'den aktarım olmadığı ancak D1'in etkisi olduğu kabul edilmektedir.

Bu çalışmada, D2'deki çalkalama yapılarının ediniminin D1'lerinde bu özelliğin bulunmadığı İngilizce konuşurlarında, çalkalayan D1'lere sahip Türkçe ve

Japonca D2 edinicilere göre daha geç bir evrede gerçekleşmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle, D1'in D2 ediniminde etkili olduğu savlanmaktadır.

1.5.2. İkinci Dilde Çalkalama Özelliğinin Ediniminin İncelenmesi

1.5.2.1. İkinci dilde çalkalama özelliği edinilmekte midir?

Hulk (1991), Schreiber ve Sprouse (1998), Schwartz (2003), Iwasaki (2003), Hoop (2002), Hopp (2005)'e göre, D2 edinicileri çalkalama bilgisini, çalkalamanın sözdizimsel seçim ve kısıtlılıklarını kavradıktan sonra çok hızlı edinmektedirler.

Bu çalışmada da D1'leri çalkalama özelliği içermese de tüm D2 edinicilerin D2 ediniminin ileri düzeyinde çalkalama özelliğini kullanıp kullanmadıkları araştırılacaktır.

1.5.2.2. İkinci dilde çalkalama özelliğinin ediniminde aşamalı bir gelişim var mıdır?

Ullman (2005) tarafından geliştirilen *Bilgilendirici/İşlemsel Model* (Declarative/Procedural Model), dil ediniminde bilgilendirici bellek ve işlemsel sistemleri iki sinirbilşsel işlemin biçimlendirdiğini öngörür. Bu modelde, D1 edinicilerin biçimsözdizimsel işlemleri, işlemsel sistemler tarafından desteklenir. Yetişkin D2 ediniminde işlemsel sistemi, *olgunlaşma* (maturation) etkilemektedir. Ullman'a göre, D2 edinicilerin dilbilgileri, D1 edinicilerin aksine bilgilendirici sisteme dayanır. Şemaların ezberlenmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu modele göre işlemsel sistemin içerdiği yetkinlikle ilgili olarak, D2'de potansiyel artırılır. Çalkalama gibi bağımlılık işlemleri için, bu model grup farklılıklarının D1 farklılıklarından değil, yetkinlik farklılıklarından kaynaklandığını öngörür. Unsworth (2005), D2 Hollandaca edinen İngilizce D1 konuşurlarının çalkalama özelliğini

üretirken üç aşamadan sonra özelliği kullanabildiklerini saptamıştır. Buna göre, edinciler başlangıçta çalkalanmış tümceleri üretememişler, ikinci aşamada dilbilgisel olarak hatalı çalkalanmış tümceler üretmişler, üçüncü aşamada dilbilgisel olarak doğru çalkalanmış tümceler üretebilmişlerdir. Almancayı D2 olarak edinen çocuk ve yetişkinlerde de bu üç aşamanın geçerli olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da, çalkalamanın D2 ediniminde benzer aşamaların olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada D1 çalkalama bilgisinin D2 çalkalama özelliğinin edinim aşamalarında farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

1.5.2.3. İkinci dil ve anadili çalkalama özelliğinin edinim aşamaları benzerlik göstermekte midir?

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, alanyazında, çalkalamanın D1 ve D2 ediniminde üç düzey saptanmıştır (Schaeffer, 2000; Unsworth, 2005)

- 1.Düzye: Çalkalanmış tümce üretememe
- 2.Düzye: Hatalı çalkalama üretimi
- 3.Düzye: Hedeflenen çalkalanmış tümcelerin üretimi

Bu doğrultuda, çalışmamızın yanıt aradığı sorulardan biri de, çalkalama özelliğinin D1 ve D2'deki edinim aşamalarının benzer olup olmadığıdır. Araştırmada, çalkalamanın D2 edinimine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar alanyazındaki bu bulguyla karşılaştırılıp değerlendirilecektir.

1.5.2.4. D1'lerinde çalkalama özelliği olan ve olmayan D2 edinicileri arasında D2'de çalkalama özelliğinin kullanımı açısından farklılık var mıdır?

Koda (1993), İngilizce, Çince ve Korece D1 konuşurlarının D2 Japonca edinimleri üzerine yaptığı araştırmasında katılımcılara çalkalanmış ve çalkalanmamış tümceler dinlettirmiştir. Araştırmacı, İngilizce ve Çince konuşurların kurallı sözcük dizilişini içeren tümcelerde daha başarılı oldukları, Korece konuşurların ise hem kurallı hem de çalkalanmış tümcelerde eşit derecede başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İngilizce ve incede zne nesneden önce kullanılmaktadır, oysa Korecede nesnenin zmeden önce kullanıldığı çalkalanmış tümceler de bulunmaktadır. Bu nedenle Koda, edinicilerin D2 ediniminde D1 bilgilerini aktardıklarını belirtmiştir.

Ancak alkalamanın D2 edinimi için sadece D1'in çalkalamalı bir dil olması zorunlu değildir (Unsworth, 2005; Jackson ve Roberts, 2008). Edinicinin D1'inde çalkalama özelliği olmasa da D2'de bu özellik edinilebilmektedir. D1'lerinde çalkalama özelliği bulunmayan edinicilerde D2'de özelliğin gelişimi için zamana ihtiyaç vardır (Clahsen, 1998; Unsworth, 2005). D2 edinicisinin D1'inde çalkalama özelliğinin bulunması sadece edinimi kolaylaştırmaktadır (Koda, 1993).

Flynn (1986), D1 ve D2'deki benzer olguların D2 ediniminde kolaylık sağladığını belirtmiştir. Buradan yola çıkararak, bu çalışmada D1'leri Türkçe ve Japonca olan D2 edinicilerinin D1'leri İngilizce olan edinicilere göre D2 alkalama özelliğinin kullanımına başlama zamanı ve kullanımdaki başarı düzeyleri sorgulanacaktır. alkalamanın D2 ediniminde D1 edinimindekine benzer aşamaların saptanması çalkalama özelliğinin D2 ediniminde ED'ye erişildiği görüşüne destek verecektir.

1.5.2.5. alkalama özelliği, alkalamanın D2 edinimini tek yönlü olarak mı etkilemektedir? Farklı alkalama türlerinin D2 edinimine etkisi var mıdır?

alkalamanın D2 edinimine ilişkin alanyazında, genellikle, Neeleman ve Weerman (1997), Schreiber ve Sprouse (1998) ve Schwartz (2003)'te olduğu gibi, çalkalamayan bir dilin D1 konuşurlarının çalkalayan bir dili D2 olarak edinimleri araştırılmıştır. Clahsen (1988), Koda (1993), Hoop (2002), Hopp (2004), Amberber ve Hoop (2005) gibi az sayıda çalışmada da çalkalayan ve çalkalamayan dillerin D1 konuşurlarının, çalkalayan bir dili D2 olarak edinimleri incelenmiş, D1 farklılığının D2 edinimine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmaların neredeyse tamamında çalkalama tekil bir özellik olarak ele alınmış ya da bir çalkalama yapısından alınan sonuçlardan hareketle tüm çalkalama olgusu hakkında genellemeler yapılmıştır. Çalışmamızda, D1 alkalayan dil (Japonca, Türkçe) konuşurlarının D2 alkalayan dildeki (Japonca, Türkçe) alkalama yapılarını edinimi incelenirken çalkalama olgusu tek yönlü bir özellik olarak ele alınmak yerine, eylem arkasına çalkalama, niceleyicilerin çalkalanması, öbek-içi çalkalama vb. gibi her iki dilde de bulunan ve bulunmayan farklı çalkalama yapıları ayrılarak bunların edinim özellikleri ayrı ayrı incelenmiştir. Bildiğimiz kadarıyla, alkalamanın D2 edinimine ilişkin bu tür bir yaklaşım alanyazındaki önceki çalışmalarda bulunmamaktadır. Japonca ve Türkçe D1 konuşurlarının karşılıklı D2 edinimlerinde çalkalama yapılarının bazılarına ilişkin olarak gözlenecek edinim zorlukları, D1 ile D2 arasında özelliklerin paylaşılmasının ilgili yapının D2 edinimini tek başına ve bütünüyle etkilemediği, ilgili yapının alt-görünümlerinin de ayrı ayrı ele alınması gerektiği sonucunu destekleyecektir.

1.5.2.6. alkalama yapılarının (türlerinin) D2 edinimine anadilin etkisi var mıdır?

Çalışmada, alkalayan (Türkçe, Japonca) ve alkalamayan (İngilizce) dillerin D1 konuşurlarının D2'deki çalkalama yapılarını (türlerini) edinmelerine farklı D1'lerin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

1.5.2.7. Adöbeklerinin [±insan] anlamsal özelliğinin alkalamanın edinimine etkisi var mıdır?

Mak, Vonk ve Schriefers (2002), öznenin cansız ve nesnenin canlı olduğu Hollandaca ne-sorularında ÖN tercihinin oluşmadığını saptamıştır. Clahsen ve Fesler (2006b), D2 edincilerin canlılık, olasılık, çizgisel diziliş gibi sözdizimsel olmayan ipuçlarını, çalkalama gibi boşlukları dolduran bağımlılıkları oluşturmak için kullandıklarını açıklamıştır. Bu çalışmada da [±insan] anlamsal özelliğinin alkalamanın edinimine etkisi olup olmadığı araştırılacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Edinim Kuramları

1960'lara kadar dilbilimde dil kavramı sezgisel bilgi olarak değil, bir davranış olarak düşünülmüştür. Pavlov (1904), tarafından ortaya atılan *Davranışçı Kuram*'da (Behaviorist Theory) öğrenme sürecinin, bir dizi uyarana verilen tepki birlikteliği sonucu gerçekleştiği ileri sürülmüştür. Watson (1913), koşullanma sıklığının öğrenme sürecini etkilediğini, öğrenmenin genelleme oluşturacak duruma geldiğinde kalıcı olduğundan söz etmiştir. Yapısal dilbilimin (structural linguistics) önemli temsilcilerinden Bloomfield (1933), dil ediniminin kimi seslerin bir araya getirilmesiyle başladığını, daha sonra bu seslerin belirli bir nesne ile ilişkilendirildiğini savunmuştur. Davranışçı Kuramda dil *öğrenimi* (learning) taklit, örnek alma, yinleme, pekiştirmeye dayandırılmıştır. Bu kuramda yetişkin dil kullanıcıları, çocuğa model oluştururlar. Çocuk onları taklit eder. Çocuk katılımcıdan çok edilgin bir alıcıdır. Çocuğun etkinliği sadece taklit etme becerisiyle sınırlandırılmıştır. Davranışçı kuramda dil edinim sürecinde çevre önemlidir. Çocuk çevresindeki çeşitli uyarınları, uygun sözel davranışlarla birleştirmeyi öğrenir. Dil, yetişkinlerin sağladıkları seçici pekiştireçlerin bir sonucu olarak öğrenilir. Böylece pekiştirilen yapılar sürdürülürken, pekiştirilmeyenler bırakılır. Bu kurama göre, dil, durumun belirli niteliklerinden oluşan uyarınlar, organizmada uyarınların oluşturduğu tepkiler ve bunların sonucu pekiştirme uyarınları çerçevesinde tanımlanmaktadır. Davranışçı kuramda zincirleme bir dizi davranış, her aşamasının gelecek aşama için uyarın oluşturduğu bir yolla sıralanmaktadır. Bir davranış

gösterilmekte, sonra bu davranış bir pekiştirmeyle koşullanmaktadır. Örneğin, çocuğun annesine gereksinimi bir uyarandır, çocuk "anne" diyerek tepkisini oluşturur ve pekiştirme annesinin gelmesidir. Bu kuramda dilbilgisinin edinimi ise tümce öbeklerinin ve tümce yapılarının öğrenilmesiyle gelişir. Çocuk, önce “Ben bisküvi yiyorum.” tümcesini öğrenir. ”Ben” “yemek” için bir uyarı “yemek” “bisküvi” için uyarıdır. Çocuk aşamalı olarak “ben” adının yerini tutabilecek başka sözcükler öğrenir. “Yemek” eyleminin yerini “kesmek, biçmek”, “bisküvinin” yerini “et, şeker” alabilir.

Davranışçılar, bilişsel düzen ya da dil yapılarını üreten düzenek üzerinde durmamışlardır. Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarla ilgilenilmiştir. Zihinsel süreçler yadsınmasa da gözlenebilen davranışların bir dizi içsel ya da ruhbilimsel düzeneklere bağlı olduğu kabul edilmiştir.

Chomsky Skinner'in Sözel Davranış'ına (Verbal Behavior) 1959'daki eleştirisinde dil ediniminde yaratıcılığın önemine değinmiştir. Chomsky'ye göre dili konuşanlar daha önce hiç duymadıkları tümceleri anlayabilmekte ve üretebilmektedirler. Chomsky'ye göre doğal dil uyarılarına göre önceden söylenebilirliği olan tümcelerden oluşamaz. Bu anlamda dil uyarıya bağlı değil uyarıdan bağımsızdır.

Mc Neil (1966), çocukların hatalarını düzeltmenin dil ediniminde rolü olmadığını saptamıştır. Cook ve Newson (1996), çocukların, söyleyebildiklerinden çok daha fazlasını biliyor olmalarının da dilin zihnin bir ürünü olduğunu ifade etmiştir. Dil edinim sürecinde çevrenin değil, zihnin önemli bir yer tuttuğuna ilişkin bir başka tanıt da, çocuğun çevresinden hiç de düzgün olmayan dil verilerini duyması

gibi uyaran yoksunluğuna karşın, yine de dili tam olarak kullanabilmesidir. Haegemann (1991), çocukların yetersiz girdi almasına karşın duymadıkları t¼mceleri ¼retebilmelerini *olumlu tanıt* (positive evidence) olarak ifade etmektedir. Cook (1993), *Aşamalı X Kuramı* (X-Bar Theory) ve *Yansıma İlkelerini* (Reflection Principle) bilmeden bir dilin edinilemeyeceğini, dil edinicilerinin, bu özelliklere doğuştan getirdikleri bilgiyle ulaştıklarını iddia etmiştir.

Plato'nun "Bu kadar az tanıtla nasıl bu kadar çok biliyoruz?" sorusunu Chomsky, *Doğuştancı Kuram*'la (Nativist Theory) açıklamaya ¼alıřmıřtır. 1970-1980'li yıllarda Chomsky ve Krashen tarafından geliştirilen Doğuştancı Kurama g¼re, insanlar genetik olarak kodlanmış ED'ye sahiptirler. Her insanın beyinde dil ¼retim merkezi olduğu varsayılmıştır. Dil doğuştan biyolojik temelli bir olgudur. Kuramın temelinde dil evrenseldir. B¼t¼n çocuklar salt insana ¼zg¼ dil yetisiyle doğar. Dil yetisi, dil edinimini yapılandırmaya y¼nelik ¼nc¼l¼k eder. Bu bağlamda insan beyni dile hazırdır. Çocuk konuşmaya y¼neldiđinde dili yapılandırmaya y¼nelik genel dil ilkeleri ¼alıřmaya başlar. Bu ilkeler çocuğun *dil edinim d¼zenedeđini* (DED) (language acquisition device -LAD) oluşturur. Bu d¼zenek dil yapısına ilişkin bilgiyle dolu olan doğal bir dil deposudur. Beynin dili işlemleyen b¼l¼m¼d¼r. DED, t¼m dillerde evrensel olan dil yapıları ve kurallarına ilişkin bilgiyi i¼erir. DED, çocuğa aldığı dil girdisini işleme ¼evirme ve dil kurallarına ilişkin varsayımlar oluşturma olanağı tanır. Çocuk işittiği s¼zceleri DED'i kullanarak anlamlandırır ve dilbilgisine ilişkin bilgilerini birincil dil verisinden elde eder. Bu dilsel bilgiler deneme ve yanılma s¼recinin ardından yetişkinlerin konuşmasıyla ¼rt¼řen t¼mceler ¼retmek i¼in kullanılır. B¼ylece çocuk t¼mcelerin oluştuğu yolu belirleyen bir dizi genelleme ¼đrenir. DED, çocuğa s¼zc¼k d¼zeni ve s¼zc¼k sınıflarının varlığı gibi,

dilsel evrelerce ilişkin bilgi dışında dilin nasıl öğrenildiğine ilişkin genel işlem sũreçleri sunar. Dilin dilbilgisi kurallarının edinimi edinicie daha önce duymadığı ve üretmediği sonsuz sayıda yeni tümce üretme ve anlama olanağı sunar. Çocuk DED ile edindiği dile ilişkin belli varsayımlar oluşturabilmekte ve çevresinden gelen bilgiler yardımıyla bu varsayımları sıralayabilmektedir.

Doğuştancı bakış açısıyla dil edinimini açıklamaya çalışan kuramcılar, çocuğun DED'le doğduğuna ve bu sayede dili edindiği konusunda hemfikirdirler. Bununla birlikte, doğuştan var olan dilsel bilginin doğası üzerine çeşitli denenceler ve modeller ortaya konmuştur.

Buna göre, yeni doğan bir bebeğin zihni, dil edinimi bakımından "ilk", yani sıfır durumundadır (Dur₀). Dil edinimi, dil gelişiminin tamamlandığı "sabit" duruma (Dur_s) gelinceye kadar devam eder. Dil kuramının amacı da bu sũreci, yani Dur₁ Dur₂, vb. sũreçleri açıklamaktır (Chomsky, 1986).

Dur₀ —Dur₁— Dur₂ —> Dur_s

İkinci dil ediniminde ise edinicisi birinci dilin verilerine sahip olduğu için Dur₀ konumunda değil başlangıç konumundadır (Dur_B). D2 edincisinin dili edinme sũrecinin D1 edincisine benzeyip benzemediği ve D2 edincisinin D1 edinimindeki Dur_s konumuna mı yoksa D2 ediniminde kişiden kişiye değişen son duruma (Dur_{SON}) mı ulaşıldığıyla ilgili sorun bu alandaki tartışmalardan birini oluşturmaktadır.

Dur_B—Dur₁— Dur₂ —> Dur_{SON}

2.2. Evrensel Dilbilgisi

Geleneksel yaklaşımlar dil edinimini dilbilgisel gelişimin bir parçası olarak ele almışlardır. Chomsky (1965), dilbilgisel *edinç* (competence) ve dilin kullanım boyutu olan *edimi* (performance) birbirinden ayırmıştır. Bu ayrım dilbilgisel kuralları, bu kuralların belirli şartlar altında belirli durumlarda kullanımını ayırmaya olanak tanır. Bu ikilem ED'nin temelini oluşturmuştur.

DED'in diğer bir adı olan ED (Cook, 2007), diğer bilişsel faktörlerden bağımsız bir bilişsel modüldür.

Chomsky (1980:38), evrensel dil edinimini şöyle özetlemektedir: 'Evrensel dilbilgisi, deneyimle sabitlenen açık değiştirgenlerle oluşmuş, sınırlayıcı ilkeler içerir. Değiştirgenler ayarlandığında bu dilbilgisine *çekirdek dilbilgisi* (core grammar) denir. Bu kuramda ilkelerin görevi edincilerin dilbilgilerine kısıtlılıklar getirerek edinimi kolaylaştırmaktır. Tüm diller için ortak sözdizimsel özellikler bulunmaktadır. Böylece ED tüm mantıksal olabilirliklere karşı olası dilsel düzenlemeleri sınırlar. Chomsky'nin dil kuramı, dilbilgisini oluşturan kavramların ne olduğu, dilbilgisinin nasıl edinildiği, dilbilgisinin nasıl kullanıldığı, dil sistemi ve kullanımını oluşturan fiziksel mekanizmaların neler olduğu sorularına yanıt aramaktadır (Chomsky, 1988).

İlkeler (principles) "Tüm insanların zihninde sunulan doğal dilin görünümüdür." (Cook, 1991:22). Örneğin, *yapısal bağımlılık ilkesi* (structural dependency principle) tümceler üzerinde yer değiştirme gibi işlemler ve sözcüklerin çizgisel sıralamasına ilişkin bilgidен çok, sözcüklerin yapısal ilişkisine ait bilgiyle

ilgilidir. Örneğin *Ayşe yarın bizi özlediği için gelecek* tümcesinde birinci sözcükle ikinci sözcüğün yerleri değiştirilebilir. *Yarın, Ayşe bizi özlediği için gelecek*. Ancak bu çizgisel bakış her zaman geçerli değildir. Örneğin, *İçin Ayşe yarın bizi özlediği gelecek* biçiminde düzenleme yapılamaz. Ögeler arasında çizgisel değil yapısal bir ilişki bulunmaktadır. Bu tüm diller için geçerli olduğundan bir ilke olarak ele alınmaktadır. *Değiştirgenler* (parameters) ise "kesin belirlenmiş sınırlarla bir dili bir diğerinden ayıran yönler" (Cook, 1991:22) olarak tanımlanmaktadır. Buna örnek olarak, dillerde *adıl-düşürme* (pro-drop) olgusu verilebilir.

ED, çocuğun zihninde ilkeler ve değiştirgenler olarak sunulmaktadır. ED'nin ilkeleri başlangıç durumunda çocuğun zihninde kurulmuştur. Tüm diller bu ilkelere uyar. Çocuk bunları otomatik olarak edinmiştir. Çevreden elde edilen deliller ışığında, çocuk değiştirgenleri ayarlamaya başlar. *Değiştirgen ayarlama* (parameter setting) diller arasındaki çeşitliliğe göre edinilir. Çocuklar ilkeleri edinir ama değiştirgenleri ayarlar. Cook (1985)'e göre çocuğun zihnindeki değiştirgenler, birer "şalter" olarak düşünülebilir. Örneğin adıl-düşürme değiştirgeni için başlangıçta "şalter" in nötr konumundadır. Çocuk, çevreden gelen delillere bağlı olarak şalteri (+) ya da (-) konuma çevirecektir. İşte bu işleme değiştirgen ayarlama denmektedir.

Girdide olmayan bilgiler ED tarafından eklenir. Kara kutu sadece girdiyi işlemez, aynı zamanda kendisi oluşturur. Dile ilişkin bilgimiz karmaşık ve soyuttur. Dil deneyimimiz sınırlıdır. İnsan zihninin bu kadar karmaşık bir yapıyı oluşturması için içsel bir düzenek gerekmektedir.

Çocuk, dili edinirken oldukça geniş bir sözvarlığı kümesini edinmektedir. Bununla birlikte sözcüklerin sesletimini, anlamını ve sözdizimsel kısıtlamalarını da edinmektedir. Chomsky (1982)'ye göre dil ediniminin önemli bir parçası

sözlükçedeki öğelerin özelliklerinin edinimidir. Böylece çocuk, örneğin *öl-* eylemini edinirken bunun bir eylem olduğunu ve bir özneye gereksinim duyduğunu, *gör-* eyleminin de bir özneye, bir nesneye ve bir dolaylı nesneye gereksinim duyulduğunu edinmelidir. Wexler ve Manzini (1987), değiştirgenlerin ilkelerin yerine sözlüksel birimlere bağlı olduğunu *Sözlüksel Öğrenme Varsayımı*'nda (Lexical Learning Hypothesis) ileri sürmüşlerdir. Bu varsayım, tüm dil edinimini sözlüksel özelliklerin edinimine indirgemektedir. Sadece doğal dillerde sözlükçe önemlidir.

1980'lerden itibaren D2 edinimi çalışmalarının önemli sorunlarından birini, D1 ediniminde olduğu gibi, ED'ye erişimin olup olmadığı oluşturmuştur. Sorun, D2 bilgisine, girdiyle mi yoksa ED'yle mi ulaşıldığıdır. D2 ediniminde ED'ye erişim olup olmaması ED ve çekirdek dilbilgisi arasındaki ilişkinin değerlendirilme biçimine dayanmaktadır. D2 ediniminde ED'nin kullanımına ilişkin genel olarak üç varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.3. İkinci Dilde Evrensel Dilbilgisine Erişim Varsayımları

1980'lerde ED'ye erişimi Cook (1985), *erişimsizlik varsayımı* (no access), *doğrudan erişim varsayımı* (direct access) ve *dolaylı erişim varsayımı* (indirect access) altında incelemiştir. Flynn (1988) ED'ye erişimi *sabit* (stable) ve *devingen yaklaşım* (dynamic approach) olarak ele almıştır. ED'ye erişim Tsimpli ve Roussou (1991) *parçasal erişim* (partial access), Schwartz ve Sprouse (1994), White (2000) *tam erişim* (full access) başlıkları altında incelemiştir. D2 edinimini açıklarken D1 bilgisinin kullanımı *aktarım* (transfer) kavramı kullanılarak açıklanmıştır. ED'ye erişim genişletilerek *tam aktarım/parçasal erişim* (full transfer/partial access)(TA/PE) (Schacter, 1989), *tam aktarım/tam erişim* (full transfer/full

access)(TA/TE) (Schwartz ve Sprouse, 1994), *parçasal aktarım/tam erişim* (partial transfer/full access)(PA/TE) (Vainikka ve Young-Scholten, 1994), *aktarımsızlık/ tam erişim* (no transfer/full access)(A/TE) (Epstein *et al.*, 1996), ve *parçasal aktarım/parçasal erişim* (partial transfer, partial access)(PA/PE) (Eubank *et al.*, 1997) kavramları kullanılarak açıklanmıştır. Bu çalışmada ED'ye erişim erişimsizlik, doğrudan ve dolaylı erişim varsayımları ana başlıklarında incelense de dolaylı erişim varsayımı altında tam aktarım/parçasal erişim, parçasal aktarım/ parçasal erişim, tam aktarım/tam erişim; doğrudan erişim varsayımı altında da aktarımsızlık/tam erişim, parçasal aktarım/tam erişim varsayımlarına da değinilmiştir.

2.3.1. Erişimsizlik Varsayımı

Erişimsizlik varsayımına göre, D2 ediniminde ED'ye erişim olanaksızdır. D2 ediniminde bazı bilişsel, dilsel olmayan öğrenme stratejileri kullanılmaktadır. Bu varsayımın en güçlü kanıtlarını *Kritik Dönem Varsayımı* (Critical Period Hypothesis), sol beyin hasarlı bireylerle yapılan araştırmalar, yetişkinlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve *fosilleşme* (fossilization) olgusu oluşturmaktadır.

Kritik Dönem Varsayımının ilk temsilcilerinden Penfield ve Roberts (1959), yaş ilerledikçe beyin bölümleri arasındaki esnekliğin azaldığını ve dil ediniminde sorunların arttığını ortaya koymuşlardır. Lenneberg (1967), dil edinimi için oldukça ayrıntılı bir kritik dönem varsayımından söz etmiştir. Lenneberg, dile ilişkin biyolojik bir dizi ilke belirleyerek dil ediniminin insan türüne özgü, doğuştan bir araç olduğunu belirtmiştir. Ona göre dil yetileri biyolojik temellidir ve genetik olarak aktarılabilmektedir. Dil ediniminde kritik bir dönem olduğunu öne süren Lenneberg, dil gelişimini beyin olgunlaşmasının bir sonucu olarak görür. Lenneberg'e göre

kritik dönem süreci 10 yaşında son bulur. 10 yaş öncesi beyin sinirsel esnekliğe sahiptir ve yarıkürelerde *yanallaşma* (görev ayrımı) (laterization) henüz tamamlanmamıştır. Dolayısıyla yarı küreler arasında iş birliği vardır. Bir yarı kürede herhangi bir bölgenin hasar görmesi durumunda hasarlı bölgenin işlevleri iki yarı küreye yeniden dağıtılabilir. Görev ayrımı süreci tümleyici ve uyarlayıcı özelliğine karşın iki yarı küreyi uzmanlaşacakları işlevlere hazırlar. Sol yarı küre dilin işlenmesinde, sağ yarı küre betimsel ve tanımlayıcı anlamın işlenmesinde baskın özellik kazanmaya başlar. Dil gelişiminde kritik bir dönemin var olduğunu destekleyici kanıtlar vardır. Bu kanıtlardan ilki beyin hasarlı bireylerdir. Lenneberg, dil yitimine uğramış yetişkin ve çocuk hastalarını gözlemleyerek iyileşme hızı ve artışı arasında bir fark olduğunu saptamıştır. Çocuklar yetişkinlere göre tam bir iyileşme göstermişlerdir. Lenneberg, bu gözlemlere dayanarak dil edinme yetisinin ergenlikten sonra değiştiğini öne sürmüştür. Lenneberg (1967), beynin sol yarı küresinde yer alan konuşma merkezinin zarar gördüğü durumlarda çocukların yeniden konuşabildiklerini ancak yetişkinlerin yeniden konuşma olasılığının beyindeki zararın boyutuna bağlı olduğunu söylemiştir. Bu varsayım temel alındığında, yetişkinlerin D2 ediniminde değiştiren ayarlamaları olanaksızdır. Bu nedenle ED'ye sadece D1'den ulaşılabilir.

Lenneberg'in kritik dönem varsayımına karşı görüşler de oldukça fazladır. Örneğin, Krashen (1973:65), yanallaşmanın 5 yaş civarında tamamlandığını, Whitaker (1982b), ise Lenneberg'in iddia ettiği gibi yanallaşma beynin olgunlaşmasıyla ilgiliyse ergenliğin yanallaşmanın tamamlanması için oldukça geç bir saptama olduğunu belirtmiştir. Beynin yetişkin özelliklerini alması, gelişimini

tamamlaması için kritik dönem 5 yaş civarındır. Ancak, Snow (1987:180) bu yaşta dil edinimindeki kesin bozukluklara ilişkin bulgu bulunmadığını açıklamıştır.

Dennis ve Kohn (1975), sol beyin hasarlı çocuklarda da dilsel bozukluklar saptamıştır. Dennis (1979), sol beyin hasar gördüğünde sağ beyne dil işlevlerinin aktarıldığına ilişkin saptamaya karşı çıkmıştır.

Günümüzde beynin olgunlaşması ve davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim adamları dil ediniminde kritik dönemden çok, duyarlılıktan söz etmektedirler (Oyama,1987; Bornstein, 1987). Dil gelişimin bazı dönemlerinde çevre faktörlerine karşı duyarlılık yüksektir. Johnson ve Newport (1991), bazı dilbilgisel görünümde yaşın etkisini saptamışlardır. Araştırmalarında D2 İngilizce edincisi 7 yaş sonrası üç denekten elde ettikleri verilerle, İngilizcedeki *-s ve-ing* eklerine ilişkin kuralları ediniminde yaş ilerledikçe edinimde başarıda düşüş olduğunu göstermişlerdir. Bu durum, dilbilgisinin bazı görünümünün yaşa duyarlı olduğunu göstermektedir. Buna karşın Perani (1988), beyindeki D2 ediniminde aktifliği yaştan çok yetkinliğin etkilediğini öne sürmüştür.

Temel Ayrıklık Varsayımı'nda (Fundamental Difference Hypothesis) Bley-Vroman (1989), yetişkin ve çocuk dil edincilerinin temelde aynı olduğuna ve yetişkinlerin D2 ediniminde ED'ye erişebileceği görüşüne karşı çıkmıştır. Başarıda yetersizlik, amaçlarda farklılık gibi konularda yetişkin D2 edinimi çocukların dil ediniminden farklıdır. Yetişkinler genel problem çözme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bley-Vroman anadil aracılığıyla bazı evrensel ilkelere ulaşılabilirdiğinden bahsetmiştir. Bley-Vroman, ayrıca, öğrenim ve edinim arasında kesin sınırlar çizmektedir. Araştırmacıya göre, edinimde içsel bilgi bulunurken, öğrenimde açık kurallar, bilinçli katılım söz konusudur.

Clahsen ve Muysken (1986) ve Clahsen (1988), D1 çocuk ile D1 Romence konuşuru yetişkinlerin D2 Almanca edinimlerinde sözcük dizilişinin gelişimini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuk edinicilerin dilbilgileri ED tarafından kısıtlanırken, yetişkinlerin dilbilgilerinde böyle bir kısıtlılık yoktur. Clahsen ve Muysken, D1 ve D2 edinimindeki farklılıkların temel nedenini dil gelişiminin değiştirgen kuramıyla açıklamaya çalışmışlardır. Clahsen ve Muysken, yetişkinlerin D2 gelişiminde strateji ve genel problem çözme becerilerini kullanmakta olduklarını savunmuşlardır.

Almanca sözdizimine ilişkin bu araştırmaya pek çok dilbilimci karşı çıkmış, Solin, Travis ve White (1989), Tomaselli ve Schwartz (1990), Almanca sözcük dizilişinin D2 ediniminde ED ilkelerinin etkisi örneklemiştir.

Jansen, Lalleman ve Muysken (1981), Van der Craats (1994), D2 Hollandaca, Meisel, Clahsen ve Pienemann (1988), Vainikka ve Young Scholten (1994, 1996), D2 Almanca sözcük dizilişinin edinimini incelemişlerdir. Bu çalışmalarda D1 Türkçe ve Korece gibi çalkalama özelliği olan dillerin konuşuru D2 Almanca ediniciler başlangıç düzeyinde anadillerindeki temel dizilişini kullanmışlardır. Bu durum, D1 edinimindeki eylem konumunun D2 ediniminde başlangıç aşamasında kullanıldığını göstermektedir.

Lardiere (2000), D1 Çince konuşuru D2 İngilizce edinicilerin dilbilgilerindeki fosilleşme tanıtılarını incelemiştir. Fosilleşme, öğrencinin algılamalı girdisinin bulunmadığı ve ölçünlü kuralın başkalaştığı yönlerde herhangi bir düzeyin olmadığı bir düzeydir. Katılımcı, D2 ediniminde amaçlarını karşılayabileceği bir düzeyde kalır, daha fazla ilerleyemez. Fosilleşme, oldukça düşük bir gelişme düzeyinde

durağanlaşan öğrenme sürecidir. Lardiere, 18 yıldır ABD’de yaşayan D2 edincilerin *zaman görünümünü* kavrayamadıklarını saptamıştır.

Lardiere’in bu çalışmasında D2 ediniminde *fosilleşme* olgusunun oluşmasının tek nedeni olarak ED’ye erişimsizliğin gösterilmesi hatalıdır. Araştırmacıya göre, söz konusu çalışmadaki fosilleşme olgusu Schumann’ın (1986), *Kültürleşme Kuramı* (Culturalisation Theory) ve Long’un (1988), *Etkileşim Kuramı* (Interaction Hypothesis) ve çerçevesinde de açıklanabilmektedir. D1 Çince konuşuru D2 İngilizce edincilerin yaşadıkları ortam, D2’yi hangi bağlamlarda kullandıkları, iletişim ortamları, D2 girdisinin miktarı, D2’ye karşı geliştirdikleri ruhsal ve toplumsal etmenler de önemlidir. Araştırmadaki katılımcılar D1’lerinin kullanıldığı bir ortamda bulunuyor, D2’yi sınırlı gereksinimlerini karşılamak için kullanıyor, D1 kültürünü kaybetme kaygısı taşıyor, D2’ye karşı ruhsal ve toplumsal bir uzaklık hissediyorlarsa D2 ediniminde fosilleşme oluşabilmektedir.

Felix (1988), *Bilişimsel Bilişsel Kuram* (Computational Cognitive Theory) da yetişkinlerin D2 ediniminde bilişsel problem çözme becerilerinin oldukça geliştiğinden söz etmiştir. Felix, Piaget’nin erken çocukluk evresinde küçük çocukların soyut işlemleri işleyemediğini belirterek, D1 edinen çocukların özgül bilişsel dil sistemlerinin otomatik olduğunu, problem çözme bilişsel sisteminin etkin olmadığını, dil edinim düzeneğinin çocukların dil edinimini sağladığını söylemiştir. Felix, çocukların ve yetişkinlerin dil edinim süreçlerinde farklılık olmasının nedeninin çocukların problem çözme becerilerinin gelişmemişliğine karşın yetişkinlerde oldukça gelişmiş bu sistemin vazgeçilemezliği olduğunu öne sürmüştür. Ancak, Flynn ve O’Neil (1988), White (1988), yaptıkları araştırmalarda D2

edinicilerin de D1 edinicilerde olduğu gibi edindiklerinden daha fazlasını bildikleri ve D1 edinicilerindeki benzer edinim aşamalarından geçtikleri tespit etmişlerdir.

Cook (2002) tarafından geliştirilmiş olan *Çoklu Edinç Kuramında* (The Multi Competence Theory), D1’de girdi, ED tarafından işlemlenir. Dil ediniminde önce ilkeler edinilir, daha sonra değiştirgenler ayarlanır, üçüncü aşamada sözlükçe edinilir. Cook’a göre D2 edinimi üçüncü aşamada oluşur. Ona göre, D2 ediniminin başlangıç düzeyinde, D1 bilgisi yer almaktadır. Bu yaklaşım dolaylı erişim varsayımıyla benzerlik göstermesine karşın, bu modelde ED’ye erişim bulunmamaktadır. Bu model, Felix (1988)’in Bilişimsel Bilişsel Kuram’ında da desteklenmiştir.

2.3.2. Dolaylı Erişim Varsayımı

Dolaylı erişim varsayımında, Cook ve Newson (1996), D2 ediniminde ED’ye erişimin D1 aracılığıyla gerçekleştiğini ve D2 ediniminde D1’in izleri görüldüğünü saptamışlardır.

Dolaylı erişim varsayımında (tam aktarım/parçasal erişim) D2 edinen birey için ED bilgisi tümüyle erişilebilir değildir. Buna göre, yetişkin sadece ED’nin ilkelerine doğrudan ulaşabilir, değiştirgenleri yeniden ayarlaması ise olanaksızdır (Schachter, 1989). Yetişkin D2 ediniciler temelde ED’nin ilke ve değiştirgenlerine erişebilir, ancak, *işlevsel kategorilerin güçlü özelliklerine* (strong features of functional categories) erişilemez.

Schacter (1989)’da *Fırsat Penceresi Varsayımı* (Window-Of-Opportunity Hypothesis) olarak adlandırılan görüşte, değiştirgenlerin ayarlanmasına sadece kritik dönem öncesi izin verildiğini, değiştirgenlerin bir defa ayarlandıktan sonra bir daha

değiştirilemediği ileri sürülmüştür. Örneğin, eğer P ilkesi hedef dilde gerekliyse ve P edinicinin D1'inde yoksa, P'nin gelişimi için edinci içsel bilgidен yoksun olacaktır. Bu nedenle D2'nin ediniminde Dur_s olası değildir (Schacter, 1989:13). Yetişkinler, D2 ediniminde de D1 edinimi sırasında ayarladıkları değiştirgenlere başvurmaktadır. Yetişkin D2 edinciler D1'den farklı bir değiştirgen değeri ile karşılaştıklarında yeni bilgiyi kavrarken genel sorun çözme stratejilerini kullanırlar. White (1991a,b; 1992), Schwartz ve Sprouse (1996), Fırsat Penceresi Varsayımına yetişkinlerin D1'lerinde olmayan değiştirgen ayarlarını D2'de yaptıklarına ilişkin araştırma sonuçlarıyla karşı çıkmışlardır.

Eubank (1993, 1994, 1996) *Değer Taşımayan Özellikler (Valueless Features)* yaklaşımında D2 ediniminin başlangıç düzeyinde güçlü, güçsüz özellik ayrımı yapılmadan tüm sözlüksel ve işlevsel D1 özelliklerinin aktarıldığını belirtmiştir. Eubank ve Grace (1996), D1 Katolanca ve Mandarin konuşuru D2 İngilizce edincilerin yükseltme yapılarını kullanımını araştırmışlardır. Katılımcıların D1 dilbilgilerinde yükseltme yapıları bulunmamaktadır. Eubank ve Grace, edincilerin İngilizcedeki eylem çekimine eriştikten sonra seçimlik eylem yükseltmesini yapabildiklerini saptamışlardır.

Strozer (1992), ED'nin bazı ilkelerinin D2 edincileri tarafından erişilebilir olduğunu, ancak D2 ediniminde değiştirgen ayarlamının olanaksız olduğunu ifade etmiştir. Ancak, D2 edinciler D1'lerinde olmayan *adıl düşürme* (pro drop) ya da *baş değiştirgeni* (head parameter) gibi değiştirgen ayarlarını yapabilmektedir. D1'de olmayan değiştirgen özelliklerine ilişkin dilbilgisel seçimler D2'de de olmaktadır.

Pek çok D1 Japonca konuşuru D2 İngilizce edincisiyle yapılan araştırmalar D2 edincilerinin değiştirgen ayarlarını D1 dilbilgilerine uymayan durumlarda da

yaptıklarını göstermektedir (Flynn, 1983, 1987, 1991, 1993; Flynn ve Martohardjono, 1992, 1994). Bu durum D2’de de ED’ye erişim olduğu izlenimini vermektedir.

Ellidokuzoğlu (1994), D1 Rusça ve D1 Türkçe konuşuru D2 İngilizce edincilerin baş değiştirgeni edinimlerini incelemiştir. Rusça ve İngilizcede başlar solda olmasına karşın Türkçede sağdadır. Araştırmada D1’leri Rusça olan edinciler Türkçe olan edincilere göre daha başarılı olmuşlardır. Araştırmacıya göre bu çalışma D2 ediniminde ED’ye erişim olduğunu kanıtlamasına karşın, erişimin doğrudan mı dolaylı mı olduğunu kanıtlamamaktadır. D1 ve D2 değerlerinin benzer olmasının başarıyı artırması kaçınılmazdır. D1 ve D2 benzerliği D1 girdisinin yoğun olmasına neden olarak olumlu aktarımla sonuçlanmış olabilir.

Hawkins ve Chan (1997), belirgin işlevsel kategorilerin değiştirgenlerinin dilden dile farklılık gösterdiğini ve olgunlaşma olgusu altında incelendiğini, kritik dönem sonrası tümleyici uyumu ve belirleyici öbeği gibi işlevsel kategorilerin D2 edinciler tarafından ulaşılabilir olmadığını saptamışlardır. Hawkins ve Chan, bu durumu *Başarısız İşlevsel Özellikler Varsayımı* (Failed Functional Features Hypothesis) adı altında açıklamışlardır.

Başarısız İşlevsel Özellikler Varsayımı’na (Failed Functional Features Hypothesis) göre, yetişkinlerde D2 ediniminin kritik dönem sonrası olması nedeniyle, yetişkinler D2 ediniminde D1 özelliklerinin etkisindedir (Hawkins, 1998). İkinci olarak bu varsayıma göre, yetişkinler kritik dönem sonrasında bazı işlevsel özelliklere erişemez. Bu nedenle yetişkinler hem D1’de hem de D2’de olmayan dilbilgisel sunumlar geliştirirler. Bunlar ED’nin ilkeleri tarafından sınırlanır.

Hawkins ve Chan'e karşı çalışma olarak Hopp (2005), İngilizcede *artık taşıma* (remnant movement) ve çalkalama özelliği bulunmamasına karşın, D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca yetişkin edincilerin artık taşımada ve çalkalama özelliğini kullanmada başarılı olduklarını belirtmiştir.

Başarısız İşlevsel Özellikler'den daha sınırlayıcı olanı Beck'in (1998), *Yerel Bozulma* (Local Impairment) varsayımdır. Beck, D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca konuşurların eylem yükseltmedeki dilbilgisel tutumlarını incelemiştir. Almandada çekim güçlüdür. Bu durum, *konusal* (tematic) eylemlerin eylem öbeğinin üstüne yükselmesine neden olur. Denekler ABD'de ileri düzeyde Almanca edinen katılımcılardır. Araştırma, katılımcıların yükselen ve yükselmeyen eylemler arasındaki ayrımı yapamadıklarını, işlevsel kategorilerin güçlü özelliklerini yetişkinlerin edinemediğini göstermektedir.

Martohardjono (1993), D1'leri farklı pek çok D2 İngilizce edincisinin 15 D1 konuşuruna oranla dilbilgisel tümceleri yorumlama oranlarını incelemiştir. D2 edincilerin dilbilgisel tümceleri yorumlamadaki başarı oranları D1 konuşurlarına göre daha düşük çıkmıştır. Katılımcılar dilbilgisi dışı tümceleri %50 gibi oldukça yüksek düzeyde doğru olarak kabul etmişlerdir. Bu nedenle araştırmada ED'ye D2'deki erişimin D1'deki gibi olmadığı ifade edilmiştir. Ancak araştırmacıya göre D1 edinimine göre D2'deki başarısızlığın nedeninin ED'ye erişememek mi, yoksa D2 girdisinin yetersizliği mi olduğu araştırmadan belirgin olarak anlaşılamamaktadır.

Parçasal aktarım/parçasal erişim varsayımında D2'nin başlangıç düzeyinde D1'in bazı özellikleri gözlenmektedir. Bu nedenle farklı D1 artalanları olan D2 edincilerin dilbilgilerindeki ulaştıkları son noktanın da farklı olduğu iddia edilmiştir. D1 sabit durumun sözlüksel ve işlevsel özelliklerinin D2 ediniminin başlangıç

düzeyine aktarıldığı, ancak D1 özellik tanımlamalarının aktarılamadığı, D1’de kullanılmayan değiştirgen değerinin D2’ye aktarılamadığı saptanmıştır. Hem güçlü hem güçsüz işlevsel özelliklerin D2’de belirsiz olduğu belirtilmiştir.

Eubank, Bischof, Huffstutler, Leek ve West (1997), D1 özelliklerinin tamamının D2’ye aktarılamadığını açıklamışlardır. Aynı çalışmada ve Meisel (1997)’de, D2 ediniminde güçlü işlevsel özelliklerin ve çekim biçimbirimlerinin olmadığı da saptanmıştır. Eubank ve Meisel açık çekim biçimbirimlerinin aktarılamadığını tespit etmişlerdir.

Ancak, Hulk (1991), D1 Hollandaca konuşuru D2 Fransızca edincileri ve D1 Fransızca konuşuru D2 Hollandaca edincilerini incelemiştir. Hollandacanın sözcük dizilişi özne-eylem (ÖE) biçiminde olmasına karşın Fransızcanın sözcük dizilişi eylem-özne (EÖ) biçimindedir. Hulk, katılımcıların başlangıçta Fransızcanın dilbilgisidışı ÖE dizilişini Hollandacadan aktararak doğru olarak yorumladıklarını öne sürmüştür. Aynı edinciler Fransızcada dilbilgisel olan eylemin ikinci sırada kullanıldığı (verb second) (E2) dizilişini de Hollandacadan aktararak dilbilgisidışı bulmuşlardır. D1 Fransızca konuşuru D2 Hollandaca edinciler ÖE dizilişini reddederek E2 olmayan dizilişleri Fransızcadaki gibi kabul etmişlerdir. Bu sonuçlar, eylemin taşınmasını gerektiren güçlü özellikler de dahil olmak üzere, hem sözlüksel hem de işlevsel kategorilerin D2’ye aktarılabilmesini göstermiştir.

Tam aktarım/tam erişim varsayımına göre D2 ediniminde dili edinen yetişkin, ilk olarak D1’in değiştirgen değerlerini D2 için uygulamakta, daha sonra da olumlu kanıtlara göre değiştirgenleri yeniden ayarlamaktadır. Bu görüşün *Fırsat Penceresi Varsayımından* temel farkı, D2’nin değiştirgen değerlerinin kritik dönem sonrasında da yeniden ayarlanabilmesidir. Başlangıçta, D1 değiştirgen değerleri kullanıldığı için

aktarım yanlışları görülmektedir. Buna göre, D2 edinen kişinin erek dili D1'den ayırmadığı, bunun için de başlangıçta iki bağımsız dil dizgesinin olmadığı ileri sürülmektedir.

White (1991a, b; 1992), D1 Fransızca konuşuru D2 İngilizce edincilerin zarf öbeği kullanımlarını incelemiştir. White, bu çalışmada edincilerin zarf kullanımlarının İngilizcedeki dizilişin yerine, D1'leri olan Fransızcadaki gibi olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada edinciler D1'leri olan Fransızcadaki güçlü özellik olan eylem taşımadaki özellikleri D2 bilgisine aktarmışlardır.

Schwartz ve Sprouse (1994, 1996), D1 konuşurların D1 dilbilgisi özelliklerinin D2 ediniminin başlangıç düzeyini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu görüşe göre, D2 konuşurları dilbilgisinin başlangıç düzeyinde hedef dildeki dilbilgilerini yeniden yapılandırır. *Yeniden yapılandırmanın* (failure driven development) ayrıştırma hatalarına neden olduğu belirtilir (Schwartz, 1998). Bu görüşe göre, D1 ve D2 özellikleri ayrışsımsız özellik içermezse, özellikler D1'den farklı olsa da yeniden yapılandırma oluşmaz. Hatalar ED'ye ulaşamamaktan değil, girdilerin yetersizliğindedir. Örneğin, D1 Fransızca konuşuru D2 İngilizce edinciler İngilizcede dilbilgisidışı olsa da Fransızcada dilbilgisel olduğu için özne ve eylem arasına zarf öbeklerini koyma eğilimindedirler. Schwartz ve Sprouse'un yaptığı pek çok araştırmaya göre, D2 edinciler dilbilgisel özellikleri başlangıç aşamasında D1'den aktarmaktadırlar. D2 edincilerin D2 ediniminin başlangıç düzeyinde D1 bilgileri D2'deki özelliklerle eşleşmediğinde ED tarafından yeniden yapılandırılmaktadır.

Schwartz ve Sprouse (1994), bir D1 Türkçe-D2 Almanca edincisinin ürettiği tümcelerdeki sözcük dizilişini incelemiştir. Edinici başlangıç düzeyinde

Türkçedeki gibi eylemleri sona konumlandırmıştır. Ancak daha sonra Almandaki ana tümcede bulunan eylemi öznenen sonra kullanmıştır. Schwartz ve Sprouse edincinin D1’indeki değiştirgenlerini D2’ye göre yeniden ayarladığını ve bu kurulumun ED tarafından sağlandığını belirtmişlerdir.

Schwartz (1998), Haznedar’ın (1995, 1997a, 1997b) çalışmasındaki 13 yaşındaki İngilizce edinen Türk çocukla ilgili olarak edincinin D1 özellikleriyle başladığını, ancak ED’ye erişerek D2 dilbilgilerini yeniden yapılandırabildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada edinci ilk 3 ayda Türkçenin özelliklerine uygun olarak baş-son tümceler üretmiş, 4. aydan sonra İngilizce ayarları kullanarak baş-ilk tümceler üretmeye başlamıştır.

White (1991a, 1991b, 1992), Schwartz ve Sprouse (1996), Schwartz (1998) D1 Fransızca konuşuru D2 İngilizce edincilerinin başlangıç düzeyinde açık baş taşıma olan güçlü özelliği D1’den aktardıkları sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, *John sings seldom songs* ‘John şarkı nadiren söyler’ tümcesinde edinciler zarf kullanımında eylemleri doğru olarak sıralayamamışlardır. White’ın araştırmasında katılımcılar dilbilgisel yargı, tercih ve üretim testleri gibi pek çok testten geçirilmiştir. İngilizcede ve Fransızcada konusal eylemlerle zarf kullanımında farklı sıra kullanılmaktadır. Katılımcılar edinimin başlangıç düzeyinde zarf öbeklerini D1’lerindeki sıralamaya uygun olarak kullanmışlar, daha sonra sıralamanın farklı olduğunu algılayarak, D2’deki sıralamayı edinmişlerdir. Sonuçta, araştırmada D2 ediniminde işlevsel anlambilimsel unsurların da D1’den aktarıldığı saptanmış, edincilerin başlangıç düzeyinde yaptıkları hataların nedeni olarak D2 girdilerinin yetersizliği gösterilmiştir.

White (2003), İngilizceyi D2 olarak edinen D1 Çince ve Türkçe konuşurlarıyla yaptığı çalışmada çekim biçimbirimlerinde Türkçe D1 konuşurlarının Çince D1 konuşurlarından daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bu duruma neden olarak White, Çincenin aksine Türkçenin zengin çekim özellikleri içermesini göstermiştir. Her iki dil edincileri de belirleyici öbeği (BelÖ) kullanımında, D1'leri BelÖ yapıları açısından İngilizceden farklı olduğu için, zorlanmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda White, D2 ediniminde edincilerin D1'lerinde bulunan olguları daha kolay edindiğini ifade etmiştir.

2.3.3. Doğrudan Erişim Varsayımı

Doğrudan erişim varsayımına göre (aktarımsızlık/tam erişim) D1 ediniminde olduğu gibi D2 ediniminde de D1'den bağımsız olarak ED'ye ulaşılmaktadır. Bu varsayımına göre ED D2'de de D1'de olduğu gibi etkindir. Değiştirgenler D2 için yeniden ayarlanabilmektedir. D1 ediniminde olduğu gibi edincilerde bilinçsiz, kendiliğinden edinim bulunmaktadır. D1 ediniminde ulaşılan Dur_s düzeyine D2'de de ulaşılmaktadır.

Krashen (1987)'ye göre, yetişkinler D2'de yeti geliştirmede ayrı ve birbirinden bağımsız iki yola sahiptirler. Edinim süreci iletişimsel süreçlerde anlama ve hedef dilin kullanımıyla oluşan kendiliğinden ve doğal özümseme sürecidir. Bu, bir çocuğun D1 edinim sürecine benzer.

White (1989), Munnich, Flynn ve Martohordjono (1991, 1994)'e göre D2 ediniminde dilbilimsel ve dilbilgisidışı bilgi D1 edinimine benzerdir.

İngilizce tanımlıklar, geçmiş zaman görünümleri ve iyelik adlarıyla ilgili biçimbirimlerin edinimine ilişkin araştırmalarda, D2 edinici çocuk ve yetişkinlerde

benzer zorluklar belirtilmiştir. Çeşitli D1 artalanları olan D2 edincilerde yine de zorluk düzeyi aynıdır (Dulay ve Burt, 1974; Flynn, 1974a; 1974b; Baley, Madden, Krashen, 1974). Bu nedenle çocukların ve yetişkinlerin benzer strateji ve dilsel verilerdeki işlemleri, benzer şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bailey, 1974:235).

Cook (1973), İngilizce ilgi tümceciklerinin kavranmasına ilişkin çocuk D1 ve yetişkin D2 edincilerin ortak yanlışlar yaptığını saptamıştır. Benzerlikler şu şekildedir: Sözcük taklitleri az orandadır. Dilbilgisel olsa da *that* in (dolgu adlı) (expletive pro) kullanılmaması, *that* in yerleştirilmesi, olası dilbilgisel tümcelere ilgi adıklarını ekleme, öznenen çok nesnelere tekrar etmede zorlanmaları, durum dilbilgisi sonuçları benzerdir. Sözdizimsel yapıların kodlanması her iki grupta da vardır, her iki grupta da kavrama sorularına verilen doğru cevap azlığı benzerdir. De Anglejan ve Tucker (1975), Cooper, Olshtain, Tucker ve Waterbury (1979), benzer çalışmalarda bulunmuşlardır.

Pek çok çalışmada D2 bilgisinde D1 çocuk bilgisi gibi yapı bağımlılığı olduğunu D2 edincilerin de D2 kurallarını genellediği, çizgisel sözcük dizilişindeki hiyerarşik sözdizimsel yapıların bilgisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Zolb (1983), Flynn (1983), Jenkins (1988), Flynn ve O'Neil (1988), Felix (1988), Thomas, (1991), Flynn ve Martohardjono (1991), Uziel (1991), Martohardjono (1993), yapı bağımsız sayısız hata tipinin D2 edinciler tarafından yapılmadığını ifade etmişlerdir.

D2 edinciler dil kullanımının yaratıcı görüşlerine de sahiptirler. Çocuklar gibi yetişkinlerde de duyduklarına ilişkin taklit sınırlaması yoktur. Tüm D1 edinciler gibi D2 edinciler de duymadıkları ya da bilmedikleri tümceler üretebilmektedirler (Fellix, 1988; Flynn ve O'Neil, 1988; White, 1988).

Ellis (1990), başlangıçta hata düzeltiminin olumlu etkisi saptansa da zamanla bu olumlu gelişmenin yok olduğundan söz etmiştir.

Chaudon (1977), Long (1996), Lyster ve Ranta (1997), D1 çocuk ediniminde olduğu gibi D2 yetişkin ediniminde de olumsuz dönütün rolünü incelemişlerdir. D2 ediniminin başlangıç aşamasında hataları düzeltmenin ya da olumsuz dönüt vermenin faydalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Towell ve Hawkins (1994), olumsuz tanıtım değiştirgen ayarlamaya etkisinin olmadığını, edinilen dilsel davranışlara katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Iwashita (2003), olumsuz dönüt ve olumlu pekiştirecin rolünü, göreve dayalı etkileşim becerisinde incelemiştir. Araştırma olumsuz dönütün, dilbilgisel yapıların kısa dönem dil gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak uzun süreli dil gelişiminde olumsuz dönütün faydası kanıtlanamamıştır.

Flynn (1983, 1987), D1 Japonca konuşuru D2 İngilizce edincilerinin baş değiştirgen edinimini incelemiştir. Edinciler 30 yaş civarındadır. D2 düzey belirleme testinde başarıları 0-50 arası ortalamada 42 puan almışlardır. Eğer D2 edincilerin sadece D1 değiştirgen değerleri olsaydı D1 Japonca konuşurların *baş-son değiştirgen* (head-final parameter) değeri erişilebilir olurdu. Bu edincilerin yeni değiştirgenleri ve yeni baş değiştirgeni ayarlamamaları gerekirdi. Bu araştırmada D1 Japonca edincilerin sona konumlandırılmış yapılara göre öne konumlandırılmış yapıları tercih etmeleri beklenebilir. Ancak araştırmanın sonucunda edinimin erken evresinde D1 Japonca yetişkin D2 İngilizce edinciler öne konumlandırılmış tümceleri belirgin bir şekilde taklit ve anlamada daha kolay bulmamıştır. Bu durum edincilerin D1 ve D2 baş değiştirgenlerin farklı olduğunu kavradıklarını ve yeni değiştirgen ayarlarını yapabildiklerini göstermektedir. İkinci olarak edinciler edinimin ilerleyen

aşamasında öne konumlandırılmış tümcelere göre, sona konumlandırılmış tümcelerde belirgin olarak başarılı olmuşlardır. Bu durum D2 edincilerin bilgilerinin sadece D1’le değil ED kuramıyla da sınırlandığını, edincilerin D2 bilgilerinin D1 gibi yapı bağımlı olduğunu düşündürmektedir. Edincilerin yapı testlerinde genel problem çözme becerilerine rastlanmamıştır. D1 Japonca-D2 İngilizce edinciler de D1 çocuk edinciler gibi yapı kurulumunda D2’deki başın yönünü belirlerken öncüle ihtiyaç duymuşlardır. D2 ve D1 ediniminde benzerlikler saptanmıştır. D1 Japonca konuşurlar D2 baş değiştirgeni değerlerini D1 konuşuruna benzer düzeyde Dur, düzeyinde ayarlamışlardır. Bu sonuçlar D2 edincilerin ED’ye erişebildikleri izlenimini vermektedir.

Flynn (1983), D1 İspanyolca ve D1 Japonca konuşurların D2 İngilizce ediniminde baş değiştirgeni edinimlerini incelemiştir. İngilizce ve İspanyolca baş-ilk, Japonca baş-son bir dildir. Yetişkin İspanyolca ve Japonca edincilerin D2 İngilizce ilgi ve zarf tümceciklerini üretim ve anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda D1 İspanyolca edincilerin sonuçları D1 İngilizce edinen çocuk edincilerin sonuçlarıyla benzerdir. D1 Japonca edincilerin sonuçları D1 İspanyolca edincilerin de D1 İngilizce edinen çocukların sonuçlarıyla da eşleşmemiştir. D1 Japonca edincilerin sonuçları D1 İspanyolca edincilerden daha başarısız değildir. Japonca konuşuru D2 İngilizce edinciler baş-ilk değiştirgen değerlerini ayarlamışlardır.

Flynn (1987, 1988)’e göre D1 ve D2 edinici özellikleri farklıdır. Yetişkin D2 edincisinin bilişsel işlemleri, dilsel bilgi ve dilin bazı edinim sorunlarını çözebilmektedir. Flynn’ın geliştirdiği modelde D2 edincinin 0 düzey gibi yeni bir başlangıç yaptığı kabul edilmez. Ancak ED yetişkin edinici için de olanaklıdır. D2

ediniciler edinimin erken aşamalarından itibaren D1 ve D2 değiştirgen değerlerindeki farklılıkları fark edebilmektedirler. D1 ve D2 değiştirgen değerleri uyduğunda yetişkin edinici bu değeri doğrudan kullanmaktadır. İkinci kez değiştirgenleri ayarlamaya gerek yoktur. Bu tür edinime *kolaylaştırıcı* (facilitated) denmektedir. D1 ve D2 değiştirgen değerleri farklı olduğunda edinicinin yeni değeri ayarlaması gerekmektedir. Bu tür edinime *zorlaştırıcı* (disrupted) denmektedir. D2 edinicilerin D1 değerlerini düzeltmesi gerekmektedir. D2 edinimi deneyim ve edinim içermektedir. Bu modelde D1'in etkisi kabul edilse de aktarım kavramı sınırlayıcı olduğu için kullanılmamaktadır.

Flynn (1989), D1 İşpanyolca, D1 Japonca, D1 Çince konuşurların D2 İngilizce edinimlerinde kısıtlayıcı ilgi tümceciği yapılarının edinimini incelemiştir. D1 İşpanyolca ediniciler oldukça başarılı olsa da D1 Japonca ve Çince ediniciler de başarılı olmuşlardır. İngilizce ve İşpanyolcanın sözlükçesinde benzer kavramlar olmasına karşın sözlükçeyle ilgili en çok hatayı D1 İşpanyolca ediniciler yapmıştır.

Tsimpli ve Roussou (1991), Smith ve Tsimpli (1995)'ye göre D2 ediniciler ED'nin ilkelerini kullanarak D1 ve D2'de olmayan dilbilgisel seçimleri yapabilmektedirler. Tsimpli ve Roussou (1991)'nin araştırmasında adıl düşürebilen bir dil olan D1 Yunanca, adıl düşüren konuşurların adıl düşürmeyen bir dil olan D2 İngilizce edinimleri sırasında özneleri sürekli kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, adıl düşürme değiştirgeninin İngilizcede olmadığını bilmektedirler. Ediniciler İngilizce adıları uyum belirleyici olarak çözümlemişler ve eylem-özne dizilişini eylem üzerindeki üye belirleyicilerin boş özneyi lisans etmediği için kullanmamışlardır. Ayrıca D1 Yunanca konuşuru D2 İngilizce edinicilerin

gönderimsel adılların, dolgu adıllarından önce geldiğini bilmek gibi ED'nin özelliğine sahip oldukları belirtilmiştir.

Epstein, Flynn ve Martohardjono (1996), D1 ve D2 edinimindeki farklılıkları kabul etmelerine karşın ergenlik gibi dil edinimini olanaksız kılan bir dönemi kabul etmemektedirler. Araştırmacılara göre kritik dönem varsayımının temel aksaklığı edinç ve edim ayrımı yapılmamasıdır. Edim, edinicinin özellikleri gibi dil dışı etmenleri de içermektedir.

Platzack (1996), D1 ve D2 edinicilerinin dil ediniminin başlangıç aşamasında *belirtili değerlerin* (marked value) olmadığını, tüm özelliklerin güçsüz olduğunu iddia etmiştir. Platzack, geliştirdiği varsayımı minimalist yaklaşımın ekonomi ilkesiyle birleştirerek dil ediniminin başlangıcında edinicilerin girdileri elediğini, taşıma gibi güçlü işlevsel bir özelliğe ilişkin bilgidен yoksun oldukları için özelliği kullanamadıklarını, edinimin ileri düzeyinde güçlü özelliği edinince taşımada başarılı olduklarını belirtmiştir. Platzack, D2 edinicilerinin D1'lerindeki güçlü işlevsel özelliklere rağmen D2'nin güçsüz özelliklerini edinmelerini ED duyarlılığı olarak açıklamıştır. Platzack, D2 edinicilerinin taşıma özelliklerinde yetkinleştikten sonra D1'lerindeki güçlü özelliklerin yerine bu özellikleri kullanabildiklerini ifade etmiştir.

Bu çalışmaya karşı olarak Vainikka Young Scholten (1994, 1996), parçasal aktarım/tam erişim varsayımında, D1 eylem dizilişinde aktarımların işlevsel yansıma içermediğini ancak eylem öbeğinin sözlüksel ve çizgisel yönelimine ulaşılabilir olduğunu savunmuştur. Diğer çalışmalarda sözcük dizilişlerindeki farklılıklar işlevsel yansımaları içermektedir. Vainikka, Young-Scholten (1994), D1 Türkçe ve Korece konuşuru D2 Almanca yetişkin edinicilerin Almanca baş-son değiştirgenine doğrudan eriştiklerini kanıtlamıştır. D1 ve D2 ediniminde öbek yapının (eylem

yükseltme, çekim biçimbirimi edinimi gibi) benzer olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcıların D1 değerini aktarım yapıp yapmadıklarının yanı sıra D1'lerinden farklı değiştirgen değerlerini ayarlayıp ayarlayamadıkları da incelenmiştir.

Bulut (1996), D1 Türkçe konuşuru D2 İngilizce edincilerin '*it*' *dolgu adılı* (expletive pro) ve *küçük adil* (pro) içeren dilbilgisel ve dilbilgisidışı tümcelerle ilgili yorumlarını incelemiştir. Araştırmada ileri düzeydeki edincilerin adil düşürdüğü belirtilmiştir.

Cem-Değer (1996), D1 Türkçe konuşuru D2 İngilizce edincilerin dönüşlü adillara ilişkin yorumlarını incelemiştir. Edinciler araştırmada Türkçede bulunmayan yapıları doğru yorumlamışlardır. Bu sonuçlar edincilerin D1'lerinde bulunmayan bir yapıya eriştiklerini göstermiştir.

Cem-Değer (1997a), D1 Japonca konuşuru D2 Türkçe edinciyle ne öbeklerinin kullanımını incelemiştir. Türkçede de Japoncada da ne taşıma seçimlidir. Araştırmanın sonunda edincilerin dilbilgisel ve dilbilgisidışı yorumlama oranlarında farklılık saptanmamıştır.

Erk-Emeksiz (1997), D1 Türkçe konuşuru D2 İngilizce ilgi iç tümcelerinin soru biçimleri hakkında bilgisi bulunmayan 16 edinciyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda bir denek dışında tümünün başarı göstermesi ED'ye doğrudan erişim olduğunu göstermiştir. Edinciler bildiklerinden daha fazlasını üretebilmişlerdir.

De Keyser (2000), D2 ediniminde yetişkinlerin yetkin olmalarını engelleyici herhangi bir biyolojik bulguya rastlanmadığını bildirmiştir.

Bulut (2000), D1 Türkçe konuşuru D2 İngilizce edincilerde soru tümcelerindeki taşımayı incelemiştir. Türkçede soru tümcelerinde taşıma zorunlu

olmamasına karşın, İngilizcede zorunlu ne taşıma bulunmaktadır. Katılımcılardan dilbilgisel ve dilbilgisidışı tümceleri yorumlamaları istenmiştir. Katılımcılar, ED ilkelerinden yapı bağımlılığı ilkesine erişerek tümceleri doğru yorumlamışlardır.

Hopp (2005), D1 İngilizce ve Japonca konuşurları D2 ileri düzeyde Almanca yetişkin edincilerin sözcük dizilişi seçim ve kısıtlılık bilgilerini sınamıştır. Bu çalışmada Almancada artık taşımaların kabul edilebilirlik oranları incelenmiştir. Çalışmada artık taşıma kullanımı ED'ye doğrudan ya da D1 üzerinden edinim ayrımının yapılmasını sağlayabileceği için seçilmiştir. Minimalist programda artık taşıma evrensel yarışma bileşenlerini ve bir dilin belirli işlevsel *sözlükçesini* (lexicon) ayırmada önemlidir. Üç dilde de artık taşıma evrensel bir ilke olmasına karşın farklıdır. Japoncada dilbilgisel ve dilbilgisidışı artık taşımalar bulunmaktadır. İngilizcede Ü' (A') taşıma, artık taşıma ve çalkalama özellikleri bulunmamaktadır. Almancada karmaşık XÖ ve artık taşımalarda çalkalama nadir olarak kullanılmaktadır (Hoberg, 1981). Bu nedenle edincilerin girdileri sınırlıdır. İngilizce ve Almancanın farklılığı güçlü özelliklerin aktarımını azaltacaktır. Araştırmanın sonucunda yetkinlik ve D1'leri fark etmeksizin tüm D2 katılımcıları *uygun artık taşıma* (licit) ve *uygun olmayan artık taşıma* (illicit) sonuçları arasında belirgin farklılık olmuştur. D1 Japonca konuşurların (%80) D1 İngilizce konuşurlara (%60) göre çalkalamayı kabul etme yüzdeleri daha yüksektir. Edinciler çalkalamanın sınırlı kullanımını nedeniyle sözdizimsel çalkalama ve söylemsel işlevi arasındaki eşleştirmede sorunlar yaşarlar. Almanca ve Japonca çalkalmayı lisans etmektedir. Oysa *sayaçm* (numeration) çekimlik bir özelliği olan çalkalama İngilizcenin işlevsel sözlükçesinde yoktur. Ayrıca İngilizcede Ü' taşıma da bulunmamaktadır. Araştırmada *konulaştırmada* (topicalization) D1 Japonca ve D1 İngilizce

konusurların sonuçları arasında farklılık saptanmamıştır. Bu durumun nedeni İngilizcede de konulaştırmanın kullanımıdır. D1 konuşurlarının uygun olmayan artık taşıma sonuçları oldukça düşüktür. Masterlı kullanımlarda D1 İngilizce konuşurlar ile D1 konuşurları arasında farklılık saptanmamıştır. D1 Japonca konuşurların sonuçları da benzerdir. D1 Japonca konuşurlar belirsiz BelÖ'lerinin çalkalanmasını D1 konuşurlarına göre daha yüksek oranda kabul etmişlerdir. Bu durumun nedeni belirsiz BelÖ'lerinin çalkalanmasının Almancada nadir kullanımıdır. D2 ediniminde girdi yoksunluğu D1 etkisinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dilbilgisidışı tümceleri doğru kabul eden katılımcılar her iki grupta da oldukça sınırlıdır. Bu sonuçlar D2 edincilerin de D1 çocuk edinciler gibi, D1'lerinden bağımsız olarak ED tarafından sınırlandıklarını göstermektedir. D2 yetişkin ediniminde ED'nin yarışma ilkesine ulaşılabilmiştir. Bu çalışmada D2 ediniminin ED ve girdiyle edinildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jeong, Suigura, Sassa, Haji, Usui, Taira, Horie, Sato ve Kawasima (2006), D1 Korece konuşurlarının D2 İngilizce ve D2 Japonca yetişkin *ediniminde beynin dış tabakası*ndaki (cortical) etkinliği incelemiştir. Katılımcıların İngilizce ve Japonca yetkinliği eş düzeydedir. Çalışmanın sonucunda üç dilde de *beynin yanlardaki sert tabakasının* (temporal cortex) etkin kullanımı belirlenmiştir. Japoncada bunların yanı sıra ön alt beynin *girinti çıkıntısında* (girus), İngilizcede bunların dışında, ön korteks ve beyincik arka kısmında, *beynin ön aşağı kısmında* (IFG) etkinlik saptanmıştır. IFG işitsel dikkate duyarlıdır (Giraud, 2004). Bu sonuçlar katılımcıların İngilizce *işitsel uyarana* (stimuli) Japoncadan daha fazla dikkat ettiklerini göstermiştir. Oysa İngilizce anlama testleri güçlü sesletimsel işlemler gerektirmemektedir. Baddeley (1986), Paulesu (1993), sağ beyincik ve sol IFG

arasında ilişki saptamışlardır. Bu alanlar sözel işlevsel belleği düzenler, sözdizimsel tümcelerin anlaşılmasını sağlar. Bu çalışmada sağ beyinciğin daha etkin çalışması sol IFG'nin de etkin çalışmasını desteklemiştir. Bu durumun nedeni olarak katılımcıların D1 dilsel yapılarının farklı olma olasılığı gösterilmiştir. Anlama testinde katılımcılar İngilizce tümcelere Japonca tümcelere göre daha fazla dikkat etmişlerdir. Stromswold (1996), Fiebach, Friederici ve Schlewsky (2001), sol IFG operkülerin sözdizimsel bellekle ilgili olduğunu bildirmişlerdir. Wartenburger (2002), IFG'deki sol operküler etkinliğin geç ikidillilerde D2 sözdizimsel işlemleri düzenlediğini bildirmiştir. Bornkessel ve Grewe (2005), bu alanın çizgisel yapıya duyarlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Jeong, Suigura, Sassa, Haji, Usui, Taira, Horie, Sato ve Kawashima (2006)'nın çalışmalarında bu alanda İngilizcede etkin olmanın nedeni sözcük dizilişi farklılığına bağlanmıştır. Dehane (1997), Nakai (1999), Hasegawa (2002), Perani ve Wartenburger (2003), erken dil ediniminde sol ön bölgenin daha az çalıştığını saptamışlardır. Ancak Jeong, Suigura, Sassa, Haji, Usui, Taira, Horie, Sato ve Kawasima (2006)'nın çalışmasında D2 İngilizce edinimi Japonca edinimine göre daha erken yaşlarda başlasa da İngilizcede daha fazla etkinlik saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda D1 ve D2 benzerliğinin D2 işleme sürecinde kortikal etkinliği etkilediği belirtilse de tüm katılımcılar yetkinlik testinde eşit derecede başarılı olmuşlardır.

Chee (1999,2001), Klein (1999), Pu (2001) gibi D1 ve D2 dilsel benzerliklerin kortikal sunumda etkisini araştıran çalışmalar da vardır. Bu doğrultuda genellikle Çince ve İngilizce üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmalarda D1 ve D2 sözdiziminin ediniminde farklılık saptanmamıştır.

Bu çalışmada D2 ediniminde Flynn'ın (1988), geliştirdiği modeldeki gibi D1 bilgisine duyarlı, ED'ye doğrudan erişim varsayımı öngörülmektedir. Erişim varsayımlarına ilişkin karşı çalışmalar da dikkate alındığında D2 ediniminde ED'ye erişim kaçınılmazdır. D2 ediniminde başlangıç düzeyinde D1 bilgisinin yer aldığı saptansa da, D1 bilgisine benzemeyen seçimler de bulunmaktadır. D1 bilgisine duyarlılığın nedeni D1 girdisinin D2 girdisine göre yoğunluğu olabilir. D1 bilgisiyle aynı olan D2 bilgisi kullanılmasına karşın aynı olmayan durumlarda olumsuz aktarım olmadan D2 bilgisine ED'yle ulaşıldığı durumlar açıklanmıştır. Öngörünün dolaylı erişim varsayımından farkı D2 ediniminde D1 bilgisine uymayan özelliklerde olumsuz aktarımın her zaman bulunmamasıdır.

Tablo 1'de D2'ye erişim varsayımları özetlenmiştir.

Tablo 1 D2'ye erişim varsayımları

	Erişimsizlik	Dolaylı Erişim	Dolaylı Erişim	Dolaylı Erişim	Doğrudan Erişim	Doğrudan Erişim
		TA/PE	PA/PE	TA/TE	A/TE	PA/TE
Başlangıç Düzeyi	D1	D1	ED'nin bölümleri+ D1	D1	ED	ED+D1'in bölümleri
Dilbilgisi Gelişimi	Öğrenme stratejileri	ED ilkeleri (D1 aracılığıyla)	Bazı ED ilkeleri	ED ilkeleri	ED ilkeleri	ED ilkeleri

	D1 değiştirgen ayarları	D1 değiştirgen ayarları+ yerel düzenlemeler	İşlevsel özelliklerle ilgili değiştirgenler belirtisiz kalır	D1'den D2'ye değiştirgenleri yeniden ayarlama	D2 değiştirgen ayarlama	D1'den D2'ye değiştirgenleri yeniden ayarlama
İleri Düzey	D1	D1	D2'ye ulaşamaz	D2'ye ulaşılabilir ancak kaçınılmaz değil	D2	D2

2.4. Çalkalama ve İkinci Dil Edinimi

2.4.1. Çalkalama Olgusunun Genel Özellikleri

Çalkalama terimi ilk kez Ross (1967), tarafından kullanılmıştır. Ross, çalkalamayı aynı tümce içinde bulunan iki kurucunun yeniden dizimine olanak sağlayan biçimsel bir kural olarak belirlemiştir. Çalkalamanın hangi olgusal görünümleri kapsadığı konusunda tam bir anlaşma bulunmasa da, genellikle özgür sözcük dizilişinin pek çok görünümü bu olgunun kapsamında görülmektedir. Türkçe, Japonca, Korece, Farsça, Hindi-Urdu, Macarca, Rusça, Lehçe, Çekçe, Fince, İskandinav dilleri, Almanca, Hollandaca, İtalyanca, Yunanca vb. çalkalayan dillere örnek verilebilir. (1) ve (2) sırasıyla Türkçe ve Japoncada çalkalama olgusunu örneklemektedir.

- (1) a. Ayşe annesine pencereyi açtı.
b. Ayşe pencereyi annesine açtı.
c. Ayşe annesine açtı pencereyi.
d. Ayşe pencereyi açtı annesine.
e. Ayşe açtı annesine pencereyi.

- f. Ayşe açtı pencereyi annesine.
g. Annesine Ayşe pencereyi açtı.
h. Pencereyi Ayşe annesine açtı.
i. Annesine pencereyi Ayşe açtı.
j. Pencereyi annesine Ayşe açtı.
k. Pencereyi annesine açtı Ayşe.
l. Annesine pencereyi açtı Ayşe.
m. Annesine açtı Ayşe pencereyi.
n. Açtı Ayşe pencereyi annesine.
- (2) a. Ayşe-ga haha-ni mado-o ake-mashita.
Ayşe-YAL anne-YÖN pencere-BEL aç-GEÇ
'Ayşe annesine pencereyi açtı.'
- b. Ayşe-ga mado-o haha-ni akemashita.
c. Haha-ni Ayşe-ga mado-o akemashita.
d. Ayşe-ga mado-o akemashita, haha-ni.

Çalkalama özelliği olan dillerin genel ortak özellikleri olarak Türkçe, Japonca, Korece, Farsça, Hindi-Urdu gibi dillerde olduğu gibi sözcük dizilişinin ÖNE biçiminde olması (Chomsky, 1991; Fukui, 1993), Türkçe, Macarca, Farsça, Almanca, Navajo gibi dillerde olduğu gibi niceleyici açısının yüzey yapıda belirlenmesi ve bu olgunun daha çok biçimbirimsel durum yüklenen dillerde görülmesi sayılabilir. Ancak, çalkalayan dillerde genel olarak gözlenirse de, bu özelliklerin çalkalama için koşul oluşturmadığı açıktır. Örneğin, Rusça, ÖEN dizilişli bir dil olmasına karşın bu dillerde çalkalama yapıları gözlenmektedir. Benzer bir biçimde, Türkçede özgül

olmayan *çıplak* (bare) AÖ'lerin de çalkalanabildiği görülmektedir. Bu görünüm, olguya başka açılardan da bakma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalkalamanın sözdizimsel olarak nasıl açıklanacağı, alanyazında önemli bir tartışma konusudur. Bu konuda çok sayıda öneri ileri sürülmüş olsa da, olgunun, temel olarak, *taban üretimi* (base generation) (Hale, 1983; Kiss, 1994; Bošković ve Takahashi 1998, vb.) ve taşıma yaklaşımlarıyla ele alındığını, ayrıca taşıma yaklaşımları arasında da Ü (A) ve Ü'-taşıma önerileri bulunduğunu söyleyebiliriz (Ross, 1967; Saito, 1989; Miyagawa 2006, vb.).

Yakın dönem çalışmalarında, çalkalamanın farklı güdülenmeleri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmaların pek çoğuna göre, çalkalama odak ya da konu özellikleri (Grewendorf ve Sabel, 1999) ya da *GYİ-özelliği* (EPP-feature) gibi (Miyagawa, 1997; Bailyn, 2001, 2003; Karimi, 1999c) sözdizimsel bir özellik tarafından güdülenmektedir. Bu çalışmalar, büyük oranda, hangi özelliğin ne tür bir sözdizimsel konumda *eşlendiğine* (checking) bağlı olarak çalkalanan birimlerin Ü- ve/veya Ü'-konumlarında üretildiğini veya bu konumlara taşındığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, son yıllardaki çalışmalar çalkalamanın tek tip bir taşıma türü değil, genellikle Ü- ve Ü'-özellikleri olarak adlandırılan farklı özelliklerden kaynaklanabilecek bir işlem olduğu sonucunu gündeme getirmiştir.

Bu çalışmada Türkçe ve Japoncada çalkalama özelliğinin D2 edinimi incelenirken, çalkalama tek yönlü bir özellik olarak ele alınmamış, bunun yerine bu özelliği oluşturan yapılar ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışmada, çalkalama yapılarından üyelerin, eklentilerin, birden fazla birimin, olumsuz niceleyicilerin, ne-öbeğinin çalkalanması, iç tümceden dışarı çalkalama, AÖ'yü içinde çalkalama ve eylem arkasına çalkalama yapıları incelenmiştir. AÖ içinde çalkalama yapısı dışında bu

çalkalama yapıları hem Türkçede hem de Japoncada bulunmaktadır. Eylem arkasına çalkalama Japoncada da bulunmasına karşın kullanım sıklığı Türkçeye göre oldukça azdır. Çalışmada, Türkçedeki AÖ'yü içinde çalkalama yapısı D2 Türkçe edinciler açısından sınanmış, bu yapı Japoncada olmadığı için D2 Japonca grubuna uygulanmamıştır.

I. Tümcecik içinde yer alan çalkalama yapıları

Üyelerin Çalkalanması: (3) ve (4)'te görüldüğü gibi, Türkçe ve Japoncada durum ve rol yüklenmiş kurucu AÖ'ler çalkalanabilmektedir. Miyagawa (2003)'e göre, çalkalamada durum almak önemli bir rol oynar. Miyagawa, dillerin çalkalayan ve çalkalamayan diller olarak ayrılmasının nedenini, çalkalayan dillerde Bel Ö'nün durum alması gerekliliği olarak açıklamıştır. Ancak, Türkçede, biçimbirimsel durum almamış, özgüllük-dışı takısız/çıplak AÖ'ler de çalkalanabilmektedir (İşsever, 2006, 2008) (bkz. örnek 5).

(3) a. Ali sütün içti.

b. Sütün Ali içti.

c. Ali içti sütün.

(4) a. Ari-ga miruku-o nomi-mashita. (ア리가ミルクを飲みました。)

Ali-YAL sütün-BEL iç-GEÇ

'Ali sütün içti.'

b. Miruku-o Ari-ga nomi-mashita. (ミルクをア리가飲みました。)

- c. Ari-ga nomi-mashita, miruku-o. (ア리가飲みました、ミルクを。)
- (5) a. Ali çok elma yiyor.
b. Elma Ali çok yiyor.
c. Ali çok yiyor elma.

Eklentilerin Çalkalanması: Türkçe ve Japoncada, eklenti konumundaki AÖ'ler de çalkalanabilmektedir. Aşağıdaki örnekler bu açıdan incelenebilir:

- (6) a. Kitap masadan düştü.
b. Masadan kitap düştü.
c. Kitap düştü masadan.
- (7) a. Hon-ga teeburu-kara ochi-mashita. (本がテーブルから落ちました。)
Kitap-YAL masa-ÇIK düş-GEÇ
'Kitap masadan düştü.'
b. Teeburu-kara hon-ga ochi-mashita. (テーブルから本が落ちました。)
c. Hon-ga ochimashita, teeburu-kara. (本が落ちました、テーブルから。)

Birden Fazla Birimin Çalkalanması: Türkçede de Japoncada da bir tümcede birden fazla kurucu çalkalanabilmektedir. Ancak Japoncada örnek (9) (c)'de olduğu gibi birden fazla birim eylem arkasına çalkalanamamaktadır.

- (8) a. Ali kitabı arkadaşına verdi.
b. Kitabı arkadaşına Ali verdi.

- c. Ali verdi kitabı arkadaşına.
- (9) a. Ari-ga tomodachi-ni hon-o age-mashita. (アリが友達に本を挙げました。)
Ali-YAL arkadaş-YÖN kitap-BEL ver-GEÇ
'Ali arkadaşına kitabı verdi.'
- b. Hon-o tomodachi-ni Ari-ga age-mashita. (本を友達にアリが挙げました。)
- c. Ari-ga age-mashita, hon-o tomodachi-ni. (*アリが挙げました、本を友達
に。)

Olumsuz Niceleyicilerin Çalkalanması: Türkçede de Japoncada da bir tümcede yer alan olumsuz niceleyiciler yer değiştirebilmektedir.

- (10) a. Kadın hiçkimseyi görmedi.
b. Hiçkimseyi kadın görmedi.
c. Kadın görmedi hiçkimseyi.
- (11) a. Onna-ga dare-mo mi-masen-deshita. (女が誰も見ませんでした。)
Kadın-YAL hiçkimse gör-OLMZ-GEÇ
'Kadın hiçkimseyi görmedi.'
- b. Dare-mo onna-ga mi-masen-deshita. (誰も女が見ませんでした。)
- c. Onna-ga mi-masen-deshita, dare-mo. (女が見ませんでした、誰も。)

Ne-öbeğinin Çalkalanması: Türkçe ve Japonca ne-öbeği yerinde (in situ) olan dillerdir. Bununla birlikte, her iki dilde de ne-öbeklerinin tümce başına çalkalanabildiği görülmektedir.

(12) a. Ali neyi satın aldı?

b. Neyi Ali satın aldı?

(13) a. Ari-ga nani-o kai-mashita-ka. (ア리가何を買いましたか。)

Ali-YAL ne-BEL satın al-GEÇ-S

‘Ali neyi satın aldı?’

b. Nani-o Ari-ga kaimashitaka. (何をア리가買いましたか。)

Eylem Arkasına Çalkalama: Türkçe ve Japoncada kurucular eylem arkası konuma çalkalanabilmektedir. Kornfilt (2005), Japoncada eylem arkası dizilişin dilbilgisel olmadığını iddia etse de Japoncada Türkçe kadar sık olmasa da eylem arkası diziliş kullanılmaktadır. Kural (1997), Türkçe’de eylem arkası konumundaki öğelerin öbek yapıda eylem önü kuruculardan daha yukarıda olduğunu, bu kurucuların Tümleyici Öbeğine (TümÖ) eklemlendiğini ileri sürmektedir. Alanyazında eylem arkası alanda kendi içinde bir aşama düzeninden söz etmenin olanaksız olduğu ileri sürülmektedir (Kural, 1997; Kornfilt, 2005; Özge ve Bozşahin, 2010). Bu durum, eylem arkası alandaki göndergelerin bağlanması örnekleriyle desteklenebilmektedir. Bu yapıya ilişkin Türkçe ve Japonca örnekler aşağıda sunulmaktadır:

(14) a. Ali yemeği yaptı.

b. Ali yaptı yemeği.

c. Yemeği yaptı Ali.

(15) a. Ari-ga gohan-o tsukuri-mashita. (ア리가ご飯を作りました。)

Ali-YAL yemek-BEL yap-GEÇ

‘Ali yemeği yaptı.’

b. Ari-ga tsukuri-mashita gohan-o. (アリが作りました、ご飯を。)

c. Gohan-o tsukuri-mashita Ari-ga. (ご飯を作りました、アリが。)

AÖ’yü İçinde Çalkalama: Türkçe tümcelerde Japonca tümcelerin aksine AÖ-içindeki bir birim çalkalanabilmektedir.

(16) a. [Adamın şapkası] çok pahalı.

b. [Şapkası adamın] çok pahalı.

(17) a. Otoko-no boushi-ga totemo takai-desu. (男の帽子がとても高いです。)

Adam-TAM şapka-YAL çok pahalı-KOŞ

‘Adamın şapkası çok pahalı.’

b. *Boushi-ga otoko-no totemo takai-desu. (*帽子が男のとても高いです。)

II. Uzak çalkalama yapısı

İç Tümceden Dışarı Çalkalama: İç tümcedeki birimin iç tümcenin dışına çıkarak ana tümceye taşınmasıdır. Türkçe tümcelerde hem üyelerin hem de eklentilerin iç tümceden dışarı çalkalanabilmesine karşın, Japoncada üyelerin çalkalanması dilbilgiselken eklentilerin çalkalanasının dilbilgisel olup olmadığı (Miyara, 1982; Saito, 1985; Schields, 2011) konusunda yoğun tartışmalar yapılmaktadır. Biz Schields (2011)’de yer alan 21 numaralı örnekteki gibi tümcelerin dilbilgiselliğinden yola çıkarak eklentilerin Japoncada çalkalanabileceğini düşünüyoruz.

Üyelerin uzak-çalkalanması:

(18) a. Ali [Ayşe'nin şu kitabı nerede okuduğunu] bilmek istiyor.

b. Şu kitabı_i Ali [Ayşe'nin t_i nerede okuduğunu] bilmek istiyor.

(19) a. John-wa [Mary-ga sono hon-o doko-de yonda ka] siritagatteiru.

John-KONU Mary-YAL şu kitap-BEL nerede oku-S bilmek istiyor.

(ジョウンはマリアがどこでその本を読んだか知りたがっている。)

'John Mary'nin şu kitabı nerede okuduğunu bilmek istiyor.'

b. Sono hon-o_i John-wa [Mary-ga doko-de t_i yonda ka] siritagatteiru.

(Schields, 2011)

Eklentilerin uzak-çalkalanması:

(20) a. Ali [Ayşe'nin şu kitabı çoğunlukla nerede okuduğunu] bilmek istiyor.

b. Çoğunlukla_i Ali [Ayşe'nin şu kitabı t_i nerede okuduğunu] bilmek istiyor.

(21)a. John-wa [Mary-ga hinpan-ni sono hon-o doko-de yonda ka] siritagatteiru.

John-KONU Mary-YAL çoğunlukla şu kitap-BEL nerede oku-S bilmek istiyor.

(ジョウンはマリアがひんぱんにその本をどこで読んだか知りたがっている。)

'John Mary'nin çoğunlukla şu kitabı nerede okuduğunu bilmek istiyor.'

b. Hinpan-ni_i John-wa [Mary-ga t_i sono hon-o doko-de yonda ka] siritagatteiru.

(ひんぱんにジョウンはマリアがその本をどこで読んだか知りたがっている。)

(Schields, 2011)

2.4.2. Çalkalamanın İşlenmesi: Deneysel Çalışmalar

2.4.2.1. Sözdizimsel Etkenler

AÖ'ler durum ya da eylemdeki sayı ulamı gibi üye yapılarını gösteren biçimbilimsel belirleyici almadığında, tümcedeki işlevleri belirsizlik yaratır. Bu nedenle tümcede rolün özneye mi nesneye mi ait olduğu belirsizleşir. Bu durum NÖ (nesne-özne) taban üretiminden türetilmiş ÖN yapılarında ve ÖN dizilişi yerine NÖ dizilişi kullanıldığında görülür.

Hemfort (1993), Almancada ÖN dizilişli tümcelerin NÖ dizilişine göre daha hızlı yargılandığını saptamıştır. Scheepers (1996), göz sıçramasıyla ilgili çalışmalarında okuma becerisinin Almancada ana tümcede ÖN dizilişinin, NÖ dizilişine göre daha kısa sürdüğünü belirtmiştir. Weskott (2003), iki AÖ'lü NÖ tümcelerinin daha uzun sürede okunduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar ÖN dizilişinin daha fazla tercih edildiğini ve ikinci AÖ'de belirleyici kullanıldığında NÖ dizilişinin belirsizlik yarattığını göstermiştir.

Alanyazında NÖ dizilişi yeniden sözdizimsel çözümleme gerektirdiği için işlemlenin uzun sürdüğünü gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Frish, Schlesewsky, Saddy ve Alpermann (2002), iki AÖ'nün kullanıldığı tümceleri incelemiştir. Çalışmada Almancada NÖ dizilişli tümcelerde okuma hızı düşmüştür.

Hollandacayla ilgili çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kaan (1997), ÖN dizilişinin NÖ dizilişi gibi belirsizlik yaratmadığı için daha kısa sürede okunduğunu ve ÖN dizilişinde daha az hata yapıldığını saptamıştır. Frazier (1987), ilgi tümcecikleriyle ilgili çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Lamers (2001),

Hollandacada ana tümceleri ERP ile incelediğinde ikinci A'deki durum belirleyicinin belirsizlik yarattığını ifade etmiştir.

Sekerina (1997, 2003), Rusça katılımcıların farklı eylemlerin kullanıldığı çeşitli tümceleri okuma hızlarını incelemiştir. Tüm katılımcılar Rusçada temel diziliş olan tek A'nn eylem üzerinden çalkalandığı EN (zne-eylem-nesne) dizilişli tümcelerde başarılı olmuşlardır. Ayrıca bu tümceleri daha hızlı okumuşlardır. Tüm katılımcılar özne-baş tümcelerde nesne-baş tümcelere göre daha başarılı olmuşlardır. Fedorenko ve Gibson (2004), Rusça ilgi tümceciklerinin okunma süreleriyle ilgili çalışmıştır. Çalışmada nesne ilgi adıllarının özne ilgi adıllarından daha uzun sürede okunduğu belirtilmiştir.

İngilizce için özne-nesne belirsizliği ilgi tmcecikleriyle sınırlıdır. İngilizcede nesne ilgi tümceciklerinde daha fazla zorlanılmıştır (Holmes, 1973; Holmes ve O'Reagon, 1981; Gibson, 1998; Gibson, Dosmet, Grodner, Watson ve Ko, 2005).

Schlewsky, Fanselow, Kliegl ve Krems (2000), Almanca N soru tümcelerinin okunma sürelerinin uzun olduğunu bildirmiştir. Fraizer ve Flores d'Arcais (1989), Kaan (1997) de Hollandaca için benzer sonuçları tespit etmiştir. Aynı zamanda bu tür tümcelerde doğruluk oranları da N dizilişine göre daha düşük olmuştur (Meng, 1998).

Bornkessel ve Schlesewsky (2003), yönelme durumunda kullanılmış etken ve deneyimci eylemlerle, eylemdeki uyumdan kaynaklı özne-nesne belirsizliğini karşılaştırmıştır. Yönelme durumunda kullanılan deneyimci eylemlerin aksine yönelme durumunda kullanılan etken eylemlerde N kurulumsal diziliş yansıması bulunmaktadır. Çalışmada N dizilişli yönelme durumunda kullanılan etken eylemlerde doğruluk oranı geçişli eylemlerde kurulumsal N dizilişine göre azalmış

ve yanıtlanma süresi uzamıştır. Buna karşılık katılımcıların yanıtları yönelme durumunda kullanılmış deneyimcilerdeki NÖ dizilişlerinde ÖN dizilişine göre daha doğru ve hızlı olmuştur.

Bornkessel ve Schlesewsky (2004), katılımcıların yönelme durumunda kullanılmış deneyimcilerdeki NÖ dizilişlerinde, diğer geçişli eylemlerdeki kurulumsal ÖN dizilişlerine göre daha başarılı olduğunu bildirmişlerdir. Nöropsikolojik cevaplar karşılaştırıldığında da katılımcıların başarıları NÖ dizilişli yönelme durumunda kullanılmış deneyimcilerle NÖ dizilişli geçişli eylemlerde farklılık göstermektedir. NÖ dizilişli geçişli eylemlerde sözdizimsel yeniden çözümlene olmasına karşın NÖ yönelme durumu deneyimcilerde bulunmamaktadır. Bonkessel ve Schlewsky (2004), bunu durumu yeniden gözden geçirme olarak yorumlamıştır. Durum gözden geçirilince sözdizimsel yeniden çözümlene gerekmemektedir.

Bu çalışmalar üye yapısı seçimlerinin, farklı niteliksel işlemler içerdiğini göstermiştir. Yönelme durumunda kullanılmış deneyimcilerde NÖ dizilişli ÖN dizilişine göre olumsuzluk saptanmamış, yeniden çözümlene gözlenmemiştir. Bu sonuçlar yönelme durumunda kullanılmış deneyimcilerin konusal özellikleriyle sözdiziminde NÖ dizilişinin altını çizmişlerdir.

Meng ve Bader (2000), Schlesewsky, Fanselow, Kliegl ve Krems (2000), ne öbeklerinin çalkalanmasını araştırmışlardır. Çalışmada katılımcıların dilbilgisel yargı testindeki hız sürelerini dikkate aldıklarında, ne öbeklerinde NÖ dizilişinde durum belirleyiciden daha fazla eylem uyumunun sorun yarattığını tespit etmişlerdir.

Durumun zorluğunu eylem uyumunun girdiği tümce türü belirlemektedir. Dilbilgisel tümcelerde eylem uyumu, durumdan daha fazla belirsizlik yaratmaktadır.

Dilbilgisi dışı tümcelerde durum ihlali daha zor işlemsel belirsizlik yaratmaktadır. Bu etkileşim durum ve eylem uyumundan farklı olarak yeniden çözümlemeye farklı özelliklerin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Aydın ve Cedden (2010), Türkçenin temel sözcük dizilişindeki ÖNE tümceleri ile eylem sonu konumuna taşıma içeren ÖEN çalkalamalı tümceleri ve eylem sonu kurucularının taban üretimli olduğu ÖEN *ki*-tümcelerinin okuma sürelerini karşılaştırılmışlardır. Testte kullanılan tümcelerde ÖNE – temel sözcük dizilişi, ÖEN – çalkalamalı tümceler, ÖEN – *ki*-tümceleri kullanılmıştır. Çalışmada temel sözcük dizilişindeki tümcelerin tersine, çalkalamalı tümcelerde okuma süresinin daha uzun olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, bu tümcelerin daha fazla işleme yükü içermesinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür.

2.4.2.2. *Sözdizimsel Olmayan Etkenler: Canlılık Etkisi*

Tüm dillerde *edici*nin (agent) canlı olma eğilimi vardır. İki AÖ'nün farklı canlılık ilişkisi olduğu tümcelerde canlılık ipucu olarak kullanılarak canlı olan AÖ edici olarak seçilir. Canlılık etkisiyle pek çok dilde karşılaşılır. En sık rastlanan canlılık etkisi *canlı-ilk eğilim*dir (agent first strategy). Feleki (1996), bu ilişkiyi Keenan ve Comrie (1977), dilbilgisel işlevlerin hiyerarşi ve Keil (1979), kavramsal hiyerarşiyle açıklar. Keenan ve Comrie dilbilgisel ilişkiler hiyerarşisinde özne, nesne, dolaylı nesne, iyelik ve karşılaştırma nesnelерinin olduğunu ifade etmişlerdir. Keenan ve Comrie'ye (1977), göre, eğer bir dil iyelik gibi dilbilgisel işlevlerin ilgilendirilmesine izin veriyorsa dolaysız nesne, dolaylı nesne ve özne gibi ağaç ilişkisindeki tüm dilbilgisel işlevlerin ilgilendirilmesine izin verir. Keil (1979), kavramsal hiyerarşide varlıksal kategorilere odaklanır. İnsanlar, hayvanlar,

adöbekleri olayları ve soyut AÖ'yü somutlaştırır. İnsanlar cansız varlıklara göre canlı varlıklar hakkında daha fazla bilgiye sahiptir. Böylece bir insanın alt düzeydeki kavramsal hiyerarşi hakkındaki bilgisi üst düzeye göre daha zengindir. Bu nedenle kavramsal hiyerarşideki düşük düzeyler daha erişilebilirdir.

Bock ve Warren (1985)'e göre, kavramsal hiyerarşide düşük kategorilere işlevsel hiyerarşide yüksek dilbilgisel işlevlerden daha kolay erişilebilir. Dilbilgisel işlevlerle kavramsal hiyerarşinin ilişkisini çalışarak, şu kategorileri tespit etmişlerdir: İnsanlar ve hayvanlar tipik edicilerdir ve özne olarak ifade edilirler. Bitkiler, yapay ve doğal cansız varlıklar *etkilenen*dirler (patient). İnsanların etkinliklerinin sonucu meydana gelerek dolaysız nesne olarak ifade edilirler. Soyut adlar en doğal dolaylı nesnelere dir. Hiyerarşideki en yüksek kavramlar eylemlerdir. Bock ve Warren, çalışmalarında kavramsal erişilebilirlik düşüncesini temel almışlardır ve anımsanması daha kolay olduğundan hiyerarşideki düşük düzeylerin daha erişilebilir olduğunu saptamışlardır.

Tümce yapısının canlılığı nasıl etkilediğine ilişkin genel bir sav olmasa da çeşitli öngörüler vardır. Bazıları canlılık etkisini, konusal rol göreviyle ilintilendirir (Ferreira, 1994). Bazıları dilbilgisel işlevsel göreve odaklanır (Mc. Donald, Bock ve Kelly, 1993; Teufel, Branigan ve Feleki, 1996).

Ferreira (1994)'e göre canlı-ilk etkisi eylem türü veya konusal rol tarafından belirlenir. Ferreira'ya göre, konu cansız olabilir ama edici olmamalıdır. Ferreira canlılık etkisi ve tematik rol hiyerarşisi arasında bir ilişki olduğunu, bunun da dilbilgisel özne ya da sözcük dizilişiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Edici, *yararlanıcı* (beneficiary), etkilenen gibi roller, rolün özneyi gösterdiği önceliği içeren konusal hiyerarşide yer alır. Bir olayda ya da durumda konusal roller

(dolaysız nesne, özne gibi) tümcedeki üyeyi gösterir. Konusal hiyerarşi evrensel olsa da çeşitli versiyonları vardır. Givon (2001)'in konusal hiyerarşi modeline göre eğer üye edicisiyse hiyerarşideki en yüksek roldür ve özneyi gösterir. Eğer edici yoksa en yüksek rol nesneyi gösterir.

Mak, Vonk ve Schriefers (2002), ilgi tümceciklerinde canlılık etkisini incelemişlerdir. Mak, Vonk ve Schriefers, ilgi tümceciklerinde canlılık etkisi olduğunu, özne ilgi tümceciklerinin nesne ilgi tümceciklerinden daha kolay anlaşılabilir olduğunu iddia ederek Almanca gazete metinlerinde kullanılan özne ve nesne ilgi tümceciklerini araştırmışlardır. Daha sonra canlı nesne ve cansız nesnelerin okunma süreleri karşılaştırılmıştır. Mak, Vonk ve Schriefers, canlı nesne alan tümcelerin cansız nesne alanlara göre daha yavaş okunduğunu saptamıştır. Tümcede özne ya da nesnenin her ikisi birden canlı ya da cansız olduğunda yine tümcelerin okunma süresi yavaşlamıştır.

Prideaux (1985), edincilerin yazılı anlatımlarında canlı özne kullanımını daha fazla tercih ettiklerini saptamıştır. Corrigan (1986), canlı öznenin cansız özneye göre daha fazla kullanıldığını saptamıştır. Harris (1978), Dewart (1979), Lempert (1989), konuşmacıların sözdizimsel ilişkilerden konunun rolünü seçerken özne rolünü canlılara verdiklerini ifade etmişlerdir.

Dillerin canlılık ipucuna verdikleri önem değişmektedir. Örneğin, İtalyanca, İspanyolca ve Almancada İngilizce ve Hintçeye göre canlılık etkisi daha fazladır. İngilizcede sözcük dizilişi canlılık bilgisine göre daha etkilidir. Hintçede de canlılık, durum belirleyiciler kadar önemli bir ipucu olmamaktadır. Oysa İtalyanca, İspanyolca, Almanca, Türkçe ve Japonca gibi dillerde canlılık etkisi ön plana çıkmaktadır (Kanno, 2007; Özcan, 2009).

Kavramsal olarak erişilebilir unsurlar tümcede ilk konumda bulunur ve dilbilgisel kodlamaya ilk olarak girerler. Ayrıca daha erişilebilir unsurlar sözcük dizilişinde erken konumda yer alırlar.

Yarışma Modeli (Competition Model), D1 konuşurların sözcük dizilişi, canlılık, durum, eylem uyumu gibi, farklı yarışma ipuçlarını kullandıklarını öngörür (Mc Whinney, Bates ve Kliegl, 1984). D2 ediniminde Yarışma Modelindeki çalışmaların temel sorusu D2 edincilerin D1 ipuçlarını D2'yi kavramada kullanıp kullanmadıklarıdır. Mac Whinney, Bates ve Kliegl (1984), D1 Almanca edincilerin durum, uyum, canlılık, sözcük dizilişi (önem yönünden) özelliklerini önem derecesine göre ipucu olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kempe ve Mc Whinney (1998), D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca ve D2 Rusça edincileriyle çalışmıştır. D2 açık durum belirleyici kullanımında D2 Almanca edincilere göre D2 Rusça edincilerin daha başarılı olması gerektiği sayılıştını incelemişlerdir. Bu savı kanıtlamak için Kempe ve Mac Whinney (1998), canlılık, durum belirleyici, sözcük dizilişini (ÖEN, NEÖ) kısmen belirsiz veya dilbilgisi dışı tümcelerle biçimlendirilmiş üç sözcük, ad eylem, ad halkasıyla karşılaştırmışlardır. Zamanın dikkate alındığı çalışmada katılımcılardan tümcelerın edicisini saptamaları istenmiştir. Sonuçlara göre, D1 İngilizce konuşurları D2 olarak Rusça'da D2 olarak Almanca'ya göre NEÖ dizilişini saptamada daha hızlı ve hatasız olmuşlardır. Almanca edinciler canlılık özelliğini ve sözcük dizilişini tümceyi yorumlamak için ipucu olarak kullanmışlardır.

Schriefers, Friederici ve Kühn (1995), belirsiz ilgi adıllı kullanımının sözcük dizilişine etkisini incelemiştir. Çalışmada eylemin anlambilimsel yapısı katılımcıların ÖN tercihini etkilememiştir. Schriefers, Friederici ve Kühn (1995), katılımcıların

yanıt verme hızlarını incelemiştir. Çalışmada ÖN dizilişli tümceler NÖ dizilişine göre belirsizliğin giderilmesinde eylemlerde daha az işlem gücü gerektirmiş, bu nedenle de daha hızlı yanıtlanmıştır.

Feleki (1996), Yunancada çeşitli sözcük dizilişlerinin kullanımını incelemiştir. Yunancada da Türkçe gibi çalkalama özelliği bulunmaktadır. Çalışmaya 24 Yunanca D1 konuşuru katılmıştır. Çalışmada çeşitli sözcük dizilişleri kullanılmış, özellikle ÖEN ve NEÖ dizilişlerine odaklanılmıştır. Katılımcılara tümce tekrarlamaya testi yapılmıştır. Katılımcılar canlı varlığı birinci yapmak için NEÖ tümceleri ÖEN olarak sesletmişlerdir. Feleki, çalışmanın sonucunda canlı varlığın tümcede birinci konumda kullanıldığını saptamıştır.

Prat Sala, Shillcock ve Sorace (2000), İngilizce, İspanyolca ve Katalanca üzerine çalışarak canlılığın sözcük dizilişini doğrudan etkilediğini saptamıştır. Çalışmaya yaşları 4 ve 11 arasında değişen 80 Katalan D1 konuşuru katılmıştır. Katılımcıların etkilenen canlıysa, cansız kullanımına göre nesne-baş tümceleri daha sık ürettikleri, sonuçta canlı varlığın cansız varlığa göre daha erişilebilir olduğu ve tümcede daha erken konumda üretildiği canlı-ilk eğilimi tespit edilmiştir.

Canlılık veya eylem bilgisi ÖN kullanımını etkilemektedir. Schlesewsky, Fanselow, Kliegl ve Krems (2000), okuma hızı testinde tümcelerdeki birinci ve ikinci AÖ'deki canlılık kullanımını incelemiştir. Özne-ilk tercihlerde, canlılık etkisi olmadığı saptanmış, cansız AÖ'lü tümcelere verilen yanıtlar, canlı AÖ'lü tümcelerden farklılık göstermemiştir. Oysa Mak, Vonk ve Schriefers (2002), öznenin cansız ve nesnenin canlı olduğu Hollandaca ne-sorularında ÖN tercihinin oluşmadığını saptamıştır. Mak, Vonk ve Schriefers (2006), sonraki çalışmasında

canlılık etkisinin konulaştırmanın bilgi yapısı etkisini azaltmakta olduğunu saptamıştır.

Jackson ve Roberts (2008), D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca edincilerin çeşitli sözcük dizilişlerini (ÖN, NÖ) kullanımlarını, Almanca *yerleşmiş* (embedded) tümceleri kavramalarını ve bunların okunma sürelerini karşılaştırmıştır. 8 orta ve 23 ileri düzey D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca edinci bu tümceleri okumuş ve kavrama sorularını cevaplamıştır. Deneklerin tüm tümceleri okuma süreleri ve kavrama sorularındaki doğru yanıtları kaydedilmiştir. Kavramadaki doğruluk oranları D1 ve yetkin D2 gruplarda, karar vermede kesinlik oranlarındaki farklılığa karşın, ÖN dizilişi ve cansız-canlı dizilişiyle sözcük dizilişi ve canlılık etkisi yüksek çıkmıştır. Her iki AÖ'nün de canlı olduğu tümcelerde NÖ dizilişinin kullanımında artış olmuştur. D1 edincilerin tümceleri kavramasını hem yapısal hem de sözlüksel (canlılık) ipuçları etkilemiştir. D2 orta düzeydeki grupta da farklılık saptanmamıştır. Yetkin grupta sözcük dizilişi ve canlılık etkisi saptansa da iki etmen arasındaki ilişki henüz fark edilememiştir. Bu sonuçlar D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca edincilerin tümceleri kavramada sözcük dizilişi ve canlılık özelliklerini ipucu olarak kullanmaya başlayınca, yetkinliklerinin artarak D1 edincilerin okumasına ulaştıklarını göstermiştir. Ancak bu çalışmada sadece D1 İngilizce edincileri sınındığı için D1'in D2'yi etkileyip etkilemediği sonucu açık kalmıştır. Çalışmadaki sorun, yetişkin D2 konuşurlarının çalkalama bilgisini, işlemlerini ve ara kesit özelliklerini birleştirip birleştiremedikleridir.

Tanaka (2006), Japocada canlılığın sözcük dizilişine etkisini araştırmıştır. ÖNE dizilişi Japocada temel sözcük dizilişidir. Ancak tümcenin anlamı değişmeden NÖE dizilişi de kullanılabilir. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğu ÖNE

dizilişini kullanmışlardır. Çalışmada canlı varlık nesne olarak ilk konumda olduğunda katılımcıların NÖE dizilişini de kullandıkları belirtilmiştir.

Sığ Yapı Savı (The Shallow Structure Hypothesis), D2 edincilerin sözdizimsel bilgiyi kullandığını çünkü D2 dilbilgilerinin soyut öbek yapıyı bulundurmasını öngörür (Clahsen ve Fesler, 2006b). D2 edinciler canlılık, olasılık, çizgisel diziliş gibi sözdizim dışı ipuçlarını, çalkalama gibi boşlukları dolduran bağımlılıkları oluşturmak için kullanırlar.

D2 işlemleri D1 bilgisinden dolaysız olarak etkileniyor olabilir. Oysa D1 etkisinin olmadığını söyleyen araştırmalar bulunmaktadır (Papadopoulou ve Clahsen, 2003; Marinis, 2005; Fesler ve Roberts, 2007).

2.4.3. Çalkalamanın Anadilinde Edinimi

Oynak olmayan sözcük dizilişlerini D1 olarak edinmiş çocuklar, her zaman dillerindeki sözcük dizilişi sınırlamalarına uymuşlardır (Brown, 1973). Örneğin, D1 İngilizce edinen çocuklar “he big” (o büyük)” yerine “big he (büyük o)” dizilişini kullanmamışlar, kuralsal sözcük dizilişine bağlı kalmışlardır (Bloom, 1990). Bunun nedeni, çocukların her zaman “he big (o büyük)” girdisini alması, “big he (büyük o)” gibi bir girdiyle karşılaşmamalarıdır. Bu durum, oynak sözcük dizilişini edinmiş edincilerin kuralsal sözcük dizilişini uygulayıp uygulamadıkları sorusunu akla getirmiştir (Bever ve Slobin, 1982; Küntay ve Slobin, 1996). Türkçe üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların konuşmaları Türkçe sözcük dizilişinin esnekliğini yansıtmıştır (Bever ve Slobin; Küntay ve Slobin, 1996). Öte yandan Ekmekçi (1986)’nın çalışmasında 1 yaş 10 aylık bir Türk çocuk incelendiğinde, belirtme durumu almamış, gönderimsel olmayan nesnelere eylem önünde kullandığı

ama belirtme durumu alabilen nesnelere eylemin önünde veya arkasında kullandığı gözlenmiştir. Çocuk sadece durum belirleyici alan kurucuları çalkalamıştır. Bu durum, çocuğun yapısal durum belirleyiciler düştüğünde çalkalamanın serbestçe yapılamayacağını bildiğini ortaya koymuştur (Stromswold ve Batman-Ratyosyan, 1999).

Bever ve Slobin (1982)'nin karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarında, yaşları 3 ile 9 arasında değişen ve D1'i Türkçe olan 30 çocuğa ÖNE, NEÖ, NÖE, ÖEN, EÖN ve ENÖ dizilişli, durum belirleyicili AÖ alan tümceler taklit ettirilmiştir. Çocuklar, tümceleri taklit etmede %73 başarılı olmuşlardır. Çocuklar en çok %98'le ÖNE, en az da %67'yle EÖN dizilişli tümceleri taklit etmede başarılı olmuşlardır. ENÖ dizilişi hemen hemen hiç kullanılmamış ve AÖ-E-AÖ tümceleri E-AÖ-AÖ tümcelerine göre daha sık kullanılmıştır. AÖ-E-AÖ tümceleri her zaman AÖ-AÖ-E biçiminde kullanılmıştır. Bu sonuçlar Türk çocukların çift sözcük dizilişi kullanmalarına karşın tümceler durum belirleyici alan AÖ içerdiğinde, sadece ÖNE dizilişini tercih ettiklerini göstermektedir. Bever ve Slobin çocukların ve yetişkinlerin konuşmalarında çeşitli sözcük dizilişlerinin kullanım sıklığını incelemiştir. Sadece durum belirleyici alan AÖ'ler incelendiğinde AÖ-AÖ-E, AÖ-E-AÖ ve E-AÖ-AÖ dizilişlerindeki sıklığın çocuklarda ve yetişkinlerde benzer olduğu saptanmıştır. Yetişkin ve çocukların tüm E-AÖ-AÖ tümceleri EÖN dizilişidir. Slobin ve Bever (1982), çocuklara durum belirleyici olmayan nesnelere olduğu tümceleri de tanıtmışlardır. Durum belirleyici alan tümcelere verilen yanıtlar karşılaştırıldığında sonuçlar benzer olduğundan yorumlamak güçleşmiştir.

Stromswold ve Batman-Ratyosyan (1999), Türkçenin ediniminde kuralsal sözcük dizilişi ve çalkalamaya ilişkin iki uygulama çalışması yapmışlardır. Birinci

uygulama, tek dilli 31 Türk çocukla yapılmıştır. 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklardan oluşan üç yaş grubu oluşturulmuştur. Çocuklardan, çeşitli sözcük dizilişlerinin kullanıldığı dilbilgisel ve dilbilgisiz tümceleri taklit etmeleri istenmiştir. Çalışmada 16 tekil 16 çoğul olmak üzere 32 tümce kullanılmıştır. Her tümcede özne olan bir AÖ (bir ön ad), bir eylem ve bir belirtme durumunda olmayan nesne AÖ'sü kullanılmıştır. Çalışmada 8 ÖNE, 8 ÖEN, 8 NÖE ve 8 NÖE dizilişli tümce kullanılmıştır. Her sözcük dizilişinde azlık, çokluk bildiren sözcükler eşit olarak kullanılmıştır. NÖE ve ÖEN dizilişli tümcelerin sırası rastlantısal olarak sunulmasına karşın aynı sırada dört tümceden fazla azlık çokluk veya dilbilgisellik bakımından aynı bir tümce verilmemiştir. Çalışmanın sonucunda çocuklar ÖNE dizilişinde %72, NEÖ dizilişinde %60, ÖEN dizilişinde %46, NÖE dizilişinde de %43 oranında başarılı olmuşlardır. Çalışmada yaş önemli bir değişken olmuş, 5 yaş grubu çocukları çalışmada daha başarılı olmuştur. 5 yaş grubu kısa tümcelerde de uzun tümcelere göre daha başarılı olmuştur. 3 yaş grubundaki çocuklar tüm tümce dizilişlerinde başarısız olmuşlardır. Bu yaş grubu kısa, ÖNE dizilişli tümcelerde diğer dizilişlere oranla daha başarılı olmuşlardır. 4 yaş grubundakiler çok kısa, ÖNE dizilişli tümceleri %85 doğru, uzun ÖNE dizilişli tümceleri %60 doğru algılamışlardır. 5 yaş grubundaki çocuklar tüm kısa ve dilbilgisel tümceleri %85 doğru algılamışlardır. 5 yaş grubundaki çocuklar, ÖEN dizilişli dilbilgisel-uzun tümcelerde %69, NÖE dizilişli dilbilgisi dışı-uzun tümcelere göre %44 daha başarılı olmuşlardır. T-testleri her yaş grubuna verilerek ÖNE ve NEÖ dizilişli, yani dilbilgisel tümcelerdeki başarı oranları incelenmiştir. ÖNE ve NEÖ dizilişli tümceler arasında başarı oranlarında farklılık üç yaş grubunda da ortaya çıkmıştır. NÖE ve ÖEN dizilişli tümceler arasındaki (dilbilgisi dışı) fark sadece üç yaş grubunda ortaya çıkmıştır. 5 yaş grubu

ÖEN dizilişli tümcelerde oldukça başarılı olmuştur. Sıklıkla durum belirleyici alan kurucular olduğunda ÖEN dizilişi NEÖ dizilişine tercih edilmiştir (Kural, 1992).

İkinci uygulamada yaşları 5 yaş 4 aylık olan 9 Türk çocuk ile 24 yetişkin, Türk katılımcı kullanılmıştır. Çocuklara ilişkin veriler kukla oyunu tekniğiyle elde edilmiştir. Yetişkinlerden ise tümcelere dilbilgisel olmalarına göre 5 (iyi) ve 1 (kötü) arası not vermeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda beş yaşındaki grup kuralsal sözcük dizilişine bağlı kalmıştır. Çocuklar ÖNE ve NEÖ dizilişli tümcelerde ÖEN ve NÖE dizilişli tümcelere göre daha başarılı olmuşlardır. T-testlerinde ÖNE ve NEÖ dizilişleri veya ÖEN ve NÖE dilbilgisi dışı tümceler arasında belirgin fark saptanmamıştır. Yetişkinlerde de kuralsal sözcük dizilişi önemlidir. Yetişkinlerin sonuçları çocuklara yakın çıkmıştır. Çocukların aksine yetişkinlerde ÖNE dizilişli tümcelerde NEÖ dizilişli tümcelere göre belirgin başarı saptanmıştır. Ayrıca yetişkinler ÖEN ve NÖE dilbilgisi dışı tümcelerde de daha başarılı olmuşlardır. Bu durumu Türkçede durum belirleyici almamış, NEÖ dizilişli tümcelerin nadir kullanılması etkilemiş olabilir (Stromsword ve Batman-Ratyosyan, 1999). Araştırmanın sonucunda üç yaşındaki çocuklar farklı dizilişte çeşitli girdiler alsalar da Türkçenin temel dizilişi olan ÖNE dizilişli tümcelerde başarılı olmuşlardır. Örneğin, çocukların günlük konuşması incelendiğinde sözcük dizilişine bağlı ÖNE dizilişli tümce üretimleri %48'dir (Bever ve Slobin, 1982). Çocuklar, eylem veya ad başta veya sonda bulunmayan pek çok tümce kullanmaktadır (Küntay ve Slobin, 1996). Bu sonuçlar göstermiştir ki çocuklar oynak sözcük dizilişine ilişkin ne kadar girdi alsalar da dillerinin temel dizilişine bağlı kalmaktadırlar. 4-5 yaş arası çocuklar belirtme durumunda olmayan NEÖ ve ÖNE dizilişli tümcelerde benzer başarı elde etmişlerdir. Oysa Türkçede NEÖ dizilişli tümceler nadir olarak kullanılmaktadır. Bu

çalışmada, yetişkinlerin bu tür tümcelerde başarısı, çocuklara oranla daha düşüktür. 4 yaş civarında çocuklar durum yapısına ilişkin ne yapacaklarını bilmektedirler. Çocuklar Öbek Yapı Strateji Hiyerarşisini dilbilgiselliği belirlemek için kullanmışlardır.

Bu sonuçlar Japoncayla ilgili çalışan Otsu (1994)'ün sonuçlarıyla aynıdır. Otsu'ya göre, Japon çocukların durum belirleyicileri düşürebilmeyi bilmeleri dilbilgilerinin Öbek Yapı Strateji Hiyerarşisini organize etmesinden kaynaklanmaktadır.

Belirtme durumlu, NEÖ dizilişli tümceler yetişkinlerin konuşmalarında ÖNE ve ÖEN dizilişli tümcelere göre daha seyrek kullanılmıştır (Slobin ve Bever, 1982). Çocukların belirtme durumu içeren sözcük dizilişini kullanmaları, belirtme durumu içermeyen diziliş için ipucu olmaktadır. Yetişkinlerin konuşmalarındaki belirtme durumlu NEÖ dizilişli tümceler çocukların konuşmalarındaki ÖEN dizilişinden daha çok kullanılmaktadır. Bu sonuç nesnelere belirtme durumunda olsalar da çocukların baş-son dizilişini tercih ettiğini göstermektedir. Yetişkinler ise özne-baş tümceleri tercih etmektedirler. Bu sonuçlar Kornfilt (1994)'ün sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kornfilt, hem yetişkinlerin hem çocukların Türkçeye ilişkin dilbilgilerinin kurulumsal olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışma, Türkçede kuralsal sözcük dizilişi olduğu ve çalkalamanın taşıma sonucu olduğu savını desteklemektedir. Tümce sınırlı çalkalama alanyazında çok tartışılmaktadır. Kural (1992)'ye göre, odak sınırlayıcılara göre tümce sınırlı çalkalama Türkçede Ü' taşımının bir sonucudur. Kural'ın varsayımı doğruysa, bu sonuçlar çocukların dil gelişiminde sürekliliğin güçlü olduğu varsayımını desteklemektedir (PoeppeveWexler, 1993; Pinker, 1984).

Stromswold ve Batman-Ratyosyan (2002), Türkçenin ediniminde kuralsal sözcük dizilişi ve çalkalamaya ilişkin bir başka çalışmalarında sözcük dizilişinde bükümlü ve söylemsel bağlamın etkisini ölçmüşlerdir. Çalışma, bükümlü ve bükümsüz ÖNE ve NEÖ dizilişli tümceleri içermektedir. Belirleyici, tüm bükümsüz tümcelerde kullanılmıştır. Her tümce, bağlamlı ve bağlamsız olarak sunulmuştur. ÖNE dizilişli tümcelerde bağlam konu olarak özneyi gösterirken, NEÖ dizilişli tümcelerde bağlam konu olarak nesneyi göstermiştir. “İt-, öp-, döv-, ısır-, çek-” eylemleri anlamsal tersinlenebilir tümcelerde kullanılmıştır. Katılımcılar Türkiye’de, İstanbul’da günlük bakım merkezleri ve okul öncesi eğitim birimlerindedir. Çocukların hepsi Türkçe, tek dil konuşuru olan, aileleri ve öğretmenleriyle yetişmiş çocuklardır. Çalışmada yaşları 2 ve 5 arasında değişen 31 çocukla çalışılmıştır. 2 yaşındaki çocuklar tümcelerin %60’ını, 3 yaşındaki çocuklar %70’ini, 4 yaşındaki çocuklar %79’unu, 5 yaşındaki çocuklar ise %93’ünü doğru cevaplamıştır. Çocuklar, belirgin olarak, NEÖ dizilişine göre (%73) ÖNE dizilişinde (%81) ve durum belirleyici almayan tümcelere göre (%74) durum belirleyici alan tümcelerde (%80) daha başarılı olmuşlardır. Bu çalışmada sözcük dizilişi ve durum belirleyici kullanımı arasında bir ilişki saptanmıştır. Durum belirleyici kullanımı NÖE dizilişli tümcelerdeki başarı oranını artırmıştır (%66 belirleyicisiz, %81belirleyicili). Ancak ÖNE dizilişine etkisi olmamıştır (%80 belirleyicili, %82 belirleyicisiz). Çocukların durum belirleyicisiz tümcelerde başarılarını artırmak için çalışmaya söylem bağlamı eklenmiştir. Bağlamın başarıya belirgin bir etkisi olmamıştır. Çalışmada yaş ve bağlam arasında ilişki saptanmıştır. Ancak 2 yaşındaki çocukların verilerinde bağlamla belirgin ilişki saptanamadığı için 2 yaş grubu sonuçları çalışmaya dahil edilmemiştir. Durum belirleyici ve bağlam arasında belirgin ilişki saptanmıştır.

Çocuklar diğer üç deneme türüne göre bağlamlı durum belirleyicisiz tümcelerde %10 daha fazla başarılı olmuşlardır. Bağlamın, durum belirleyicisiz NÖE dizilişli tümcelerde daha büyük çocukların başarısını artıracığı düşünülmüştür. Bu nedenle 2, 3, 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklara durum belirleyicisiz NEÖ dizilişli tümceler bağlamlı ve bağlamsız sunulmuş, ancak çalışmada bağlam kullanımının etkisi saptanmamıştır. Bu çalışmada 5 yaşındaki çocuklar NEÖ dizilişli tümcelerde (%82) önceki çalışmadaki 5 yaşındaki çocuklara göre (%62) daha başarılı olmuşlardır. 3 yaş grubu bu tür tümcelerde %50'yle en başarısız olanlardır. 5 yaş grubundaki gelişme *belirsiz tanımlık* (indefinite article) kullanılmasıdır. Ancak Stromswold ve Batman-Ratyosyan (1999)'da kullanılmamıştır. İki çalışmanın sonuçları arasındaki farkın nedeni katılımcıların farklılıkları değildir, çünkü her iki çalışmada da 3,4 ve 5 yaşındaki çocuklar kullanılmıştır. Her iki çalışmaya katılan çocuklar da aynı gündüz bakım merkezlerindedir. Sonuçlardaki farklılıkların nedeni uygulama da değildir, çünkü her iki çalışma da çocuklar test edilmemiştir. Uzunluk açısından da iki çalışma benzerlik göstermektedir. Birinci çalışmada 20 tümce, ikinci çalışmada 24 tümce kullanılmıştır. Her iki çalışmada da çocukların bildikleri hayvan adları kullanılmıştır. Sonuçların farklı olmasının nedeni birinci çalışmada 8 hayvan türü, ikincide 3 hayvan türü kullanılmış olmasıdır. Bu çalışmada 3 yaş grubu 8 hayvan adıyla sınıdığında daha başarılı olmuştur. Son farklılık olarak, bu çalışma sadece ÖNE ve NEÖ dizilişli tümceleri içermektedir. Birinci çalışmada aynı zamanda edilgen ve dönüşlü tümceler de kullanılmıştır. Bu durumun sonucu etkilediği kesin olmamakla birlikte tanımlık kullanımının açıklama niteliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada 2 yaşındaki çocukların bağlam verildiğinde daha çok hata yapmalarının nedenleri araştırılmıştır. En az hatayı bağlamsız ÖNE ve NEÖ dizilişli tümcelerde

elde etmişlerdir. ÖNE ve NEÖ dizilişli tümcelerde çocukların hatalarının neredeyse tamamı edici seçimlerinden kaynaklanmaktadır. 2 yaşındaki çocukların bağlam kullanılmış tümcelerde başarısız olmasının bir nedeni de bağlam ve NEÖ dizilişli tümcelerdeki dilbilgisel rolleri yanlış belirlemeleri olabilir. 2 yaşındaki çocuklar bağlamla verilen ÖNE dizilişli tümcelerde başarısız olmuşlardır. Bağlam kullanıldığında, 2 yaşındaki çocuklar, NEÖ dizilişli tümcelerde birinci AÖ'yü edici, ÖNE dizilişli tümcelerde ise ikinci AÖ'yü tümcenin edicisi olarak değerlendirilmişlerdir. Türkçede eylemin hemen solundaki kurucu odaktır. 2 yaşındaki Türk çocukların edicinin odaklanan unsur olduğu yanılığısına kapılmış olma ihtimalleri vardır. Örneğin, bağlam kullanıldığında çocuklar eylemin solundaki AÖ'nün durumsal hiyerarşi için taşıyıp, edici olduğunu düşünmüş olabilirler. Ancak çocukların niçin bu şekilde düşünmüş olabileceklerinin bir açıklaması bulunmamaktadır. Bir diğer sorun da, nesnelere durum belirleyici olması durumunda çocukların her zaman bu hatayı yapmamasıdır. Üçüncü bir olasılık, 2 yaşındaki çocukların bağlamla kullanılan tümceyi bağımsız olarak değerlendirmiş olmalarıdır. Türk çocuklar temel biçim-sözdizimsel kuralları kullanımsal/söylemsel kurallardan önce ediniyor olabilirler. Çocuklar, ÖNE dizilişinin Türkçenin temel sözcük dizilişi olduğunu edinene kadar kurucuların belli konumlara kullanımsal rollerini almak için taşıdığını bilmemektedirler. Türkçe konuşan 30 aylık çocuklar Türkçenin temel sözcük dizilişini ve 2 yaş civarında Türkçenin bazı önemli görünüşleri ve adıl biçimbirimi bilmemektedirler. Türkçenin söylemsel/kullanımsal kurallarını öğrenmek için iki yaş ya da üç yaş daha gerekmesinin nedenlerine ilişkin bir olasılık, bir dilde biçim-sözdizimsel kuralların söylemsel/kullanımsal kurallardan daha az olması olabilir. Örneğin, Cinque (1999), yapısal yansımaların tüm dillerde aynı sırada

belirdiğini söylemiştir. Bu olası olsa da söylemde/kullanımda karşılaştırmalı dillerde tipolojik düzenin durumla ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Söylemi/kullanımı bir dilde temel almak ek, dilbilim dışı kurallar gerektirmektedir. Bir dildeki söylemsel/kullanımsal kuralları edinmek için o dildeki temel sözcük dizilişini bilmek ve bazen kurucuların ürettikleri konumlarda bulunmayacağını hatırlamak yeterli değildir. Kurucuların farklı konumlarda bulunmasının nedenlerinin anımsanması gerekir. Bu durum kurucuların belirli konumda bulduklarında belirli söylemsel/kullanımsal rolleri fark etmeyi gerektirir. Konum/kullanımsal ilişkileri anımsamanın tek yolu konuşurun niyetini fark etmek ve bir söylemde hangi bilginin uygun olacağını bilmektir. Gelişim psikologları insanların eleştirel olarak bilgi stratejilerini anlamalarını gerektiren metinlerde başarısız olduklarını saptamışlardır. *Zihin* (Mind) Kuramına göre (Baron-Cohen, Leslie, ve Firth, 1985), bir çocuk, Sally'nin Mary'nin dolaba oyuncak sakladığını gördüğü sahneyi izler. Sally odayı terk eder ve Mary oyuncuğu dolaptan çıkarır ve yastığın arkasına saklar. 2 ve 3 yaş çocukları Sally'nin odaya dönüp, oyuncuğu yastığın arkasında arayacağını sanarlar. 4 yaşından sonra çocuklar Sally'nin oyuncuğu almak için dolaba bakacağını çünkü o bilgiye sahip olduğunu söyler. Zihin Kuramı doğruysa 4 yaşa kadar çocuklar kendi bilgilerini diğer insanlar için de genellerler. Bu durum çocukların diğer insanların niyet ve bilgi durumlarını eleştirmeyi gerektiren söylemsel/kullanımsal olan dildeki görünüşleri edinemediklerini gösterir. Bu çalışmada iki yaşındaki çocuklar da aynı nedenle bağlamı anlamamış olabilirler. Anlatılardaki adılların gönderimlerini anlamada başarısız olmuş olabilirler. Schaeffer (2000)'in yaptığı çalışmada 2 yaşındaki Alman çocuklar zorunlu olarak bağlamlı tümcelerde yer alan dolaysız nesnelere çalkalamada

ve gönderimsel olarak söylemle ilişkilendirmede başarısız olmuşlardır. Biçim-sözdizimsel edinimde kullanımsal bilginin rolüne ilişkin bu çalışmanın bakış açısı Schaeffer'inkinden farklı olsa da, hem Schaeffer'ın çalışmasında hem de bu çalışmada bağlamlı tümcelerin kavranmasında 2 yaşındaki katılımcıların hata oranları yükselmiştir. Bu çalışmada da önceki çalışmalarda olduğu gibi Türkçenin temel sözcük dizilişi olan ÖNE dizilişi belirgin bir farkla kullanılmıştır. Çocuklar büküm ve bağlamdan etkilenmeksizin ÖNE dizilişli tümcelerde oldukça başarılı olmuşlardır. İkinci olarak, açık durum belirleyiciler sadece NEÖ dizilişli tümcelerdeki başarıyı artırmıştır. Üçüncü olarak, daha küçük çocuklar büyüklere göre durum belirleyicilerden daha fazla faydalanmışlardır. Natalie Batman-Ratyosyan ve Karin Stromswold (2002), bu çalışmada durum belirleyicisiz NEÖ dizilişli tümcelerin kullanımını artırmak için belirleyici ve bağlam kullanılmıştır. Belirleyici kullanımı daha büyük çocukların durum belirleyicisiz NEÖ tümcelerindeki başarısını artırmıştır. Oysa bu tür tümcelerde bağlam kullanımının başarıya belirgin bir etkisi olmamıştır. Bağlam kullanıldığında 2 yaşındaki çocuklar başarısız olmuşlardır. Bu duruma neden olan etmenin ne olduğu kesinlik kazanmamıştır. Ancak 2 yaşındaki çocuklar biçim sözdizimsel ipuçlarından yeteri kadar faydalanmamışlardır. Oysa 2 yaşındaki çocukların söylemsel/kullanımsal ipuçları olduğunda hata oranları artmıştır. Bir olasılık Türkçenin temel biçim-sözdizimsel kurallarını bilmeden Türkçenin söylemselliğinin/kullanımsallığının edinilemez olmasıdır. Diğer olasılık biçim-sözdizimine göre söylemi/kullanımı edinmek için daha fazla girdi gerekmesidir. Söylemsel/kullanımsal kuralların daha karmaşık veya söylemsel kurallarda biçim-sözdizimine göre karşılaştırılmalı

dilbilimsel çeşitliliğin daha fazla olmasıdır. Üçüncü olasılık biçim-sözdiziminin otomatik bir işlem olmasıdır.

Hayashibe (1975), D1 Japonca konuşuru olan çocukların kuralsal ÖNE dizilişini ve çalkalanmış NÖE dizilişli tümceleri nasıl yorumladığını incelemiştir. Çalışmada çocuklardan önlerine konulmuş oyuncakları kullanarak tümcelerin anlamlarını rol yaparak anlatmaları istenmiştir. Sonuçlara göre NÖE dizilişinin D1'de gelişiminde zamana ihtiyaç vardır. Çalışmada, çocuklar, 5 yaşına kadar çalkalanmış tümcelerden birinci AÖ'yü özne (edici), ikinci AÖ'yü nesne olarak yorumlamışlardır. Bu sonuçlardan 5 yaşına kadar Japonca konuşan çocukların dilbilgisinde çalkalamanın eksik olduğu ve bu olgunun geç geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Miyahara (1974), çocukların Japonca *o* belirtme durumu ekini kullanmaya başlayınca serbest sözcük dizilişini kullandıklarını bildirmiştir.

Sano (1977), yaşları 3 ile 6 arasında değişen 80 Japon çocuğun ÖNE ve NÖE dizilişlerini kullanımlarını incelemiştir. Çalışmada çocukların ÖNE dizilişli tümceleri oluşturmalarına karşın, NÖE dizilişli tümceleri oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada çocukların NÖE dizilişli tümce kullanmaktan kaçınarak, ÖNE dizilişli tümceleri kullandıkları saptanmıştır.

Hakuta (1982), AÖ'lerin durum eki alması ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ÖNE ve NÖE dizilişli tümcelerin anlama ve üretimlerini içeren dört deney yapılmıştır. Yaşları 2 ve 6 arasında değişen 48 Japonca konuşuru çocuğa önce canlandırılmış metin testi verilmiştir. Sonuçlara göre, edinciler sözcük dizilişinin anlamı etkileyip etkilemediğine dikkat etmek yerine, ilk AÖ'den sonra *ga* yalın durum ekini yazma eğilimindedirler. Yani çocuklar tümcelerdeki ilk AÖ'nün edici

olduğunu düşünmüşlerdir. Hakuta'ya göre çocuklar üretim aşamasında ÖNE dizilişini tercih etmektedirler. Çalışmada resim betimleme ve taklit etme testi de kullanılmıştır. Toplam 596 cevap değerlendirildiğinde sadece 13 etken NÖE, 14 edilgen ÖNE dizilişinin kullanıldığı ve edilgen NÖE dizilişinin hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Çocuklar etken ÖNE dizilişli tümcelerde %100, etken NÖE dizilişli tümcelerde %63,4 başarılı olmuşlardır. Araştırmada 6 yaş grubunda da aynı sonuca ulaşılmıştır. En büyük hata nesneden sonra belirtme durumu bildiren -o durum ekinin yerine -ga yalın durum ekinin kullanımudur.

Lakshmanan ve Ozeki (1996), 2 yaşındaki çocukların taklit etme testinde çalkalanmış tümce kullanımını incelemiştir. Çocuklara 5 ay boyunca 353 taklit etme testi verilmiş, ancak, çocukların yanıtlarında NÖE dizilişli tümceye rastlanmamıştır. Araştırmada Lakshmanan ve Ozeki üç yaşa kadar çocukların D1'de çalkalama özelliğini kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Hakuta (1982), Lakshmanan ve Ozeki (1996), çocukların NÖE dizilişli tümceleri nadiren üretebildiklerini belirtmişlerdir. Iwatate (1981), Goto (1989) da aynı sonuca ulaşmıştır. Iwatate, yaşları 2 ile 3 arası değişen beş çocukla yaptığı 42 saatlik kayıt sonrasında 79 ÖNE, 10 NÖE dizilişli tümce kullanımını saptamıştır. Goto (1989) da, yaşları 2 ve 5 arasında değişen 103 çocukla yaptığı araştırmada çocukların resimlerin %99'unda ÖEN dizilişli tümce ürettiklerini saptamıştır.

Bu alandaki farklı bir çalışma Otsu'nun (1993, 1994) çalışmasıdır. Otsu, çocukların ÖNE dizilişli tümcelerdeki başarısızlığının nedenlerini incelemiştir. Araştırmacı, çocukların bir söylemde bağlam içinde çalkalanmış tümceleri kullanmadıklarında tümce üretiminde zorlandıklarını öne sürmüştür. Çalışmada 3 ve 4 yaşındaki çocukların NÖE dizilişli tümceleri anlamada söylemsel bağlam

verildiğinde %90 başarılı oldukları tespit edilmiştir. Otsu (1994), Japonca edinen çocukların *Kurulumsallık Değiştirgeninin* (Configurationality Parameter) minimalist versiyonunun öngördüğü gibi, çalkalamanın bağlam kullanıldığında üç yaş civarında edinildiğini öne sürmüştür.

Japoncada çalkalamanın edinimini inceleyen Murasugi ve Kawamura (2005), çocukların çalkalanmış tümceleri kavramasının yanı sıra Ü' taşımayla oluşan sözdizimsel bir özellik olarak çalkalamanın *yeniden kurulum* (reconstruction) özelliğinin edinilip edinilmediğini test etmişlerdir. Araştırmacılar, rol yapma tekniğini kullanarak, üç yaşındaki çocukların çalkalamanın yeniden kurulum özelliğine ilişkin bilgiye sahip olduklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar Japoncada 3 yaşındaki çocukların bir taşıma türü olarak çalkalamayı edindiklerini göstermiştir.

Çoğu D1 çalışmaları, Japonca'yı D1 olarak edinen çocukların, NÖE dizilişli tümceleri anlama ve kullanma oranının düşük olduğunu göstermiştir. Çocuklar kuralsal sözcük dizilişi ve durum eklerine karşı duyarlıdır. Bu çalışmaların yanı sıra Otsu (1993, 1994), Murasugi ve Kawamura (2005), 3-4 yaşlarındaki çocukların çalkalanmış tümceleri kavrayıp, üretebildiklerini saptamışlardır.

Oku (1988), Saito (2003)'ün değiştirgen varsayımları doğruysa, Japonca konuşuru çocukların çalkalama ve AÖ düşmelerine ilişkin bilgilerinin eş zamanlı gelişmesi gerekmektedir.

Sugisaki, (2007)'deki çalışmasında Japonca konuşuru olan çocukların AÖ düşmelerine ilişkin bilgilerini ölçmüştür. Uygulamaya yaşları 4;5 olan 6 çocuk katılmıştır. Her çocuğa bilgisayardaki resimler kullanılarak bir hikaye anlatılmıştır. Her hikayenin sonunda kukla kullanılarak hikayede olan olaylar devinimsel olarak canlandırmıştır. Çocuklardan kuklanın canlandırmasının doğru olup olmadığını

yargılamaları istenmiştir. Çocuklardan, kukla tümceyi doğru canlandırıyor ise ona bir çiçek, hatalıysa bir acı biber vermeleri istenmiştir. Çalışmada boş nesne içeren 2 tümce ve açık adıl içeren 2 tümce kullanılmıştır. Çocukların boş nesnelere *sloppy* (dağınık) yoruma izin verirken açık adılarda bu yoruma izin verip vermedikleri incelenmiştir. Sonuçlara göre, çocuklar boş nesneli tümcelerin *sloppy* okumasını %92 kabul etmiş, açık adılı *sloppy identity* (dağınık özdeşlik) okumasını %92 reddetmişlerdir. Bu sonuçlar, Japonca konuşan çocukların erken çocukluk döneminde AÖ düşmelerinin dilbilgilerinde olduğunu, boş nesneli tümcelerin *sloppy identity* yorumuna izin verdiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar Oku (1998) ve Saito (2003) tarafından Kurulumsallık Değiştirgeninin minimalist versiyonuna ilişkin tahminlerde yer almıştır.

Japonca konuşurlar erken çocukluk döneminde AÖ düşmelerine izin vermektedir. Bu sonuçlar son zamanlardaki minimalist yaklaşımda Hale (1983)'ün kurulumsallık değiştirgenini, yani, AÖ düşmelerinin olasılığı ve çalkalamanın uygunluğu ilişkisini desteklemektedir. Çocuklukta dil edinimi değiştirgenlere ilişkin önerilerin değerlendirilmesinde önemli bir sınama alanıdır (Snyder, 2001; Sugisaki, 2003).

2.4.4. Çalkalamanın İkinci Dilde Edinimi

İkinci dil edinimi çalışmaları genellikle,

- a. Çocukların D1 - D2 ediniminin (Weerman,2003; Gavruseva, 2008)
- b. Çocukların D2 - yetişkinlerin D2 ediniminin (Cancin, Rosansky ve Schumann, 1978; Mc. Donald, 2000; Montrul, 2002; Weerman, 2003)

- c. Çocukların D1 - yetişkinlerin D2 ediniminin (Cancino, Rosansky ve Schumann 1978; Jordens, 1983; Neelman ve Weerman, 1997).
- d. Yetişkinlerin D1 - D2 ediniminin (Koda,1993; Schreiber ve Sprause, 1998; Jackson ve Roberts, 2008)

karşılaştırılmasını konu edinmiştir.

Schwartz (2003), D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca edincisi yetişkin ve çocuklarda [+belirli] AÖ'lerin olumsuzluğun üzerindeki bir konuma çalkalanmasının edinimini incelemiştir. Schwartz, D2'de yetkinliğin D1 konuşuru düzeyine erişip erişmediği, yetişkin D2 edincilerin D1 bilgilerini kullanıp kullanmadıkları, öğrenme mekanizmalarının bilgi işlem ilkelerinin, problem çözme becerilerinin işleyip işlemediğini araştırmıştır. Çalışmada 11 çocuk, 20 yetişkin olmak üzere toplam 31 D2 edinciyle çalışılmıştır. Dilbilgisel yargı testi ve üretim testi kullanılmıştır. Çalışmada yetişkin ve çocuk edinciler anadillerinde çalkalama olgusu varmışçasına çalkalanmış tümce üretmişlerdir. Katılımcılar çalkalanmış tümce üretmediklerinde Olumsuzluk-Eylem-Nesne dizilişi olan İngilizcedeki dizilişi kullanmışlardır. Bu hatayı yapanlarda D1'in D2'yi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada [+belirli] AÖ'lerin olumsuzluğun üzerindeki bir konuma çalkalanmasında aşağıdaki gelişim aşamaları saptanmıştır.

1. düzey: Olumsuzluk- Eylem- Nesne
2. düzey: Olumsuzluk- Nesne- Eylem
3. düzey: Nesne- Olumsuzluk- Eylem

Çalışmada 2. düzeyde edincilerin çalkalamayı hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Belirsiz BELÖ'ler için de aynı gelişim aşamaları saptanmıştır. Sonuçlara göre, D1 İngilizce konuşuru D2 Almanca edincisi çocuk ve yetişkinlerde belirli ve belirsiz AÖ'leri olumsuzluk üzerindeki bir konuma çalkalamanın ediniminde benzer aşamalar gözlenmiştir.

Çalışmada çocuk D2 edinimine ED'den erişildiği, öğrenme ilkelerinin D2 yetişkin ediniminde kullanıldığı, D1 kısıtlılıklarının yetişkin D2 edinimine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk D1 çalkalamanın edinimi aşamaları yetişkin ve çocuk D2 edinimindeki aşamaların benzeridir. Çalkalanmamış olumsuzluk-nesne-eylem dizilişi farklı D1'leri olan (Türkçe, Romence) D2 edincilerde de saptanmıştır (Clahsen, 1988). D1 ve D2 verileri D2 edincilerin olumsuzluk-eylem-nesne dizilişi kullanımında farklılık göstermiştir. Bu diziliş D1'den aktarım olduğunu göstermektedir. Aynı sonuçlar D1 İngilizce, Romence konuşuru olan D2 Almanca edincilerde de saptanmıştır (Clahsen, 1988; Felix, 1988). Hem yetişkin hem de çocuk D2 edincilerde bu aşamanın saptanması yetişkin D2 ediniminde olduğu gibi çocuk D2 ediniminde de D1'den aktarım olduğunu göstermektedir (Haznedar, 1997; Schwartz, 2003).

Almanca gibi, D1'leri çalkalamaya izin veren D2 edinciler, BelÖ nesnelere olumsuzluk üzerindeki bir konuma çalkalanmasında, edinimde henüz çalkalamanın olmadığı bir aşamanın özelliklerini göstermişlerdir. Olumsuzluk dışında, belirsiz nesne BelÖ'lerinin zarfların üzerindeki bir konuma çalkalandığı yapıların üretimi, olumsuzluk üzerindeki konumlara çalkalamaya benzemektedir. Hedef dışı çalkalama, olumsuzlukla ilgili bir sorundan çok sözdizimsel bir sorunla ilgilidir. Schwartz (2003)'de belirsiz nesne BelÖ'lerini çalkalayabilen D1 İngilizce konuşuru D2

Almanca ediniciler, Almandada olanaklı bağlamlarla verilmiş özgül nesne BelÖ'lerinin çalkalanmamış olduğu tümceleri de üretmişlerdir. Bu durumlar çalkalanmamış değişkeni bildiklerini göstermektedir.

Schaeffer (2000)'e göre, D1 Almanca edinen çocuklarda da belirsiz AÖ'leri olumsuzluk üzerinden çalkalamada yaş gruplarına göre üç aşama gözlenmiştir.

1. Aşama: Ediniciler, olumsuzluk-nesne-eylem dizilişiyle çalkalamayı kullanamamışlardır.
2. Aşama: Ediniciler, alkalamış tümce kullanımına başlasalar da çalkalanmış tümceler dilbilgisidişi olmuştur.
3. Aşama: Ediniciler, hedeflenen biçimde çalkalamayı kullanabilmişlerdir.

Schaeffer'a göre, 2 yaşındaki çocukların ürettiği BelÖ nesnelerin %53' (27/50) takısız adlardır ve 27 takısız adın 24' (%89) alkalanmamıştır. 3 yaşındaki çocukların ürettiği 108 BelÖ nesnenin 30 tanesi (%22'si) takısızdır. Takısız adların 7/10'u (%70'i) alkalanmamıştır. Takısız nesnelerin alkalanmama eğilimi göstermesi ocuk/yetişkin D2 verilerinden farklılık göstermektedir. Tüm BelÖ'lerin çok azı, %2.1'i (6/288), takısız addır. ocuk D1 ve ocuk/yetişkin D2 gelişim aşamaları benzerlik gösterse de alkalamanın edinimi ve belirleyicilerin özelliklerinin edinimi farklıdır (Unsworth, 2003).

D2'de çalkalama olgusunun ediniminde  gereklilik vardır. Birincisi, D2 edinicilerin D2'de seçimlik, dağılımsal özelliklere ilişkin dilbilgisel bilgiyi edinmesi gerekir. Örneğin, sözcük dizilişine ilişkin sözdizimsel seçim (zgrlkler, serbestlikler) ve kısıtlılıklar gibi. İkinci olarak, D2 edincisinin seçimlik sözcük

dizilişinin kullanımına ilişkin bilgiyi, üçüncüsü kuralsal olmayan sözcük dizilişini kavramasını sağlayan işlem stratejilerini edinmesi gerekmektedir.

2.4.4.1. İkinci Dilde Çalkalamanın Kavranması: Sözdizimsel Seçimler ve Kısıtlılıklar

Karşılaştırmalı dilbilimde çalkalamanın D2 edinimi konusunda yapılan araştırmalar kısıtlıdır. Pek az çalışma D2 edincilerin çalkalamanın dağılımsal seçimleri konusunda bilgi edinmiş olup olmadığıyla ilgilenmiştir.

Clahsen, Meisel ve Pienemann (1983), D1 İtalyanca, Portekizce ve İspanyolca konuşurların, D2 Almanca yetişkin ediniminde çalkalamada olumsuzluk olgusunun gelişimini incelemiştir. Çalışmada çalkalamanın kullanımında üç aşama belirlenmiştir; Önce D1 sözcük dizilişini dikkate almamış olan edinciler ÖEN dizilişinde kuralsal olarak eylem öncesi olumsuzluk öbeğini kullanmışlardır. İkinci aşamada olumsuzluk eylemin arkasında kullanılmıştır. Çalışmada nesne olumsuzluk öncesi kullanılmamış, olumsuzluk belirleyicinin üzerinden çalkalanmamıştır. Hedeflenen sonuca ancak üçüncü aşamada ulaşılmıştır. Bu üç aşamalı edinim sürecinde ikinci aşamadan sonra çalkalama olgusu edinilmiştir.

Koda (1993), D1 İngilizce, Çince ve Korece konuşurların D2 Japonca edinimleri üzerine yaptığı araştırmasında, katılımcılara sesletimsel olarak çalkalanmış ve çalkalanmamış tümceler dinlettirerek, AÖ'lerden hangisinin edici olduğunu sormuştur. D1 İngilizce ve Çince konuşurların kuralsal sözcük dizilişinin kullanıldığı tümcelerde daha başarılı oldukları ve Korece konuşurların hem ÖNE hem de NÖE dizilişli tümcelerde eşit derecede başarılı olduğu sonucuna belirtilmiştir. İngilizce ve Çince kuralsal sözcük dizilişi ÖN şeklinde yer alırken,

Korece NÖ dizilişi de kullanılabilir. Çalışmada Koda, edincilerin D1 stratejilerini D2 edinimine aktardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Neeleman ve Weerman (1997), D1 İngilizce konuşuru, D2 Hollandaca edincisi olan ve Hollanda'da sekiz ay ile bir yıl arasında bulunmuş yetişkinlerde çalkalamanın edinimini incelemiştir. Çalışmada dilbilgisel yargı testi kullanılmıştır. Çalkalanmış tümcelerde 14 katılımcıdan 11'i dolaysız nesneyi zarfın önüne taşımış ve katılımcıların çalkalama özelliğini edindikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özetle, bu çalışmalar konulaştırma gibi NÖ dizilişli diğer türetilmiş dizilişlerin de bulunduğu sözdiziminde D2 yetişkin ediniminin başarılı olacağını göstermiştir.

Schreiber ve Sprouse (1998), D1 İngilizce konuşuru, D2 Almanca edincilerin çalkalama bilgisinin kullanımında anadili kısıtlılıklarından etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Bu nedenle, D2 Almanca edincilerin konulaştırma yorumlarında dilbilgisel ve dilbilgisi dışı çalkalama oranları incelenmiştir. Almanca, öbeklerde çoklu taşımalara izin vermektedir. Parçalanmış bir öge bu ögeyi geçip taşınabilmektedir. Bu durum artık taşımadır. Sözdizimsel kabul edilen türetilmelere ilişkin evrensel sınırlılığa göre (Müler, 1996; Takano, 2000), artık taşımaya her iki taşıma da farklı türden izin verilir. İngilizcede çalkalama özelliği olmadığından, artık taşıma yapılarında dilbilgisel karşıtlık oluşmamaktadır. Çalışmada D1 İngilizce konuşuru, D2 Almanca edincilerin tümcelerin karşıtlığını fark etmelerinden dolayı sözdizimsel çalkalamaya ilişkin dilbilgisel bilginin D1'le ya da girdinin azlığıyla ilişkili olmadığı ifade edilmiştir.

Hopp (2004, 2005), artık taşıma ve çeşitli çalkalama yapılarının D2 edinimini incelemiştir. Tümceler söylemsel bağlamla, görselle ve sesle sunmuştur. Bu çalışmada, 26'sı İngilizce, 13'ü de Japonca D1 konuşuru olan, ileri düzey Almanca

D2 edincilerine dilbilgisel yargı testi uygulanmıştır. Japonca çalkalama yapılarındaki artık taşımada belirgin kısıtlılıklar varken, İngilizcede yoktur. Sonuçlara göre, her iki D1 grubunda da artık taşıma ve çalkalamanın dilbilgiselliği ile dilbilgisi dışılığında karşıtlık saptanmıştır. Bu karşıtlıklar her iki grupta da farklılık göstermektedir. D1 Japonca konuşuru D2 Almanca edinciler çalkalama bilgisini, çalkalamanın sözdizimsel seçim ve kısıtlılıklarını farkettilikten sonra çok hızlı edinmişler, çalkalamayı konulaştırma gibi diğer seçimlik taşımalarından ayırt etmişlerdir.

Unsworth (2005), yetişkinlerin ve çocukların D2 edinimine ilişkin karşılaştırmalı bir deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmacı, D1 İngilizce konuşuru D2 Hollandaca edincilerin çalkalamayı kavrama ve üretme becerilerini incelemiştir. Çocuk D1, çocuk D2 ve yetişkin D2 edincilerden başarılarına göre başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere 3 grup oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan tümceler olumsuzluk öbeğinin kullanımını gerektirmektedir. Sonuçlar, dildeki yetkinliğe göre başarının değiştiğini göstermiştir. Hem çocuk hem de yetişkin D2 edincilerinden daha başarısız olanlar başlangıç düzeydekiler %80'lik başarı düzeyinin altında belirli nesneyi zarfın üzerinden çalkalamış, daha başarılı olan orta ve ileri düzeydeki D2 edincileri %80'lik başarı düzeyinin üzerinde çalkalamayı kullanmışlardır. Belirsiz AÖ'lerin olumsuzluğun üzerinden çalkalanmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Başlangıç düzeyindeki katılımcıların tümcelerinde ÖNE dizilişi yerine ÖEN dizilişini kullandıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre Unsworth, Hollandaca çalkalamanın D2 ediniminin üretiminde üç aşama tespit etmiştir. D2 edincileri başlangıç aşamasında İngilizceden aktarımla ÖEN dizilişini, sonraki aşamada nesneyi çalkalamadan ÖNE dizilişini kullanmışlar, son aşamada ise kurulumsal ÖEN

dizilişini edinmişlerdir. Hem çocuk hem de yetişkin D2 Almanca edinicilerde bu üç aşama da aynen gözlenmiştir. Unsworth'un sonuçları, farklı D1'leri olan D2 Almanca edinicilerle çalışan Clahsen (1988)'in sonuçlarıyla aynıdır.

Bu araştırmalar çalkalamanın kavranması ve üretimine ilişkin olarak şunları göstermektedir: (a) Orta ve ileri düzey ediniciler çalkalamayı D2'de dağılımsal seçim olarak algılamaktadırlar (Koda, 1993; Neeleman ve Weerman, 1997; Iwasaki, 2003, 2005; Jackson ve Roberts, 2008); (b) ileri düzey ediniciler çalkalamaya ilişkin dilbilgisel bilgiye sahiptirler ve sözdizimsel sınırlılıkların dağılımsal yüzey özelliklerinin farkındalardır (Hoop, 2002; Hopp, 2005; Schreiber ve Sprouse, 1998); (c) çalkalamanın D2 ediniminde D1 bilgisi edinimi kolaylaştırmaktadır (Koda, 1993); (d) çalkalamanın D2 edinimi için sadece D1'in çalkalamalı bir dil olması gerekli değildir (Jackson ve Roberts, 2008; Unsworth, 2005); (e) D1'lerinde çalkalama özelliği olmayan D2 konuşurlarının çalkalamanın edinimi için zamana ihtiyaçları vardır. (Clahsen, 1998; Unsworth, 2005).

2.4.4.2. İkinci Dilde Çalkalama Ediniminde Ara Kesitler

Çalkalama özelliğinin edinilmesinde, D2 edinicilerin çalkalamanın ara kesit görünümüne de ihtiyaçları vardır. Yorumlanabilir değişiklikler çalkama ve belirlilik ilişkilerinin sonucunda, söylemsel etkiler ise çalkalamanın ve bilgi yapısının etkileşimi sonucunda oluşur. Önceki çalışmalar göstermiştir ki D2 ediniciler uygun yorumlanabilir bağlamlarda sözcük dizilişlerinin seçimine ilişkin zorluk yaşamışlardır.

Hopp (2004), D1 Almanca edinimi ve D1 İngilizce, Japonca konuşurlarının D2 Almanca ediniminde çalkalamanın sözdizimsel kısıtlıklarını incelemiştir. Belirli

AÖ'leri içeren çalkalanmış öbeklerde D1 İngilizce edinciler D1 Japonca edincilere ve D1 Almanca edincilere göre daha düşük başarı göstermişlerdir. Belirli ve belirsiz AÖ'lerin konulaştırılmasında D1 grupları arasında farklılık saptanmamıştır. Hopp (2004)'e göre, sonuçlardaki temel farklılıkların nedeni çalkalamanın arakesit özelliklerinin ediniminin tamamlanmamış olmasıdır. D1 İngilizce edinciler çalkalamanın bilgi yapısı kısıtlamalarını bilmemektedir ve D2 grupları belirsiz AÖ'lerin çalkalanmasına ilişkin marjinal bilgiye sahip değildir.

Unsworth (2005), belirsiz AÖ'lerin çalkalanmasındaki gecikmeyi Kramer'in sınırlı söylem bilgisiyle açıklamıştır. Kramer (2000), D1 ediniminde çalkalamanın yorumlanmasının geç gelişiminin söylem gelişiminin gecikmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Unsworth, D1 edinimindeki bu durumdan D2 başlangıç düzeyindeki edincilerin de etkilenmiş olabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, D2 edincilerin dilbilgisel işlemleri tam olarak gelişmemiştir. D2 edincilerde dilbilgisel ve söylemsel yapı yetersiz olduğu için Almancada kuralsal olmayan sözcük dizilişlerinde, D2 işlemlerinde Yarışma Modeli (Mac Whinney, 2005) gibi kavrama stratejilerini kullanma eğilimi vardır.

Rounds ve Kanagy (1988) de, D1 İngilizce konuşuru D2 Japonca çocuk edincilerle çalışmıştır. D2 edincileri Japonca'yı edinirken tümcelerde birinci AÖ'nün hareketin edicisi olduğunu düşündüklerini ve Japoncanın kuralsal sözcük dizilişine bağlılıklarını ortaya koymuşlardır.

Kilborn (1989), Sasaki (1994), D1 İngilizce konuşuru D2 Japonca edincilerin kuralsal sözcük dizilişini kullanmayı tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. D1 İngilizce konuşuru D2 Japonca edinciler D1'lerini edinirken anlama becerisinde bu stratejiyi

kullandıkları için D2 ediniminde de aynı yola başvurmuşlardır. Bu da doğrudan erişim varsayımını desteklemektedir.

Sasaki (1999), D1 ve D2 Japonca edincilerin kuralsal sözcük dizilişini kullanma eğilimini saptamıştır. Japonca'yı D2 olarak edinen çocuklarda da kuralsal sözcük dizilişine bağlılık gözlenmiştir. D1 ve D2 edinimlerindeki benzerlik D2 edinimine ED'yle erişildiği savını desteklemektedir.

Pek çok araştırma D2 Japonca edincilerin kuralsal sözcük dizilişine bağlı kaldıklarını göstermiştir. Bu bağımlılığın nedenini D1'den aktarma olarak açıklamak yetersizdir (Karimi, 2003). D1 Japonca konuşuru çocuklar (bazı durumlarda yetişkinler) kuralsal sözcük dizilişine bağlı kalmaktadırlar. Sözcük dizilişine bağlılık dilbilgisel belirleyicilere bağlılıktan daha evrenseldir. Örneğin, Koda'nın (1993), çalışmasında Koreli konuşurların durum eki kullanmaları olumlu aktarımken, İngilizce ve Çince konuşurların olumsuz aktarımı söz konusudur. Çoğu araştırmacı D2 edincilerin NÖE dizilişli yapılarda başarısız olmalarının nedeninin D1'den aktarım mı yoksa çalkalamaya ilişkin bilgileriyle mi ilintili olduğunun belli olmadığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda çalkalanmış tümcelerin D2 edincileri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı sınıanmıştır. Ancak D2 edincilerin çalkalanmış tümce üretimine ilişkin araştırma oldukça azdır.

Özetle, D2 Japonca araştırma verileri D2 edincilerin NÖE dizilişli tümcelerin çok azını üretebildiklerini göstermiştir. Yapılan araştırmalarda edincilerin çalkalama bilgisine sahip olup olmadıkları belirtilmemiştir.

D2'de çalkalamanın üretimini araştıran Iwasaki (2003), çalışmasında D1 İngilizce konuşurların D2 Japonca edinimlerini ele almıştır. Iwasaki, D2 edincilerin ÖNE ve NÖE dizilişli tümceleri kavrama ve üretimlerini incelemiştir. Katılımcılar

yeterliliklerine göre başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Resim betimleme, boşluk doldurma, dilbilgisel yargı testi ve edincilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada üç başarı düzeyinde de çalkalanmış tümcelerin kavrama ve üretimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Önceki D1 araştırmaları NÖE dizilişli tümcelerin geçişli eylemlerle Japonca -o belirtme durumu ekinin kullanıldığı tümcelerin üretiminden hemen sonra oluştuğunu göstermiştir. Ancak tüm katılımcılar düzey belirleme testinde -o durum ekini içeren tümceleri doğru üretmelerine karşın, NÖE dizilişli tümceleri kavrama ve üretimlerinde başarı oranları düşmüştür. Doi ve Yoshioka (1987), D2 Japonca edincilerin -ga ve -o durum eklerini edinince serbest sözcük dizilişini üretimsel olarak kullanabileceklerini söylemişlerdir. Iwasaki'ye göre katılımcıların bu dizilişi kullanmamalarının nedeni çalkalanma özelliğini bilmemeleri ya da kullanmaktan sakınmalarıdır. Çoğu edinci NÖE dizilişli tümce üretmek yerine edilgen ya da ilgi tümceciği kullanımını tercih etmiştir. Edincilerin %92.6'sı geçişli eylemlerde başarılı olmuşlardır. Edincilerin boşluk doldurma testinde resim betimleme testine göre daha başarılı olmaları test türünün önemini ve araştırmanın sonucunu değiştirebileceğini ortaya koymuştur. Edinciler tek AÖ'lü testlere göre iki AÖ'lü testleri, ÖNE dizilişli tümcelere göre, NÖE dizilişli tümceleri daha uzun sürede cevaplamışlardır. Yargı testi sonucunda da düzeyin sonucu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm edinciler NÖE dizilişli tümcelerde zorlanmışlardır. Bu testin sonucunda D2 Japonca edincilerin düzeyi durum eki kullanmalarıyla doğru orantılıyken, durum eklerinin kavranmasının NÖE dizilişli tümce üretmelerine etkisi olmamıştır. Boşluk doldurma testinden sonra, edinciler farklı tümce dizilişlerinin kullanımını fark etmişlerdir. Katılımcılarla anadillerinde yapılan görüşmelerde edinciler NÖE dizilişli tümcelerde zorlandıklarını

bildirmişlerdir. Çoğu edinici Japoncada çalkalama özelliğinin olduğunu bildiklerini ancak kullanmaktan kaçındıklarını bildirmişlerdir. Araştırmada, D2 edincilerin çalkalamaya ilişkin bilgileri olsa da çalkalanmış tümce üretebilmeleri için kuralsal sözcük dizilişinin edinimine göre daha uzun zamana ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Denek Grubu

Araştırmada, özellikleri aşağıda belirtilen üç ayrı denek grubu ve iki ayrı kontrol grubu kullanılmıştır. Katılımcıların edinmekte oldukları D2'ye ilişkin, genel dilbilgisi ve sözcük bilgileri ile araştırmamız için önemli olan D2'ye ait durum (*case*), çekim ve üye yapısına ilişkin bilgileri öncelikle bir düzey belirleme testi ile saptanmıştır. Bu testin sonuçlarının değerlendirilmesiyle, her denek grubundaki katılımcılar başarılarına göre başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere üç ayrı edinim düzeyinde gruplandırılmıştır.

İlk denek grubu T>J konuşurlarından oluşmaktadır. Bu denek grubu, Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Japon Dili ve Edebiyatı lisans öğrencisi olan toplam 51 katılımcı içermektedir. Uygulanan düzey belirleme testinin sonuçlarına göre, başlangıç düzeyinde 11, orta düzeyde 12, ileri düzeyde 28 katılımcı bulunmaktadır. Tüm deneklerin diğer yabancı dili İngilizcedir.

İkinci denek grubu, Tokyo Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe Bölümü'nde okuyan 42 lisans öğrencisini içeren J>T konuşurlarından oluşmaktadır. Bu grupta başlangıç düzeyinde 17, orta düzeyde 15, ileri düzeyde 10 katılımcı yer almaktadır. Tüm deneklerin diğer yabancı dili İngilizcedir.

Üçüncü denek grubu ise Ankara Üniversitesi TÖMER Taksim ve Kadıköy şubelerinde Türkçe öğrenmekte olan 15 İ>T konuşurunu içermektedir. Bu gruptaysa, başlangıç, orta ve ileri düzeylerin her birinde 5 katılımcı bulunmaktadır. Tüm deneklerin diğer yabancı dili İspanyolcadır. Çalışmada denek ve kontrol grubundaki

katılımcıların bildikleri yabancı diller grup içinde aynı olduğu için değişken olarak ele alınmamıştır.

Çalışmada Türkçe ve Japonca kontrol grupları da kullanılmıştır. Japonca kontrol grubu 6 Japon, Türkçe kontrol grubu ise 7 Türk D1 konuşurundan oluşmaktadır. Gerek kontrol grubunun, gerekse katılımcıların yaşları 18-24 yaş aralığındadır.

Çalışmamızda deneklerin adöbeklerine ait [\pm insan] anlamsal özelliğine ilişkin bilgisinin çalkalama özelliğinin edinimine etkisi de araştırılmış, bu doğrultuda hazırlanan testler iki ayrı denek grubuna uygulanmıştır. Denek gruplarından ilki, yukarıda tanımlanan J>T grubundaki gönüllü katılımcıları içeren bir alt kümedir. Bu grupta başlangıç düzeyinde 14, orta düzeyde 6, ileri düzeyde de 11 katılımcı bulunmaktadır. Diğer denek grubu da İ>T grubundaki katılımcıları içermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, İ>T grubunda başlangıç, orta ve ileri düzeylerin her birinde 5 katılımcı bulunmaktadır.

3.2. Veri Toplama Yöntemleri

Çalışmada, konuşurların D2'deki çalkalama özelliğini yorumlama, yargılama ve üretme konusundaki başarılarını sınamak üzere yorumlama ve üretim testleri kullanılmıştır. İlk olarak sıralanmış resimlerden yazılı olarak sunulacak tümceye en uygununun seçilmesini içeren *anlama testi* uygulanmıştır. D2 edincilere dilin genel örneklerini toplamak için *üretim testlerinden* boşluk doldurma ve resim betimlemeleri istenerek yol göstericili üretim tekniği kullanılmıştır. Ayrıca D2 edincilerin üretim testinde ortaya çıkabilecek edim karışımlarını yok etmesi ve D2 bilgisi hakkında bilgi elde edilmesi için dilbilgisel ve dilbilgisi dışı tümcelerin

dilbilgiselliğinin sorgulandığı *üstdil testi* uygulanmıştır. Çalışma sınıf ortamında uygulanmıştır. Çalışmada kağıt-kalem testleri kullanılmış, sözlük kullanılmamıştır.

3.3. Veri Çözümleme Yöntemi

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda dolaylı gözlem analizi yoluyla veri toplanmıştır. Nicel boyutta ise, deneysel bir desen çerçevesinde tümdengelimci denencelere dayalı veri toplanarak, istatistiksel analiz yapılmıştır. Çalışmada kullanılan düzey belirleme ve uygulama soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış, pilot uygulamalarla sorular sınanmış, böylece uygun bulunmayan sorular değiştirilerek kapsam geçerliliği belirlenmiştir. Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Bu çalışmada düzey belirleme testinin ve uygulamaların güvenirliliği (Kuder-Richardson) KR-20 uygulanarak test edilmiştir. KR-20, başarı testlerindeki maddelerin güvenirliliğini, yani uyumunu, iç tutarlılığını belirlemede kullanılır. Güvenirlik analizi, ölçmede kullanılan araçların güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Sadece doğru cevaplandırılan maddelere bir puan verilerek, yanlış cevaplandırılan ve boş bırakılan maddelere ise hiç puan vermeksizin puanlanan testlerde kullanılan, testin güvenirlik katsayısının tahmininde kullanılan yöntemlerden biridir. Güvenirlik analizinde k (soru sayısı) ve n (birim sayısı) vardır. Güvenirlik analizleri yapılırken k ve n 'ye ait iki temel koşulun dikkate alınması gerekir; $k > 30$ olmalıdır. Yani, ölçme araçları, bireysel özellikleri (demografik, sosyo ekonomik) sorgulayan sorular dışında, çok sayıda ve birbirleri ile ilişkili soru içermelidir. $n > 50$ olmalıdır; yani, ölçme araçları çok sayıda rastgele

seçilen deneklere uygulanmalıdır. Bu çalışmada kullanılan düzey belirleme testinin KR-20'si T>J grubu 0.86, J>T ve İ>T gruplarının 0.87, uygulama sorularının KR-20'si ise T>J grubunun 0.89, J>T ve İ>T gruplarının 0.92, adöbeklerinin [\pm insan] özelliğinin uygulaması 0.90 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar düzey belirleme testi ve uygulamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışma boyunca denek gruplarına yapılan her bir uygulama sonucunda başlangıç, orta ve ileri düzeydeki katılımcıların her bir bölümden elde etmiş oldukları toplam puan ortalamalarının buldukları düzeylere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, bağımsız değişkende çok fazla grup olmaması ve her bir düzeydeki katılımcı sayısının az olması nedeniyle, parametrik olan tek yönlü varyans analizi Anova yerine, parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla grubun (örneklem) bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu testte ve parametrik olmayan diğer testlerde, gruplara ait ölçümlerin karşılaştırılmasında aritmetik ortalama yerine ortanca (medyan) değer esas alınır. Ortanca (medyan), büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralanan bir serinin orta değeridir. Bu test ile başlangıç düzeyi, orta düzey, ileri düzey ve kontrol grubundan oluşan katılımcı grupları arasında test edilen konuya ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmiş, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer

dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakmaksızın en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. En küçük puana en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılır. Analizde iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamı temel alınır. Elde edilen sıra toplamları grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu, az denekli deneysel çalışmalarda, puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. U testi parametrik olmayan en güçlü testlerden birisidir. Sayısal olmayan verilerde ve kişi sayısının az olduğu durumlarda kullanılan bir testtir.

Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan istatistiksel testlerin sayısal sonuçlarının aktarıldığı tablolarda aşağıdaki kavram ve kısaltmalar kullanılacaktır:

n: kişi sayısı

sıra ortalaması : gruptaki bireylerin sıralamalarına ait ortalama

sd (serbestlik derecesi): toplam kişi sayısının grup sayısına göre anlamlılığı

x²: kıkare tekniği

erişi ortalaması : ön test ile son test arasındaki fark

p :Bir sonucun istatistiksel anlamlılığı sonucun (popülasyonu temsil etmesi bakımından) doğru olarak kabul edilme derecesini gösterir. Yani p-değeri bir sonucun azalan bir indekste güvenilirliğini ifade eder. P-değeri küçüldükçe, bulguların geçerli olma olasılığı o derecede artar. P değeri gözlemlenen sonucumuzun geçerli olduğu görüşünü, yani sonucun “popülasyonun temsilcisi” olduğunu içeren hata ihtimalini gösterir. Varyans analizinde kaç grup olursa

olsun tek bir p değeri vardır. $P < 0.05$ ise, grup ortalamaları eşit değildir. Çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc yöntemler) ile hangi grupların birbirinden farklı olduğu araştırılır. $P > 0.05$ ise, grup ortalamaları eşittir ve çoklu karşılaştırma testlerine gerek yoktur.

3.4. Veri Toplama Gereçleri

Çalışmada T>J grubuna, durum bilgisinin sınıdığı 23 maddelik ve J>T ve İ>T gruplarına da kişi çekimi, durum ve üye yapısı bilgisinin sınıdığı 11 maddelik düzey belirleme testi uygulanmıştır. Testlerde katılımcıların durum ve üye yapısı bilgisinin sınığmasının nedeni, katılımcıların durum ve üye yapısı bilgilerine sahip olmalarına karşın çalkalanmış tümce üretiminde bulunup bulunamayacaklarını tespit etmektir. Aksi durumda katılımcılar çalkalanmış tümce üretmediklerinde başarısızlığın nedeni katılımcıların durum ve üye yapısı bilgisinin eksikliğinden mi yoksa çalkalama özelliğini kullanamadıklarından mı olduğu belirsiz olacaktır. İ>T gruplarında katılımcıların kişi çekimi bilgisine sahip olup olmadıkları da araştırılmıştır. Bunun nedeni çalışmada kullanılan boşluk doldurma testinde katılımcıların çalkalanmış tümcelerde özne seçimlerini rastlantısal olarak mı yoksa bilinçli olarak mı yaptıklarını tespit edebilmektir. Böylece katılımcıların bilgisi sınıırken testin tutarlılığı da sağlanmıştır. Bunlara ek olarak uygulamada var olma eylemi de kullanıldığından, Japoncada canlı ve cansız varlıklarla kullanılan var olma eylemi farklı olduğundan T>J grubundaki katılımcıların var olma eylemindeki yetkinliklerini ölçmek için düzey belirleme testinde 2 maddelik soru sorulmuştur. Böylece katılımcıların var olma eylemlerini kullanırken durum bilgileri sınıenarak, çalkalanmış tümcelerde özne seçimlerinin yine rastlantısal mı bilinçli mi olduğunu

tespit etmektir. Düzey belirleme testlerinde boşluk doldurma tekniği kullanılmıştır. Testlerde katılımcıların bildiği sözcük ve yapılar kullanılmıştır. Sözcük ve dilbilgisi yapıları katılımcıların kullandığı ders malzemelerinden seçilmiş, dersin öğretiminden sorumlu uzmanların görüşü alınarak, uygun olmayan sözcük ve yapılar değiştirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Düzey belirleme testinin güvenilirliği KR-20 uygulanarak sınanmıştır. T>J grubuna uygulanan testin KR-20'si 0.86, J>T ve İ>T gruplarına uygulanan testin KR-20'si 0.87'dir. Bu durum testlerin güvenilirliğini göstermektedir. Katılımcılar testteki başarılarına göre başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç başarı düzeyine ayrılmıştır. Oluşturulan düzeyler arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (T>J $p = 0.001$ $p < 0.05$; J>T $p = 0.002$ $p < 0.05$ ve İ>T, $p = 0.006$ $p < 0.05$). Düzey belirleme testinde amaç, katılımcıların uygulamada kullanılan sözcük ve dilbilgisel yapıları bilmelerine karşın uygulamada çalkalama özelliğini kullanıp, kullanamayacaklarını sınamaktır.

Çalışmada katılımcıların dil düzeyini belirlemek için standart testler kullanılmamıştır. Bunun nedeni standart testlerde çalışmada kullanılmayacak sözcük, yapı ve dil becerilerinin de sınanmasıdır.

T>J Grubuna uygulanan durum bilgisinin sınandığı düzey belirleme testi örneği

1.男の子_____読みます。

Otoko-no ko-_____ yomi-masu.

Oğlan-TAM çocuk oku-GN

'Oğlan (kitap, dergi vb.) okur.'

2.ピアノ_____引きます。

Piano- _____ hiki-masu.

Piyano çal-GN

‘(O) Piyano çalar.’

T>J Grubuna uygulanan var olma eyleminin sınındığı düzey belirleme testi örneği

1. 猫が_____。

Neko-ga

Kedi-YAL

‘Kedi (var)’

2. 教室が_____。

Kyoushitsu-ga _____.

Sınıf-YAL

‘Sınıf (var)’

J>T ve İ>T Gruplarına uygulanan çekim bilgisinin sınındığı düzey belirleme testi örneği

Ben kitap okuyor _____.

Sen kitap okuyor_____.

O kitap okuyor_____.

J>T ve İ>T Gruplarına uygulanan üye ve durum bilgisinin sınındığı düzey belirleme testi örneği

Ben okul_____gittim.

Ayşe postane_____ geldi.

Araştırmamızda yer alan her bir denek grubuna, dörder bölümden oluşan yorumlama ve üretme testleri uygulanmıştır. Kurallı ve çalkalanmış tümcelerdeki özne ve nesnelerin resimlerinin yer aldığı birinci bölümde, katılımcılardan tümcenin öznesine ait olan resmi seçmeleri istenmiştir. Bu bölümde katılımcıların çalkalama özelliğini kavrama becerilerinin sınanması amaçlanmıştır. T>J grubundaki katılımcılara uygulanan testin birinci bölümünde 9'u çalkalanmış ve 9'u kurallı 18 tümce yer alırken, J>T ve İ>T grubundaki katılımcılara birinci bölümde 13'ü çalkalanmış 13'ü de kurallı 26 tümce verilmiştir. Çalkalanmış tümcelerde üyelerin çalkalanması, eklentilerin çalkalanması, birden fazla birimin çalkalanması, iç tümceden dışarı çalkalama, eylem arkası çalkalama yapıları kullanılmıştır. Olumsuz niceleyicilerin çalkalanması ve ne-öbeğinin çalkalanmasına ilişkin görsel malzeme hazırlama güçlüğü açısından bu yapılar bu bölümde ve dördüncü bölümde sınanamamıştır. Ayrıca, J>T ve İ>T denek gruplarına Türkçedeki AÖ'yü içinde çalkalama yapılarının sınıandığı sorular da verilmiştir. Ancak, Japoncada AÖ'yü içinde çalkalama özelliği olmadığından T>J denek grubunda buna yönelik sorular kullanılmamıştır. Sözü edilen çalkalama yapılarına ilişkin olarak katılımcılara sunulan sorular aşağıda örneklenmektedir (Soru numaraları, katılımcılara uygulanan testten olduğu gibi alınmıştır).

Üyelerin Çalkalanması



6.a.



b.

Ayşe'yi Ali dinliyor.

5. マリアをやまだが聞きます。

Maria-o Yamada-ga kiki-masu.

Maria-BEL Yamada-YAL dinle-GN

'Maria'yı Yamada dinler.'

Eylem Arkasına Çalkalama



2.a.



b.

Ali gördü Ayşe'yi.

やまだが見ました、マリアを。

Yamada-ga mi-mashita, Maria-o.

Yamada-YAL gör-GEÇ Maria-BEL

'Yamada gördü Maria'yı.'

Katılımcıların çalkalama yapılarını yorumlama yeterliklerinin sınındığı ikinci bölümde, eşit sayıda kurallı ve çalkalanmış dilbilgisel ve dilbilgisi dışı tümcenin yer aldığı dilbilgisel yargı testi bulunmaktadır. Katılımcılardan, bu tümceleri okuyarak dilbilgiselliklerini “doğru” ya da “yanlış” olarak yargılamaları istenmiştir. T>J grubuna ait testin ilgili bölümünde 56, J>T ve İ>T gruplarının testlerinde ise 60’ar tümce kullanılmıştır.

Olumsuz Niceleyicilerin Çalkalanması

1. () Ayşe hiçbir şeyi sevmiyor.
46. () Ayşe hiçbir şeye sevmiyor.
47. () Hiçbir şeyi Ayşe sevmiyor.
53. () Hiçbir şeye Ayşe sevmiyor.
49. () マリアが何も勉強しませんでした。

Maria-ga nani-mo benkyou-shimasen-deshita

Maria-YAL hiçbirşey çalış-OLMZ-GEÇ.

‘Maria hiçbirşey çalışmadı.’

47. () マリアへ何も勉強しませんでした。

Maria-he nani-mo benkyou-shimasen-deshita

Maria-YÖN hiçbirşey çalış-OLMZ-GEÇ.

‘Maria’ya hiçbirşey çalışmadı.’

56. () 何もマリアが勉強しませんでした。

Nani-mo Maria-ga benkyou-shimasen-deshita

Hiçbirşey Maria-YAL çalış-OLMZ-GEÇ.

‘Hiçbirşey Maria çalışmadı.’

3. ()何もマリアへ勉強しませんでした。

Nani-mo Maria-he benkyou-shimasen-deshita

Hiçbirşey Maria-YÖN çalış-OLMZ-GEÇ.

‘Hiçbirşey Maria’ya çalışmadı.’

Ne-Öbeğinin Çalkalanması

6. ()Kim okula geldi?

30. ()Kim okulu geldi?

31. ()Okula kim geldi?

15. ()Okul kime geldi?

50.()誰が学校に来ましたか。

Dare-ga gakkou-ni ki-mashita-ka.

Kim-YAL okul-YÖN gel-GEÇ-S

‘Kim okula geldi?’

16.()誰が学校を来ましたか。

Dare-ga gakkou-o ki-mashita-ka.

Kim-YAL okul-BEL gel-GEÇ-S

‘Kim okulu geldi?’

48.()学校に誰が来ましたか。

Gakkou-ni dare-ga ki-mashita-ka.

Okul-YÖN kim-YAL gel-GEÇ-S

‘Okula kim geldi?’

29.()学校が誰に来ましたか。

Gakkou-ga dare-ni ki-mashita-ka.

Okul-YAL kim-YÖN gel-GEÇ-S

‘Okul kime geldi?’

Üçüncü bölümde, katılımcılardan kurallı ve çalkalanmış tümcelerdeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu bölümde, T>J grubuna 13’ü çalkalanmış, 13’ü kurallı olmak üzere toplam 26, J>T ve İ>T gruplarına da 15’i çalkalanmış 15’i kurallı 30’ar tümce verilmiştir.

Eklentilerin Çalkalanması

19.Sandalye _____ sınıf _____ var _____.

19.その椅子 _____ 教室 _____ あります。

Şu sıra _____ sınıf _____ arimasu.

Şu sıra _____ sınıf _____ va-GN

‘Şu sıra _____ sınıf _____ var.’

AÖ’yi İçinde Çalkalama

30.Kitab _____ Ali' _____ Ayşe okuyor _____.

Dördüncü bölümde ise katılımcılardan verilen resimleri sırasına uygun kullanarak tümce üretmeleri istenmiştir. Pilot uygulamalarda katılımcılardan resimlerdeki sırayı takip etmeleri beklenmemiş, uygulama sonucunda da katılımcıların çalkalanmış tümce kullanımından sakınarak, kurallı tümceler ürettikleri gözlenmiştir. Katılımcıların çalkalanmış tümce üretiminden kaçınmalarının nedeni açıklanamamıştır. Bu durum katılımcıların ya çalkalanmış tümce üretemedikleri ya da zorlandıkları görüşlerini akla getirmektedir. Ancak bu çalışmada hedeflenen çalkalanmış tümce üretimini ölçmek olduğundan, pilot uygulama sonrasında çalkalanmış tümce üretimini sağlamak için güdümlü üretim tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle katılımcılardan resimlerdeki sırayı takip ederek tümce üretmeleri istenmiştir. T>J grubuna verilen testte 7'si kurallı, 7'si çalkalanmış toplam 14, J>T ve İ>T grubuna verilen testlerde ise 11'i kurallı, 11'i çalkalanmış toplam 22 tümce üretilmesi beklenmiştir.

Birden Fazla Birimin Çalkalanması



13. Otobüs

Ali

üniversite

gitmek

Otobüs.....

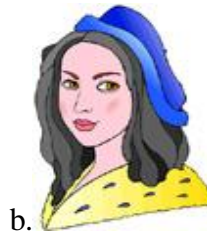
edinimine etkisi de sınırlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılardan özne ve nesne [+insan, +insan], [+insan, -insan], [-insan, +insan] ve [-insan, -insan] özellikli AÖ bileşimlerini içeren tümceleri yorumlamaları ve üretmeleri istenmiştir. 16'şar tümcelik iki bölümden oluşan testin yorumlama yeteneğinin ölçüldüğü birinci bölümünde, tümcelerin özne ve nesne AÖ'lerinin resmi verilerek katılımcılardan özne AÖ'süne ait olan resmi işaretlemeleri istenmiştir. Üretim yeteneğinin sınındığı ikinci bölümde ise, katılımcılardan kendilerine sunulan resimleri sırasıyla kullanarak tümceler üretmeleri istenmiştir. Bu testte yer alan tümce örnekleri aşağıda verilmektedir.

I. Bölüm

[+insan, +insan]



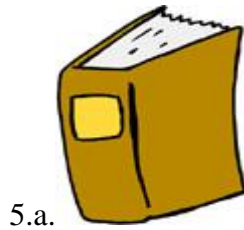
Ali



Ayşe

Ayşe'ye Ali gülüyor.

[-insan, -insan]



Masadan kitap düştü.

II. Bölüm

[+insan, -insan]



izlemek

Televizyon.....

[-insan, +insan]



düşmek

Yıldırım.....

4. VERİLER

Bu bölümde edincilerin çalışmada kullanılan kurallı tümceleri, çalkalanmış tümceleri, çalkalama yapılarını ve [\pm insan] anlamsal özelliğini edinmelerine ilişkin sayısal verilere yer verilmiştir.

4.1. İkinci Dildeki Kurallı Tümce Yapılarının Edinimi

Tablo 2. T>J Grubu: Kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi (1)	11	10,55			
Orta Düzey (2)	12	28,13			
İleri Düzey (3)	28	32,80	3	22,172	0.000
Kontrol Grubu (4)	6	46,83			

* P<0.05

Tablo 2’de T>J Grubunun kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın [$\chi^2(3) = 22.172$ p<0.05] anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve elde edilen “U” değerleri Tablo 3’de verilmiştir. Katılımcıların sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek sıra ortalamasına sahip olan, dolayısıyla en başarılı grup olma özelliğini taşıyan grubun kontrol grubu (46,83), en düşük sıra ortalamasına sahip olan grubun da başlangıç düzeyindeki katılımcıların oluşturduğu grup (10,55) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. **T>J** Grubu: Düzey ve kontrol gruplarının erişti ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç	Orta Düzey	İleri Düzey	Kontrol Grubu	Anlamlı Fark
	Düzeyi (1)	(2)	(3)	(4)	
Başlangıç Düzeyi (1)	-				1-2,1-3,1-4
Orta Düzey (2)	20.00 *	-			
İleri Düzey (3)	23.00*	72.50	-		
Kontrol Grubu(4)	7.00*	72.00	94.00	-	

* P<0.05

Gruplar arası karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan ve Tablo 3’de verilen “U” değerlerine göre, kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ile başlangıç düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca başlangıç düzeyi ile orta düzey ve başlangıç düzeyi ile ileri düzeyde yer alan katılımcı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4. **J>T** Grubu: Kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi (1)	17	14,35			
Orta Düzey (2)	15	28,07	3	14.46	0.002
İleri Düzey (3)	10	28,65			
Kontrol Grubu (4)	7	35,30			

* P<0.05

Tablo 4'te J>T grubunun kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın [$\chi^2(3) = 14,46$ p<0.05] anlamlı olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre en başarılı grup kontrol grubu (35,30) olurken en az başarılı grup ise başlangıç düzeyidir (14,35).

Tablo 5. J>T Grubu: Düzey ve kontrol gruplarının erişiş ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç Düzeyi (1)	Orta Düzey (2)	İleri Düzey (3)	Kontrol Grubu (4)	Anlamlı Fark
Başlangıç Düzeyi (1)	-				1-2,1-3,1-4
Orta Düzey (2)	52.00 *	-			
İleri Düzey (3)	32.00*	74.00	-		
Kontrol Grubu (4)	7.00*	24.00	17.50	-	

* P<0.05

Tablo 5’te görüldüğü gibi, elde edilen ‘U’ değerlerine göre, J>T grubunda, puan ortalamaları açısından kontrol grubundaki katılımcılar ile sadece başlangıç düzeyindeki katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında ayrıca, başlangıç düzeyi ile orta ve başlangıç düzeyi ile ileri düzey katılımcı puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır.

Tablo 6. İ>T Grubu: Kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi	5	3,70			
Orta Düzey	5	12,10			
İleri Düzey	5	12,70	3	10.331	0.016
Kontrol Grubu	7	13,50			

*P<0.05

Tablo 6’da İ>T grubunun kurallı tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın [$\chi^2(3) = 10,331$ p<0.05] anlamlı olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre en başarılı grup kontrol grubu (13,50) olurken en az başarılı grup ise başlangıç düzeyidir (03,70).

Tablo 7. İ>T Grubu: Düzey ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç	Orta	İleri	Kontrol	Anlamlı Fark
---------	-----------	------	-------	---------	--------------

	Düzeyi (1)	Düzey (2)	Düzey (3)	Grubu (4)
Başlangıç	-			1-2,1-3,1-4
Düzeyi (1)				
Orta Düzey (2)	1.000 *	-		
İleri Düzey (3)	1.000*	11.500	-	
Kontrol Grubu (4)	1.500*	10.500	11.00	-

* P<0.05

Gruplar arası karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan ve Tablo 7’de verilen “U” değerlerine göre, gruplar arasında, başlangıç düzeyi ile orta ve başlangıç düzeyi ile ileri düzey ve başlangıç düzeyi ile kontrol grubu katılımcı puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır.

4.2. İkinci Dildeki Çalkalanmış Tümce Yapılarının Edinimi

Tablo 8. T>J Grubu: Çalkalanmış tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi (1)	11	16,77	3	8,453	0,038
Orta Düzey (2)	12	27,79			

İleri Düzey (3)	28	33,52
Kontrol Grubu (4)	6	34,25

* P<0.05

Tablo 8’de T>J grubunun çalkalanmış tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın [$\chi^2(3)= 8.453$ p<0.05] anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Sıra ortalamalarına göre en başarılı grup kontrol grubu (34,25) olurken en az başarılı grup ise başlangıç düzeyidir (16,77).

Tablo 9. T>J Grubu: Düzey ve kontrol gruplarının erişti ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç Düzeyi (1)	Orta Düzey (2)	İleri Düzey (3)	Kontrol Grubu (4)	Anlamlı Fark
Başlangıç	-				1-2,1-3,1-4
Düzeyi (1)					
Orta Düzey (2)	33.50*	-			
İleri Düzey (3)	41.00*	76.00	-		
Kontrol Grubu (4)	29.50*	54.00	87.50	-	

* P<0.05

Gruplar arası karşılaştırmalarda, “U” değerlerine göre başlangıç düzeyindeki katılımcıların puan ortalamaları ile orta düzey, başlangıç düzeyi ile ileri düzey ve

başlangıç düzeyi ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10. **J>T** Grubu: Çalkalanmış tümelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi (1)	17	16,38			
Orta Düzey (2)	15	27,80	3	10.69	0.014
İleri Düzey (3)	10	32,65			
Kontrol Grubu (4)	7	33,20			

* P<0.05

Tablo 10’da J>T grubunun çalkalanmış tümelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın [$\chi^2(3) = 10.69$ p<0.05] anlamlı olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre en başarılı grup kontrol grubu (33,20) olurken en az başarılı grup ise başlangıç düzeyidir (16,38).

Tablo 11. **J>T** Grubu: Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç Düzeyi (1)	Orta Düzey (2)	İleri Düzey (3)	Kontrol Grubu (4)	Anlamlı Fark
Başlangıç Düzeyi (1)	-				1-2,1-3,1-4

Orta Düzey (2)	66.00 *	-		
İleri Düzey (3)	31.00*	59.50	-	
Kontrol Grubu (4)	28.50*	26.50	8.00	-

* P<0.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, J>T grubunda başlangıç düzeyi ile orta düzey, başlangıç düzeyi ile ileri düzey ve başlangıç düzeyi ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, kontrol grubuyla başlangıç düzeyindeki katılımcılar arasındaki başarı farklılığının anlamlı olduğu, ancak orta ve ileri düzeydeki katılımcıların başarılarının kontrol grubundakilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da görülmektedir. Bu durum, aynı zamanda orta ve ileri düzeyde edinimin birbirine yakın olduğunu da göstermektedir.

Tablo 12. İ>T Grubu: Çalkalanmış tümcelere ait puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Kruskal-Wallis H Testi)

Gruplar	n	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	P
Başlangıç Düzeyi (1)	5	3,90			
Orta Düzey (2)	5	7,10			
İleri Düzey (3)	5	13,60	3	16.170	0.001
Kontrol Grubu (4)	7	17,40			

* P<0.05

Analiz sonuçlarına bakıldığında, İ>T grubunun çalkalanmış tümcelere ait puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir [$x^2(3) = 16.170$ $p < 0.05$]. Sıra ortalamalarına göre en başarılı grup kontrol grubu (17,40) olurken en az başarılı grup ise başlangıç düzeyidir (03,90).

Tablo 13. İ>T Grubu: Deney ve kontrol gruplarının erişim ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Gruplar	Başlangıç Düzeyi (1)	Orta Düzey (2)	İleri Düzey (3)	Kontrol Grubu (4)	Anlamlı Fark
Başlangıç	-				1-3,1-4
Düzeyi (1)					2-3,2-4
Orta Düzey (2)	4.500	-			
İleri Düzey (3)	0.000*	0.000*	-		
Kontrol Grubu (4)	0.000*	0.000*	3.000	-	

* $P < 0.05$

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, başlangıç düzeyi ile ileri düzey, başlangıç düzeyi ile kontrol grubu, orta düzey ile ileri düzey ve orta düzey ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Başlangıç düzeyi ile kontrol grubu arasında anlamlılık tespit edilmesi edinimin başlangıç düzeyinde düşük olduğunu, başlangıç düzeyi ile orta düzey arasında anlamlılık olmaması, edinimde başlangıç ve orta düzey arasında çok fazla farklılık oluşmadığını, orta düzeyi ile ileri düzey arasında anlamlılık saptanması edinimin aşamalı gelişimini, orta düzey ile kontrol grubu

arasında anlamlılık belirlenmesi orta düzeyde T>J ve J>T gruplarının aksine D1 konusuyla farklılık olduğunu, ileri düzeyle kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olmaması ise ileri düzeyde edinimin D1 konusuna benzer olarak gerçekleştiği izlenimini vermektedir.

4.3. İkinci Dildeki Farklı Çalkalama Yapılarının Edinimi

Bölüm 3.4.'te de sözü edildiği gibi, uygulamadaki tüm test türlerinde yer alan çalkalama yapıları, deneklerin çalkalama yapısına göre edinim farklılığı sergileyip sergilemeyeceğini anlamak amacıyla, üyelerin çalkalanması, eklentilerin çalkalanması, iç tümceden dışarı çalkalama, birden fazla birimin çalkalanması, olumsuz niceleyicilerin çalkalanması, ne-öbeğinin çalkalanması ve eylem arkasına çalkalama olarak ayrı ayrı sınıflanmış ve katılımcıların bu farklı çalkalama yapılarındaki başarısı sınanmıştır. Japoncada AÖ içindeki birimlerin çalkalanması önemli ölçüde kısıtlandığından, bu gruptaki katılımcılara uygulanan testte bu çalkalama yapısı dışarıda bırakılmıştır.

Tablo 14. T>J Grubunun farklı çalkalama yapılarındaki başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Tümce Biçimi</i>	<i>Düzyey</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Üyelerin çalkalanması	1	11	13,33				
	2	12	22,18	2	7,875	,019	1-3
	3	28	26,84				
toplam		51					

Eklenilerin							
çalkalanması	1	11	16,00				
	2	12	25,71	2	7,541	,023	1-3
	3	28	30,05				
	toplam	51					
İç tümceden dışarı	1	11	12,82				
çalkalama	2	12	28,79	2	11,303	,004	1-2, 1-3
	3	28	29,98				
	toplam	51					
Birden fazla birimin	1	11	19,05				
çalkalanması	2	12	28,08	2	5,905	,116	1-3
	3	28	32,52				
	toplam	51					
Eylem arkasına	1	11	14,95				
çalkalama	2	12	28,42	2	8,606	,014	1-2, 1-3
	3	28	28,88				
	toplam	51					
Olumsuz	1	11	13,59				
niceleyicilerin	2	12	25,88	2	11,645	,003	1-2, 1-3
çalkalanması	3	28	30,93				
	toplam	51					
Ne-öbeklerinin	1	11	15,73				

çalkalanması							
2	12	24,58	2	8,880	,012	1-3	
3	28	30,64					
toplam		51					

T>J grubunda üyelerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 7,875$ $p < 0.05$], eklentilerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 7,541$ $p < 0.05$], birden fazla birimin çalkalanması [$\chi^2(2) = 5,905$ $p < 0.05$] ve ne-öbeğinin çalkalanmasında [$\chi^2(2) = 8,880$ $p < 0.05$] anlamlılık başlangıç ve ileri düzey arasında saptanmıştır. Orta ve ileri düzey arasında anlamlılık saptanmaması edinim düzeylerinin benzer olduğunu, edinimin orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. İç tümceden dışarı çalkalama [$\chi^2(2) = 11,303$ $p < 0.05$], eylem arkasına çalkalama [$\chi^2(2) = 8,606$ $p < 0.05$] ve olumsuz niceleyicilerin çalkalanmasında [$\chi^2(2) = 11,645$ $p < 0.05$] ise anlamlılık başlangıç ile orta ve başlangıç ile ileri düzeyler arasında saptanmıştır. Bu üç çalkalama yapısında edinim aşamalı olarak gerçekleşmiştir.

Türkçe, AÖ içindeki birimlerin çalkalanmasına izin verdiği için, J>T grubuna uygulanan testte T>J grubuna uygulanan testte, kullanılan çalkalama yapılarına ek olarak AÖ'yü içinde çalkalama da sınanmıştır.

Tablo 15. J>T Grubunun farklı çalkalama yapılarındaki başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Tümce Türleri</i>	<i>Düzye</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Üyelerin	Başlangıç	17	18,53				

çalkalanması								
	Orta	15	25,80	2	3,852		,146	
	İleri	10	20,10					
	Toplam	42						
Başlangıç		17	16,82					
Eklenilerin	Orta	15	25,20	2	5,470		,065	
çalkalanması								
	İleri	10	23,90					
	Toplam	42						
Başlangıç		17	15,21					
İç tümceden dışarı	Orta	15	24,80	2			,013	1-2, 1-3
çalkalama					8,704			
	İleri	10	27,25					
	Toplam	42						
Birden fazla	Başlangıç	17	18,65					
birimin								
çalkalanması								
	Orta	15	21,20	2	3,216		,200	
	İleri	10	26,80					
	Toplam	42						
AÖ'yü içinde	Başlangıç	17	20,71					
çalkalama								
	Orta	15	19,93	2	1,637		,441	
	İleri	10	25,20					

	Toplam	42					
Olumsuz niceleyicilerin çalkalanması	Başlangıç	17	18,29				
	Orta	15	23,07	2	2,253	,324	
	İleri	10	23,10				
	Toplam	42					
Ne-öbeğinin çalkalanması	Başlangıç	17	18,44				
	Orta	15	22,50	2	2,523	,283	
	İleri	10	25,20				
	Toplam	42					
Eylem arkasına çalkalama	Başlangıç	17	16,24				
	Orta	15	24,87	2	6,596	,037	1-2, 1-3
	İleri	10	25,40				
	Toplam	42					

Tabloda da görüldüğü gibi, üyelerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 3,842$ $p > 0.05$], eklentilerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 5,470$ $p > 0.05$], birden fazla birimin çalkalanması [$\chi^2(2) = 3,216$ $p > 0.05$], AÖ'yü içinde çalkalama [$\chi^2(2) = 1,637$ $p > 0.05$], olumsuz niceleyicilerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 2,253$ $p > 0.05$] ve ne-öbeğinin çalkalanmasında [$\chi^2(2) = 2,523$ $p > 0.05$] düzeyler arasında anlamlı fark saptanamamıştır. İç tümceden dışarı çalkalama [$\chi^2(2) = 8,704$ $p < 0.05$] ve eylem arkasına çalkalama [$\chi^2(2) = 6,596$

$p < 0.05$] türlerinde ise başlangıç düzeyi ile orta ve ileri düzeyler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu durum, son iki çalkalama yapısı açısından edinimin aşamalı gelişimini, diğer çalkalama yapılarında orta ve ileri düzeyler arasında anlamlı farklılık saptanmaması da bu iki düzeydeki edinim benzerliğini göstermektedir.

Tablo 16. İ>T Grubunun farklı çalkalama yapılarındaki başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Tümce Türleri</i>	<i>Düzye</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Üyelerin çalkalanması	Başlangıç	5	5,50				
	Orta	5	10,00	2	4,455	0,108	
	İleri	5	8,50				
	Toplam	15					
Eklentilerin çalkalanması	Başlangıç	5	5,00				
	Orta	5	9,50	2	6,898	0,052	
	İleri	5	9,50				
	Toplam	15					
İç tümceden dışarı çalkalama	Başlangıç	5	3,20				
	Orta	5	8,80	2	10,212	0,006	1-2, 1-3
	İleri	5	12,00				

		Toplam	15			
Birden fazla birimin	Başlangıç	5	6,00			
çalkalanması						
	Orta	5	9,00	2	4,286	0,117
	İleri	5	9,00			
	Toplam	15				
Eylem arkasına	Başlangıç	5	6,90			
çalkalama						
	Orta	5	6,60	2	3,382	0,184
	İleri	5	10,50			
	Toplam	15				
Ne-öbeğinin	Başlangıç	5	6,00			
çalkalanması						
	Orta	5	10,50	2	3,920	0,141
	İleri	5	7,50			
	Toplam	15				
Olumsuz	Başlangıç	5	5,00			
niceleyicilerin						
çalkalanması						
	Orta	5	9,50	2	7,000	0,051
	İleri	5	9,50			
	Toplam	15				
AÖ'yü	içinde	Başlangıç	5	3,60		
çalkalama						

Orta	5	8,40	2	10,296	0,006	1-2, 1-3
İleri	5	12,00				
Toplam	15					

Analiz sonuçlarına göre, üyelerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 4,455$ $p > 0.05$], eklentilerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 6,898$ $p > 0.05$], birden fazla birimin çalkalanması [$\chi^2(2) = 4,286$ $p > 0.05$], eylem arkasına çalkalama [$\chi^2(2) = 3,382$ $p > 0.05$], olumsuz niceleyicilerin çalkalanması [$\chi^2(2) = 7,00$ $p > 0.05$] ve ne-öbeğinin çalkalanmasında [$\chi^2(2) = 3,920$ $p > 0.05$] düzeyler arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. İç tümceden dışarı çalkalama [$\chi^2(2) = 10,212$ $p < 0.05$] ve AÖ'yü içinde çalkalamada [$\chi^2(2) = 10,296$ $p < 0.05$] ise katılımcı başarıları buldukları düzeylere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılık içeren çalkalama yapılarındaki gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında katılımcı başarılarının düzey arttıkça artmakta olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi düzeylerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise, iç tümceden dışarı çalkalama ve AÖ'yü içinde çalkalamada farklılığın başlangıç düzeyi ile orta ve ileri düzey grupları arasında olduğu görülmüştür.

4.4. İkinci Dildeki Çalkalama Yapılarının Ediniminde [\pm İnsan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi

4.4.1. Kurallı Tümcelerde [\pm İnsan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi

J>T grubuna uygulanan testte yer alan kurallı tümcelerde, özne ve nesne AÖ'lerinin [\pm insan] ([\pm i])özelliğinin D2 edinimine etkisinin düzeylere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. **J>T** Grubu: Kurallı tümcelerindeki katılımcıların başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Anlamsal bileşimi</i>	<i>zellik Düzey</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
1. Kurallı [+i, +i]	Başlangıç	14	16,00			
	Orta	6	16,00	2	,000	1,000
	İleri	11	16,00			
	Toplam	31				
2. Kurallı [+i, -i]	Başlangıç	14	14,79			
	Orta	6	17,00	2	2,512	,285
	İleri	11	17,00			
	Toplam	31				
3. Kurallı [-i, +i]	Başlangıç	14	14,18			
	Orta	6	17,50	2	3,894	,143
	İleri	11	17,50			
	Toplam	31				
4. Kurallı [-i, -i]	Başlangıç	14	15,25			
	Orta	6	17,50	2	,992	,609
	İleri	11	16,14			
	Toplam	31				

Kurallı Toplam	Başlangıç	14	14,57	2	2,082	,353
	Orta	6	16,0000		,00000	18,00
	İleri	11	15,9091		,30151	16,73
	Toplam	31	15,6452		1,05035	

Tablodan da görüldüğü gibi, kurallı tümcelerdeki özne ve nesne AÖ'lerinin [\pm insan] anlamsal özelliğine göre kurgulanan dört farklı bileşimin hiçbirinde [+i,+i] [$\chi^2(2)= ,000 p>0.05$], [+i-i] [$\chi^2(2)= 2,512 p>0.05$], [-i,+i] [$\chi^2(2)= 3,894 p>0.05$], [-i,-i] [$\chi^2(2)= ,992 p>0.05$], kurallı toplam [$\chi^2(2)= 1,05035 p>0.05$] edinim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 18. İ>T Grubu: Kurallı tümcelerindeki katılımcıların başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Anlamsal özellik</i>	<i>Düzye</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
1.Kurallı [+i+i]	Başlangıç	5	8,00			
	Orta	5	8,00	2	,000	1,000
	İleri	5	8,00			
	Toplam	15				
2.Kurallı [+i-i]	Başlangıç	5	7,00			
	Orta	5	8,50	2	2,00	,368
	İleri	5	8,50			
	Toplam	15				

3.Kurallı [-i+i]	Başlangıç	5	6,50			
	Orta	5	8,00	2	1,077	,311
	İleri	5	9,50			
	Toplam	15				
4.Kurallı [-i-i]	Başlangıç	5	7,50			
	Orta	5	9,00	2	2,333	,584
	İleri	5	7,50			
	Toplam	15				
Kurallı Toplam	Başlangıç	5	6,80	2	,900	,638
	Orta	5	15,800	,447	8,60	
	İleri	5	15,800	,447	8,60	
	Toplam	15	15,533	1,060		

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların başarımların değerleri arasında, buldukları düzeylere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$+i,+i$] [$\chi^2(2)= ,000$ $p>0.05$], [$+i,-i$] [$\chi^2(2)= 2,00$ $p>0.05$], [$-i,+i$] [$\chi^2(2)= 1,077$ $p>0.05$], [$-i,-i$] [$\chi^2(2)= 2 ,333$ $p>0.05$]), kurallı toplam [$\chi^2(2)= 1,060$ $p>0.05$]). Düzeylere göre grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, kurallı [$+i,+i$] türü özne ve nesne AÖ'leri içeren tümcelerde edinimin üç düzeyde de aynı olduğu, [\pm insan] anlamsal özelliği içeren AÖ'lerin diğer bileşimlerinde de edinim değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu sonuç, J>T grubuna ait testte elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

4.4.2. Çalkalanmış Tümcelere AÖ'lerin [\pm insan] Anlamsal Özelliğinin Etkisi

Çalkalanmış tümcelerde AÖ'lere ait [\pm insan] anlamsal özelliğe ilişkin bilginin çalkalamanın edinimime etkisine ilişkin J>T grubuna uygulanan testin sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Tabloda yer alan [\pm i] anlamsal özellik bileşimlerinde ilk değer çalkalanmış nesneye, diğeri de özneye aittir.

Tablo 19. J>T Grubu: Çalkalanmış tümcelerdeki katılımcıların başarımına ilişkin sonuçlar

<i>Anlamsal özellik bileşimi</i>	<i>Düzyey</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1.Çalkalanmış [+i, +i]	Başlangıç	14	17,50				
	Orta	6	13,00	2	2,213	,331	-
	İleri	11	15,73				
	Toplam	31					
2.Çalkalanmış [+i,- i]	Başlangıç	14	14,57				
	Orta	6	16,42	2	1,483	,436	-
	İleri	11	17,59				
	Toplam	31					
3.Çalkalanmış [-i, +i]	Başlangıç	14	10,71				1-2,1-3
	Orta	6	21,33	2	10,136	,006	

	İleri	11	19,82				-
	Toplam	31					
4.Çalkalanmış	Başlangıç	14	15,32				
	Orta	6	17,17	2	,319	,852	-
	İleri	11	16,23				
	Toplam	31					
Çalkalanmış toplam	Başlangıç	14	12,79				
	Orta	6	18,75	2	3,366	,186	-
	İleri	11	18,59				-
	Toplam	31					

Çalkalanmış [+i,+i] [$\chi^2(2)= 2,213$ $p>0.05$], [+i,-i] [$\chi^2(2)= 1,483$ $p>0.05$], [-i,-i] [$\chi^2(2)= ,319$ $p>0.05$] türü tümcelerde ve çalkalanmış toplamda [$\chi^2(2)= 3,366$ $p>0.05$] anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anlamlı farklılık, yalnızca çalkalanmış [-i,+i] [$\chi^2(2)= 10,136$ $p<0.05$] tümcelerinde, başlangıç ile orta ve başlangıç ile ileri düzeyler arasında saptanmıştır. Edinimin aşamalı olarak ve orta düzeyde gerçekleştiği görülmekte, orta ve ileri düzeyde anlamlı farklılık saptanmaması da edinimin benzerliğini göstermektedir.

İ>T grubundaki katılımcıların başarılarının düzeylere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 20. İ>T Grubu: Çalkalanmış tümcelerdeki katılımcıların başarımına ilişkin sonuçlar

Anlamsal							Anlamlı
özellik	Düzyey	N	Sıra	Sd	X²	P	Fark
bileşimi			Ortalama				
1.Çalkalanmış	Başlangıç	5	6,30				
	[+i, +i]						
	Orta	5	7,60	2	2,434	0,296	-
	İleri	5	10,10				
	Toplam	15					
2.Çalkalanmış	Başlangıç	5	5,20				
	[+i, -i]						
	Orta	5	8,80	2	5,154	0,760	-
	İleri	5	10,00				
	Toplam	15					
3.Çalkalanmış	Başlangıç	5	4,50				
	[-i, +i]						
	Orta	5	6,50	2	12,154	0,002	1-3
	İleri	5	13,00				
	Toplam	15					

4.Çalkalanmış	Başlangıç	5	4,10
---------------	-----------	---	------

[-i, -i]

Orta	5	8,60	2	7,221	0,027	1-3, 2-3
------	---	------	---	-------	-------	----------

İleri	5	11,30
-------	---	-------

Toplam	15
--------	----

Çalkalanmış	Başlangıç	5	3,00
-------------	-----------	---	------

toplam

Orta	5	8,00	2	12,727	0,002	1-2, 1-3, 2-3
------	---	------	---	--------	-------	------------------

İleri	5	13,00
-------	---	-------

Toplam	15
--------	----

Çalkalanmış [+i,+i] [$\chi^2(2)= 2,434$ $p>0.05$], [+i,-i] [$\chi^2(2)= 5,154$ $p>0.05$], [-i,+i] [$\chi^2(2)= 12,727$ $p>0.05$] türü tümcelerde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Anlamlı farklılık, yalnızca çalkalanmış [-i, -i] [$\chi^2(2)= 0,027$ $p<0.05$] tümcelerinde başlangıç ile ileri ve orta ile ileri düzeyler arasında saptanmıştır. Başlangıç düzeyi ile orta düzey arasında anlamlı farklılık saptanmaması, iki düzeyin arasında edinim farklılığı olmadığını göstermektedir. Orta ve ileri düzey arasında anlamlı farklılık saptanması ise edinimin ileri düzeyde, aşamalı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Çalkalanmış toplamda [$\chi^2(2)= 0,002$ $p<0.05$] anlamlı farklılık saptanmıştır. Anlamlı farklılık başlangıç ile orta düzey, başlangıç ile ileri düzey ve orta ile ileri düzey

arasında saptanmıştır. Bu sonuç yine edinimin düzey ilerledikçe ve aşamalı olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

J>T ve İ>T gruplarındaki katılımcıların çalkalanmış tümcelerdeki akademik Kruskal Wallis çözümlemesine ait sıra ortalamalarına bakıldığında, çalkalanmış tümcelerde kurallı tümcelere göre daha düşük düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

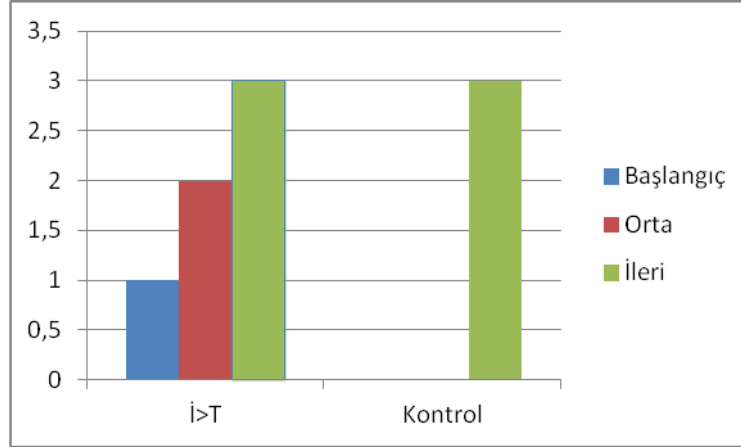
Bu bölümde, araştırmadan elde edilen ve bir önceki bölümde açıklanmaya çalışılan sayısal sonuçlar, çalışmanın başında dile getirilen araştırma soruları bağlamında tartışılacak ve değerlendirilecektir.

5.1. İkinci Dilde Yetişkinlerde Evrensel Dilbilgisine Erişim

Öncelikle, alanyazında en sık tartışılan ve dolayısıyla araştırmamızın da temel sorularından birini oluşturan, ED'ye D1 ediniminde olduğu gibi D2 ediniminde de erişilip erişilmediği sorusu açısından çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ED'ye D2 ediniminde de erişildiği görüşünün bulgularımız tarafından desteklendiği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, bu görüş, White (1989), Munnich, Flynn ve Martohardjono (1991), Platzack (1996), gibi önceki çalışmalarda dile getirilmiştir. Bu çalışmalar, D2 edinen yetişkinlerle D1'ini edinen çocukların ortak yanlışlar yapmasını D2'de ED'ye erişimin göstergesi olarak kabul etmişlerdir. Schaeffer (2000) ise D1'de çalkalama özelliğinin ediniminde üç aşama saptamıştır. Araştırmacı, birinci aşamada çalkalanmış tümce üretiminin olmadığını, ikinci aşamada hatalı çalkalanmış tümcelerin üretildiğini, üçüncü aşamada ise düzgün çalkalanmış tümce üretiminin yapılabildiğini belirlemiştir. Unsworth (2005)'de aynı aşamaları D2 ediniminde saptamıştır. Çalışmamızda da, D1'lerinde çalkalama özelliği olmayan yetişkinlerin (İ>T grubu konuşurları)

çalkalama özelliğine sahip bir D2'yi (Türkçe) edinirken benzer aşamaları kullandıkları tespit edilmiştir. Bu gruptaki konuşurlardan elde edilen veriye baktığımızda, bunların başlangıç düzeyinde çalkalanmış tümceleri üretiminin düşük olduğunu, orta düzeyde hatalarının azalarak üretimin arttığını, ileri düzeydeyse D1 konuşurlarına benzer düzeyde yetkinlik ($p=0,003$; $p<0,05$) kazandıklarını görmekteyiz. Çalkalamanın D2 ediniminde Schaeffer (2000) ve Unsworth (2005)'de dile getirilen bu üç aşamanın saptanması, D1 edinimiyle yetişkinlerin D2 ediniminin benzer olduğu iddiasını desteklemektedir. Ayrıca, Değer (1997a), Tsimpli ve Roussou (1991), Smith ve Tsimpli (1995), Bulut (2000) ve Can (2000b), D2 edincilerinin, D1'lerinde olmayan dilbilgisel seçimleri yapabildiklerini saptamışlardır. Iwasaki (2003), Kilborn (1989), Koda (1993), Sasaki (1994) D1 İngilizce D2 Japonca yetişkin edincilerin Japoncanın temel dizilişi olan ÖNE dizilişinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmamızın bulguları tarafından da desteklenmektedir: Türkçeyi D2 olarak edinen İngilizce D1 konuşurlarının İngilizcedeki ÖEN (özne-eylem-nesne) temel dizilişinin yerine ÖNE dizilişini edinimlerinin ileri düzeylerinde anadili konuşurlarına benzer bir düzeyde edinebilmeleri, yani D1'lerindeki ilgili değiştirgeni D2'de yeniden ayarlamaları, D2'de ED'ye erişimin varlığını desteklemektedir. Böylece, bu bulgu, Schachter (1989) ve Strozer (1992)'nin D2 ediniminde değiştirgen ayarlamasının olanaksız olduğu doğrultusundaki görüşlerine karşı tez oluşturmaktadır.

Tablo 21 İ>T grubundaki katılımcıların Türkçenin temel dizilişini başlangıç, orta, ileri düzeyde ve kontrol grubuna göre edinim oranları



5.2. İkinci Dilde Evrensel Dilbilgisine Doğrudan Erişim

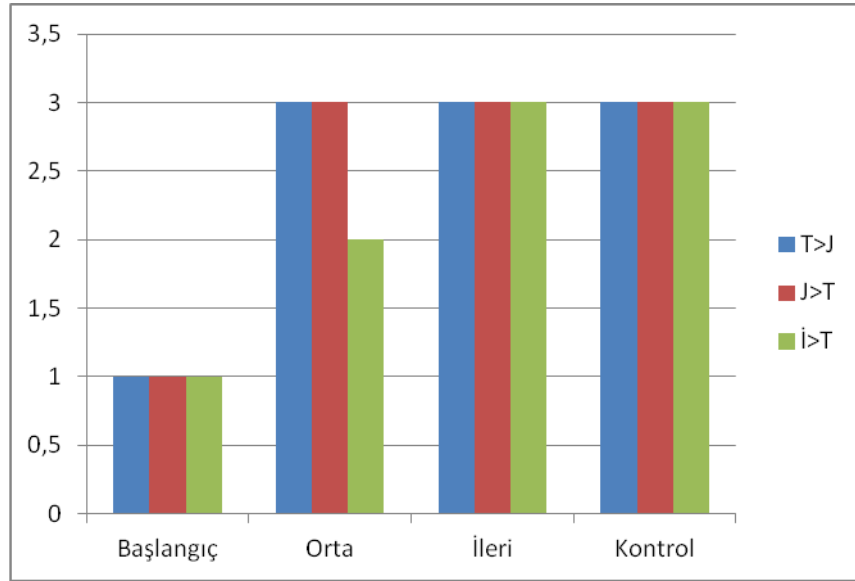
Alanyazında tartışılan bir diğer önemli soru da, D2 ediniminde ED'ye doğrudan erişim sağlanıp sağlanmadığıdır. Araştırmanın sayısal sonuçları, çalkalama özelliğine sahip olan (J>T ve T>J grubu konuşurları) ve çalkalama özelliği olmayan (İ>T grubundaki konuşurlar) D1 konuşurlarının, D2'deki çalkalama özelliğinin edinimi açısından başlangıç düzeyinde benzer oranda zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Her iki grupta da başlangıç düzeyindeki ve kontrol grubundaki katılımcılar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p= 0.038$; $p < 0.05$ / $p=0.014$; $p < 0.05$), yani bu katılımcılar arasında edinim farklılığı bulunduğu saptanmıştır. Bu durum, J>T ve T>J gruplarındaki katılımcıların çalkalama özelliğini D1 edinimleri sırasında ayarlamış olmalarına karşın, D2 ediniminin başlangıç düzeyinde bunu orta ve ileri düzeye kadar kullanamadıklarını göstermektedir. Bu durum, D1'deki özelliklerin D2'de kullanılabilmesi için zamana ve yetkinliğin artmasına ihtiyaç duyulduğunu sezdirmektedir. Bu sonuç, yani D1 edinimindeki Dur_s'nin D2 ediniminin başlangıç düzeyinde kullanılamaması, doğrudan erişim varsayımını destekler niteliktedir.

ED'ye dolaylı erişimi savunan araştırmacılara göre D1 edinimindeki Dur_s'ye yetişkinlerin D2 ediniminde ulaşlamamaktadır. Ancak, çalışmamızda kontrol grubuyla orta ve ileri düzeylerdeki T>J ve J>T ve ileri düzeydeki İ>T grubu konuşurların ediniminde anlamlı ilişki saptanmamış olması, yetişkinlerin çalkalama özelliği bakımından D2 ediniminde en geç ileri düzeyde D1 konuşurlarına benzer yetkinliğe ulaşabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, çalkalayan bir D1'e sahip olan Japonca konuşurlarının yanı sıra, D1'lerinde çalkalama özelliği bulunmayan İngilizce D1 konuşurlarının da ileri düzeyde de olsa Türkçenin bu özelliğini edinebilmesi doğrudan erişim varsayımını desteklemektedir.

Diğer yandan, bu sonuç, yani D1 Japonca konuşurlarıyla D1 İngilizce konuşurlarının D2 Türkçenin çalkalama yapılarını edinme sürelerindeki farklılık, D2 ediniminde D1 etkisini sorgulamamıza da olanak tanımaktadır. Bilindiği gibi, Flynn (1987, 1988) D2 ediniminin başlangıç aşamasında 0 düzey gibi yeni bir başlangıç düzeyi olmadığını ileri sürerek D2 ediniminde D1'in etkisine değinmiştir. Diğer bir deyişle, Flynn'a göre D1'den aktarımdan değil, ama D1 etkisinden söz edilebilir. Çalışmamızın yukarıda aktardığımız sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Yukarıda değinildiği gibi, Japonca D1 konuşurlarının Türkçe çalkalama yapılarını İngilizce D1 konuşurlarına göre daha erken bir dönemde anadili konuşuruna benzer düzeyde edinmiş olmaları, İngilizce D1 konuşurlarının tersine, çalkalama özelliğine sahip bir D1 konuşuru olmalarından kaynaklanmakta, dolayısıyla D1 etkisinin varlığına işaret etmektedir. Ancak, yine yukarıda da belirtildiği gibi, İngilizce D1 konuşurlarının edinim süreleri daha uzun olsa da, bu gruptaki konuşurlar da ileri düzeyde de olsa çalkalama özelliğini anadili konuşuruna benzer bir düzeyde edinmişlerdir. Dolayısıyla, ulaştığımız sonuçlar, bir yandan çalkalamanın D2 edinimi

için D1'in çalkalamalı bir dil olması gerekmediğini ileri süren Unsworth (2005), Jackson ve Roberts (2008)'i desteklemekte, diğer yandan da Koda (1993)'ün de belirttiği gibi, edincinin D1'inde çalkalama özelliğinin bulunmasının D2 edinimini kolaylaştırdığını göstermektedir. Buna paralel olarak, Clahsen (1998)'de de değinildiği gibi, D1'lerinde çalkalama özelliği bulunmayan edincilerde özelliğin gelişimi için zamana ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tablo 22 T>J, J>T ve İ>T gruplarındaki katılımcıların başlangıç, orta ve ileri düzeyde çalkalama özelliğini kullanım oranları ve kontrol gruplarıyla karşılaştırılması



Çalışmada J>T ve T>J gruplarındaki katılımcıların bildiği diğer yabancı dil İngilizce, İ>T grubundaki katılımcıların İspanyolcadır. Ancak çalışmada anadili D1, bilinen diğer diller D2 olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında anadili dışında edinilen ikinci dil için *üçüncü dil* (D3) kavramı da kullanılmaktadır. Yapılmış çalışmalarda D2'den D3'e aktarım yapıldığı (Bochnacker, 2006; Bardel ve Falk,

2007; Rothman ve Amaro, 2010; vb.), yapılmadığı (Bouvy, 2000; Di, 2005; Leung, 2006; vb.), D3'e D1 ve D2'den benzer özelliklerin aktarıldığı (Flynn, Vinnitskya ve Foley, 2004; vb.) yönünde görüşler tartışılmaktadır. Bu çalışmada başlangıç düzeyinde katılımcıların D1'lerinden bağımsız olarak D2'de çalkalama özelliğini edinmelerinden, başlangıç düzeyinde çalkalamının ediniminde daha önce edinilmiş dilden aktarım olmadığı yönünde veriler elde edildiğinden, üç dil grubunda da başlangıç düzeyi ile orta düzey arasında anlamlı farklılık olduğundan (T>J p=0.038; J>T p=0.014; İ>T p=0.001) çalışmada katılımcıların bildikleri diğer yabancı dilin etkisi çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Zaten D2'nin D3 edinimine etkisi olsaydı başlangıç düzeyinde T>J ve J>T gruplarının İngilizcenin etkisiyle başarılarının daha düşük, İ>T grubunun İspanyolcanın etkisiyle daha yüksek olması gerekirdi. Oysa üç dil grubunda da hem çalkalanmış hem de kurallı tümcelerde başlangıç ile orta düzey arasında anlamlılık gözlenmiştir. Alanyazındaki bir diğer görüş de D1 ve D2'nin benzer özelliklerinin D3'e aktarıldığıdır. Ancak yine bu çalışmada üç dil grubunun da başlangıç düzeyinde benzer edinim derecesine sahip olmaları çalkalamanın ediniminde D1 ya da D2'den aktarım olmadığı görüşümüzü desteklemektedir.

D3 edinimine D2'nin etkisi olsa bile bu çalışmada kurallı tümcelerin edinimi üç dil grubunda da benzerdir. Üç grupta da anlamlılık başlangıç ile orta, başlangıç ile ileri düzeyler arasındadır. Oysa çalkalanmış tümcelerin ediniminde dil grupları arasında edinim farkı vardır. Bu durum, D3 etkisi olsa bile, çalışmada savunulan, çalkalamanın daha güç edinildiği görüşünü desteklemektedir.

Yine aynı doğrultuda D3 edinimine D2'den aktarım, ya da D1 ve D2'nin benzer özelliklerinden aktarım olsaydı, bu çalışmada İ>T grubundaki katılımcıların daha önce edindikleri çalkalayan bir dil olan İspanyolcanın etkisiyle edinim hızları

J>T grubuyla aynı olmalıydı. Oysa çalışmada J>T ve İ>T gruplarının başlangıç düzeyinde edinimleri benzer olsa da J>T grubu Dur_s'ye İ>T grubundan farklı olarak orta düzeyde yani daha erken ulaşmıştır. Bu nedenle bu çalışmada katılımcıların bildikleri diğer yabancı dilin yeni dilin edinime etkisi değiştirgen olarak ele alınmamıştır.

5.3. İkinci Dilde Çalkalama Yapılarının Yetişkinlerde Edinimi

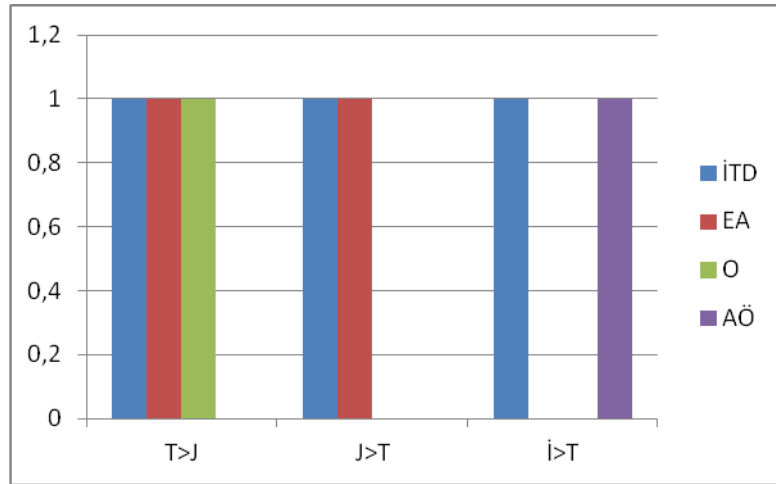
Bu çalışmada çalkalama tek yönlü bir özellik olarak ele alınmak yerine, üyelerin çalkalanması, eklentilerin çalkalanması, birden fazla birimin çalkalanması, olumsuz niceleyicilerin çalkalanması, ne-öbeğinin çalkalanması, iç tümceden dışarı çalkalama, eylem arkasına çalkalama ve AÖ-içi çalkalama gibi farklı çalkalama yapıları ayrı ayrı sınırlanarak, D1'in etkisi araştırılmıştır. Önceki araştırmalarda çalkalama tek yönlü bir özellik olarak ele alınmış ya da tek bir çalkalama yapısından alınan sonuçlarla genellemeler yapılmıştır. Bu çalışmada, ilk defa, D2 ediniminde çalkalama olgusuna genel bir özellik olarak bakmak yerine farklı çalkalama yapılarının edinimi incelenmiş, böylece D2 ediniminde D1 etkisine farklı bir çerçeveden bakma olanağı da elde edilmiştir.

Araştırmamızda D2 ediniminde D1'in etkisi, özellikle de edinimin hızındaki etkisi kabul edilmesine karşın, çalkalama yapılarının ediniminde D1'in etkisi dışında unsurlar da saptanmıştır. T>J grubunda, incelenen tüm çalkalama türlerinde anlamlılık ilişkisi tespit edilse de, bu gruptaki konuşurlar Japoncadaki iç tümceden dışarı çalkalama ($p=0.004$; $p < 0.05$), eylem arkasına çalkalama ($p=0.014$; $p < 0.05$) ve olumsuz niceleyicilerin çalkalanmasını ($p=0.003$; $p<0.05$), bu yapıların Türkçede

de kullanılmasına karşın daha güç edinmişlerdir. Düzeyler arasındaki anlamlı farklılık diğer çalkalama yapılarında başlangıç ve ileri düzey arasında olmasına karşın, bu üç türde başlangıç, orta ve ileri düzey arasındadır. Yani bu durum, bu çalkalama yapılarının ediniminin daha güç gerçekleştiği izlenimini vermektedir. J>T grubunda ise, düzeyler arasındaki anlamlılık ilişkisi iç tümceden dışarı çalkalama ($p=0.013$; $p<0.05$) ve eylem arkası çalkalamada ($p=0.037$; $p<0.05$) başlangıç, orta ve ileri düzeyler arasında saptanmıştır. İç tümceden dışarı çalkalama Japoncada da sık kullanılmasına karşın, eylem arkasına çalkalama nadir kullanılmakta, edebi metinlerle sınırlı kalmaktadır. İki çalkalama yapısı da konuşurların D1'lerinde bulunmasına rağmen, Japonca D1 konuşurlarının Türkçenin bu çalkalama yapılarını diğer türlere göre daha güç edindikleri görülmektedir. Yapıların zorluk derecesi, konuşurların D1'lerinde aynı yapıların bulunmasına karşın D2 edinimini güçleştirmiştir. Bu nedenle bu durum, D1 edinimiyle D2 ediniminin benzerliğini sezdirmektedir. İ>T grubuna gelirse, bu gruptaki konuşurlarda iç tümceden dışarı çalkalama ($p=0.006$; $p<0.05$) ve AÖ-içi çalkalama ($p=0.006$; $p<0.05$) türleri arasında başlangıç, orta ve ileri düzeyler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. AÖ-içi çalkalama yapısının İngilizce gibi Japoncada da bulunmamasına karşın, bu yapının D1 İngilizce konuşurlarında D1 Japonca konuşurların aksine daha geç edinilmiş olması, Japoncada çalkalama özelliği olmasının edinimi kolaylaştırıcı etkisi olarak yorumlanabilir. Eylem arkasına çalkalama hem Türkçede hem de Japoncada olmasına ve İngilizcede olmamasına rağmen, bu çalkalama yapısının D2 edinimi, İngilizce D1 konuşurlarının aksine Türkçe ve Japonca D1 konuşurlarında güçlük oluşturmuş, bu yapı süreç içerisinde aşamalı olarak edinilmiştir. Bu sonuç, öncelikle, çalkalama özelliği içeren bir dilin D1 konuşurunun, D1'deki çalkalama özelliği

nedeniyle bir diğerk çalkalayan dildeki tüm çalkalama yapılarını aynı başarıyla edinebileceği anlamına gelmediğini göstermektedir. İ>T konuşurlarının eylem arkasına çalkalamanın edinimi konusunda daha başarılı olmalarının bir açıklaması olarak, ÖEN dizilişinin Japonca ve Türkçede taşıma gerektiren, dolayısıyla bu dillerin D1 konuşurları için daha karmaşık bir dizilişken, İngilizcede belirtisiz diziliş olduğu, bu nedenle de İngilizce D1 konuşurları tarafından daha rahat işlemlenebildiği görüşü ileri sürülebilir. Bu da, D2 ediniminde D1 etkisinin önemli olduğu, D1 ile D2 arasındaki benzerlik ve farklılıkların yanında, edinilen yapıya özgü olarak da karşılaştırma yapma gerekliliği bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 23 Çalışmada başlangıç ile orta ve başlangıç ile ileri düzeyde anlamlı farklılık saptanmış iç tümceden dışarı çalkalama (İTD), eylem arkasına çalkalama (EA), olumsuz niceleyicilerin çalkalanması (O) ve AÖ'yü içinde çalkalama yapılarını (AÖ) T>J, J>T ve İ>T gruplarının kullanım sıklığı



Çalkalama yapılarının ediniminde katılımcıların bildiği diğerk diller olan İngilizce ve İspanyolcanın edinime etkisinin olup olmadığı araştırıldığında, iç

tümceden dışarı çalkalama yapısında üç gruptaki katılımcılarda da diğer çalkalama yapılarının edinimine göre edinimde güçlük ve aşamalı gelişim olduğu göz önüne alındığında (başlangıç ile orta, başlangıç ile ileri düzey), (T>J p=0.004; J>T p=0.013; İ>T p=0.006), yapının D1 ve D2 gibi edinilmiş diğer dillerden bağımsız olarak güç edinildiği izlenimi oluşmaktadır. Ayrıca eylem arkasına çalkalama yapısında İ>T grubunda T>J ve J>T (T>J p=0.014; p<0.05; J>T p=0.037; p<0.05) gruplarının aksine anlamlılık saptanmaması (p=0.184; p>0.05), D1'deki çalkalama özelliğinin etkisinden çok D1 kurulumunun etkisini göstermekte ve T>J, J>T gruplarının bildiği diğer dil olan İngilizcenin etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar da yine çalkalama yapılarının D2 ediniminde D1 dışındaki bilinen dillerin etkisinin olmadığı görüşümüzü desteklemektedir.

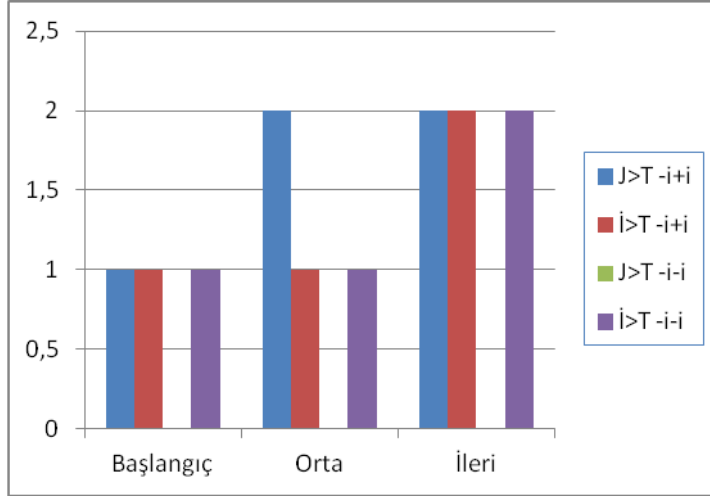
5.4. İkinci Dilde Yetişkinlerde Adöbeklerinin [±insan] Anlamsal Özelliğinin Çalkalamanın Edinimine Etkisi

Mac Whinney, Bates ve Kliegl (1984), Almanca D1 konuşurların durum, uyum, canlılık ve sözcük dizilişini önem derecesine göre ipucu olarak kullandıklarını açıklamıştır. Harris (1978), Dewart (1979), Hagaki ve Prideaux (1985), Corrigan (1986), Lempert (1989), konuşmacıların sözdizimsel ilişkilerde konunun rolünü seçerken özne rolünü canlı AÖ'lere verdiklerini saptamışlardır. Kempe ve Mac Whinney (1998), D1 edincilerinin canlılık özelliği ve sözcük dizilişini tümceyi yorumlamak için ipucu olarak kullandıklarını tespit etmişlerdir. Prat Sala, Schillcock ve Sorace (2000), canlı varlığın cansız varlığa göre daha erişilebilir olduğu ve tümcede daha erken konumda üretildiğini belirtmiştir. Mak, Vonk ve Schriefers

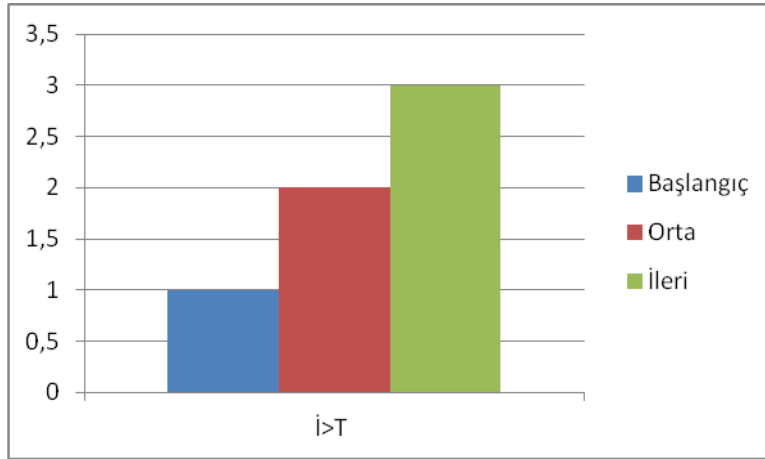
(2006), canlılık etkisinin konulaştırmanın bilgi yapısı etkisini azaltmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bu bulguları sınamak amacıyla, bu çalışmada AÖ'lere ait [\pm insan] özelliğine ilişkin bilginin çalkalamanın D2 edinimine etkisi de incelenmiştir. D1 Japonca ve D1 İngilizce grubunda Türkçenin kurallı tümcelerinin ediniminde anlamlılık ilişkisi saptanmamıştır. Bu durum, katılımcıların kurallı tümcelerde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Çalkalanmış tümcelerde ise D1 Japonca konuşurlarından oluşan J>T grubunda [$-$ insan, $+$ insan] tümcelerinde başlangıç ile orta ve başlangıç ile ileri düzeyler arasında anlamlılık belirlenmiştir. D1 İngilizce konuşurlarından oluşan İ>T grubundaysa, [$-$ insan, $+$ insan] tümcelerinde başlangıç ile ileri düzey arasında ve [$-$ insan, $-$ insan] tümcelerinde de başlangıç ve ileri düzey ile orta ve ileri düzey arasında anlamlılık tespit edilmiştir. Japoncada da aynı çalkalama yapıları bulunmasına rağmen, D1 Japonca konuşurları canlı-ilk eğiliminden etkilenmiş, edinim aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Başlangıç düzeyi ile orta ve ileri düzeyler arasında anlamlılık saptanmasına karşın, orta düzeyle ileri düzey arasında anlamlılık saptanmaması orta ve ileri düzeylerdeki katılımcıların edinim düzeylerinin çok yakın olduğunu göstermektedir. İngilizcede çalkalama benzeri yapılar büyük oranda konulaştırmayla sınırlı olduğundan, D1 İngilizce konuşurlarında canlı-ilk eğilimi daha yüksektir. Bu nedenle, çalkalanmış tümcelerde [$-$ insan, $+$ insan] ve [$-$ insan, $-$ insan] tümcelerinde anlamlılık tespit edilmiştir. Katılımcılarda [$-$ insan, $-$ insan] tümcelerinde anlamlılık başlangıç ve ileri ile orta ve ileri düzey arasında saptanmıştır. D1 Japonca konuşurlarının aksine D1 İngilizce konuşurları özne [$-$ insan] olduğunda çalkalanmış tümceleri başlangıç düzeyinde kurallı tümceler kadar kavrayamamışlar, bu yapıyı, orta düzeyde ilerleme gösterecekler de, ancak ileri düzeyde anadili konuşuruna benzer düzeyde edinebilmişlerdir. [$-$

insan, +insan] çalkalanmış tümcelerde anlamlılık D1 Japonca grubundan farklı olarak başlangıç ile ileri düzey arasındadır. Bu durum, D1 İngilizce grubunun bu tür çalkalanmış yapıları ileri düzeyde anadili konuşuruna benzer düzeyde edinebildiğini göstermektedir. D1 İngilizce konuşurlarının sonuçlarında tüm çalkalanmış tümcelerde başlangıç ve orta, başlangıç ve ileri, orta ve ileri düzeylerde ($p < 0.002$) anlamlılık saptanmıştır. D1 Japonca konuşurlarında ise, çalkalanmış toplamda anlamlılık saptanmamıştır. Bu durum, katılımcıların D1 bilgilerini kullanarak D2'yi edinmelerinin daha kolay olduğu izlenimini vermekte, ayrıca, çalkalama özelliğine sahip olmayan D1 konuşurlarının D2'deki çalkalama özelliğini daha güç ve aşamalı olarak edindiğini göstermektedir. Bulgularımız, ileri edinim düzeyinde D2 ediniminde yetkinleşme sağlandığına işaret etmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, edincinin D1'inde çalkalama özelliği olsa da olmasa da, D2 çalkalama ediniminde [\pm insan] özelliğine ilişkin bilginin etkili olduğu, gerek çalkalayan gerekse çalkalamayan D1 konuşurlarının D2'nin başlangıç düzeyinde bilgilerini yeniden düzenleme gereksinimi duyduğu, ancak çalkalayan D1 konuşurlarında canlılık ([\pm insan]) etkisinin daha düşük, edinimin ise daha erken geliştiği söylenebilir. Her iki dil grubunda da ileri düzeyde edinime geçilmesi, bu özelliğin konuşurun D1'inde olsa da olmasa da en geç ileri düzeyde edinilebileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar da yine çalışmada öngörülen D1 etkisinin edinimi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkisinin olduğu görüşünü ve ED'ye doğrudan erişim varsayımını destekler niteliktedir.

Tablo 24 J>T ve İ>T gruplarındaki katılımcıların [-insan, +insan], [-insan, -insan] anlamsal özellikli çalkalanmış tümcelerde düzeylere göre anlamlı farklılık oranları



Tablo 25 İ>T grubundaki katılımcıların [\pm insan] anlamsal özellikli çalkalanmış tümceleri düzeylere göre edinim oranları



Çalışmada [-insan, +insan] ($J>T$ $p=0.006$; $p<0.05$ / $\dot{I}>T$ $p=0.002$; $p<0.05$), [-insan, -insan] ($\dot{I}>T$ $p=0.027$; $p<0.05$), anlamsal özellikli çalkalanmış tümcelerin ediniminde anlamlılık saptanması, D1 ve edinilmiş diğer dillerden bağımsız olarak canlı-ilk eğiliminin etkisini göstermektedir. Bu da canlı-ilk eğiliminin D1 ya da edinilmiş diğer dillerden bağımsız olarak daha evrensel olduğunu göstermektedir. Yine çalışmada çalkalanmış toplamda anlamlılık ilişkisinin $\dot{I}>T$ grubunda saptanması ($p=0.002$; $p<0.05$), yani çalkalamayı $\dot{I}>T$ grubunun daha güç edinmesi,

katılımcıların bildikleri çalkama özelliği olan İspanyolcanın edinime etkisinin olmadığını hissettirmektedir. Bu sonuç yine çalkalamanın D2 ediniminde D1 dışında edinilmiş diğer dillerin, benzer özellik olsa da, etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı çalışmada çalkalamanın D3 edinimi yerine D2 edinimi kavramı kullanılmıştır.

6. SONUÇ

Bu çalışmada çalkalamanın D2 edinimi araştırılmıştır. Bu amaçla, çalkalayan diller olan Türkçe ve Japonca anadili konuşurlarının karşılıklı D2 çalkalama edinim süreçleri incelenmiş ve elde edilen bulgular çalkalama özelliğini içermeyen İngilizce anadili konuşurlarının Türkçedeki çalkalama yapılarını edinim süreçleriyle karşılaştırılmıştır. Çalkalama özelliğinin yetişkin D2 edinimindeki gelişim evrelerinin saptanması ve D2 edinimine ilişkin erişim varsayımlarının sınanması çalışmanın temel amaçlarıdır. Ayrıca, D2 çalkalama edinimine ilişkin alanyazında daha önce araştırılmamış bir konu olan, çalkalama özelliğini paylaşan Türkçe ve Japonca gibi dillerin konuşurlarının karşılıklı D2 edinimlerinde farklı çalkalama türlerinin etkisi de araştırılmıştır. Çalışmada ele alınan bir diğer konu da, AÖ'lere ilişkin [\pm insan] anlamsal özelliğın çalkalamanın D2 edinimine olan etkisidir.

Araştırmada, özellikleri aşağıda belirtilen üç ayrı denek grubu ve iki ayrı kontrol grubu kullanılmıştır. İlk denek grubu T>J (D1 Türkçe > D2 Japonca) grubudur. Bu denek grubu, Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Japon Dili ve Edebiyatı lisans öğrencisi olan toplam 51 katılımcı içermektedir. Uygulanan düzey belirleme testinin sonuçlarına göre, başlangıç düzeyinde 11, orta düzeyde 12, ileri düzeyde 28 katılımcı bulunmaktadır. İkinci denek grubu, Tokyo Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe Bölümü'nde okuyan 42 lisans öğrencisini içeren J>T (D1 Japonca > D2 Türkçe) grubudur. Bu grupta başlangıç düzeyinde 17, orta düzeyde 15, ileri düzeyde 10 katılımcı yer almaktadır. Üçüncü denek grubu ise Ankara Üniversitesi TÖMER Taksim ve Kadıköy şubelerinde Türkçe öğrenmekte olan ve düzeyleri TÖMER kur

sistemine göre belirlenmiş 15 kişilik İ>T (D1 İngilizce > D2 Türkçe) grubudur. Bu gruptaysa, başlangıç, orta ve ileri düzeylerin her birinde 5 katılımcı bulunmaktadır. Çalışmada Türkçe ve Japonca kontrol grupları da kullanılmıştır. Japonca kontrol grubu 6 Japonca, Türkçe kontrol grubu ise 7 Türkçe D1 konuşurundan oluşmaktadır. Gerek kontrol, gerekse katılımcı gruplarındakilerin yaşları 18-24 arasındadır. Çalışmamızda AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özelliğinin çalkalamaya etkisi de araştırılmış, bu doğrultuda hazırlanan testler iki ayrı denek grubuna uygulanmıştır. Denek gruplarından ilki, yukarıda tanımlanan J>T grubundaki bazı katılımcıları içeren bir alt gruptur. Bu grupta başlangıç düzeyinde 14, orta düzeyde 6, ileri düzeyde de 11 katılımcı bulunmaktadır. Diğer denek grubu da İ>T grubundaki katılımcıları içermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, İ>T grubunda başlangıç, orta ve ileri düzeylerin her birinde 5 katılımcı bulunmaktadır.

Çalışmada, anlama, üretim ve üstdil testleri kullanılmıştır. Uygulama sorularının kapsam geçerliliği belirlenmiş, düzey belirleme testinin ve uygulamanın güvenilirliği KR-20 uygulanarak test edilmiştir. Çalışma boyunca denek gruplarına yapılan her bir uygulama sonucunda başlangıç, orta ve ileri düzeydeki katılımcıların her bir bölümden elde etmiş oldukları toplam puan ortalamalarının buldukları düzeylere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın saptanması durumunda bunun hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Katılımcılara uygulanan test sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, çalkalanmış tümcelerde D1 Türkçe, D1 Japonca ve D1 İngilizce konuşurlarının başlangıç düzeyi ile diğer düzeyler arasında anlamlılık saptandığı

dikkate alındığında, konuşurların D1'lerinden bağımsız olarak D2 özelliklerini edindikleri izlenimi oluşturmaktadır. Anadilleri çalkalayan dil olsa da katılımcılar D2 çalkalamalı dil ediniminin başlangıç aşamasında özelliği diğer düzeyler kadar kullanamamışlardır. D1 Türkçe, D1 Japonca ve D1 İngilizce konuşurlarının çalkalanmış tümcelerinde sadece başlangıç düzeyi ve kontrol grubu arasında anlamlılık saptanması edinimin başlangıç düzeyinde D1'de aynı özellik olsa bile D2'de özelliğin yeniden oluştuğunu, ancak ileri düzey ile kontrol grubu arasında anlamlılık saptanmamasının edinimin en geç ileri düzeyde D1 konuşuruna benzer bir düzeye yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar D2 yetişkinlerde ED'ye erişimin sağlandığı ve erişimde başlangıç düzeyinde D1'deki Dur_s'nin kullanılmamasından ve ileri düzeyde D1 konuşuruna benzer yetkinliğe ulaşılmasından dolayı doğrudan erişim varsayımını destekler niteliktedir. Bu çalışmada ayrıca D2 çalkalama özelliğinin edinimi D1 çalkalama özelliğinin edinimiyle benzerlik göstermektedir. Schaeffer (2000)'in, çalkalamanın D1 ediniminde çalkalanmış tümce üretmemeye, hatalı çalkalanmış tümce üretimi ve çalkalanmış tümce üretimi aşamaları bu çalışmada D2'de de saptanmıştır. Ancak bu çalışmada hatalı tümce üretiminin olduğu 2. evre, D2 ediniminde D1 ediniminden farklı olarak D1 bilgisinden etkilenmiştir. Çalkalayan dillerin anadili konuşurlarının D2 çalkalama ediniminde bu evre D1'in kolaylaştırıcı etkisiyle daha hızlı (orta düzey), çalkalama özelliğinin olmadığı dillerin anadili konuşurlarında ise D1'in zorlaştırıcı etkisiyle daha yavaş (ileri düzey) gerçekleşmektedir. D2 çalkalama özelliğinin ediniminde, edinim hızı değişse de D1 edinimiyle benzer evrelerin saptanması D1 ve D2 ediniminin benzerliğini, yani ED'ye erişimi destekler niteliktedir.

Bu çalışmada ayrıca çalkalama özelliğinin edinimine AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özelliğinin etkisi de incelenmiştir. Çalışmada D1 Japonca ve D1 İngilizce konuşurların D2 Türkçe edinimleri incelenmiştir. Çalışmada kurallı ve çalkalanmış [+insan, +insan], [+insan, -insan], [-insan, +insan] ve [-insan, -insan] özellikli tümceler kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtlarında kurallı tümcelerde anlamlılık saptanmamış, çalkalanmış [-insan, +insan] türündeki tümcelerde ise her iki grupta da anlamlılık saptanmıştır. Kurallı tümcelerin aksine, çalkalanmış tümcelerde anlamlılık saptanması kurulumsal ÖNE dizilişinin daha kolay edinildiği izlenimini vermektedir. Ayrıca, bu sonuç her iki dilde de canlı-ilk eğilimi olduğunu, ancak Japoncanın çalkalama özelliğinin bu etkiyi esneterek edinimin orta düzeyde D1 İngilizce konuşurlara göre daha hızlı gerçekleşmesini sağladığını göstermektedir. Yine, D1 İngilizce grubunda çalkalanmış [-insan,-insan] tümcelerde D1 Japonca grubunun aksine anlamlılık saptanması canlı-ilk eğiliminin İngilizcede daha güçlü olduğu ve D2 edinimini güçleştirici etki gösterdiği izlenimini vermektedir. Çalkalanmış tümcelerde her iki grupta da başlangıç düzeyi ile orta düzey, başlangıç ile orta düzey, orta düzey ile ileri düzey arasında anlamlılık saptanması ve en geç ileri düzeyde edinilmesi D2'de ED'ye doğrudan erişim varsayımını desteklemektedir. Ancak edinim hızının D1 bilgisine göre değişmesi, D1 duyarlı bir erişimi göstermektedir.

Bu çalışmada çalkalama özelliği sadece bir tek yönlü olarak ele alınmamış, çalkalama yapılarının çalkalamanın D2 edinime etkisi ve D1'in özelliklerinin D2 edinimine etkisi de araştırılmıştır. Çalışmada üyelerin çalkalanması, eklentilerin çalkalanması, birden fazla birimin çalkalanması, olumsuz niceleyicilerin çalkalanması, ne-öbeğinin çalkalanması, eylem arkasına çalkalama, iç tümceden

dışarı çalkalama, AÖ-içi çalkalama yapıları incelenmiştir. Çalışmada tüm gruplarda iç tümceden dışarı çalkalamada anlamlılık saptanmıştır. Anlamlılık ilişkisi de tüm gruplarda başlangıç ile orta ve başlangıç ile ileri düzeyde saptanmıştır. Bu durum, bu çalkalama yapısı Japoncada da Türkçede de kullanılmasına karşın, D1 etkisinden bağımsız olarak yapının daha güç ve aşamalı olarak edinildiği izlenimini vermektedir. Tümce dışı çalkalama D1 bilgisinden bağımsız olarak daha güç edinilmektedir. Çalışmada, D1 İngilizce konuşurların sonuçlarında AÖ-içi çalkalamada D1 Japonca konuşurların aksine anlamlılık ilişkisinin saptanması D1 bilgisinin benzer yapıların edinimine etkisini göstermektedir. Japoncada AÖ-içi çalkalama yapısı bulunmasa da diğer çalkalama yapıları bulunmaktadır. Bu bilginin D1 Japonca konuşurlarının edinimini kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Eylem arkasına çalkalama Türkçede de Japoncada da bulunmaktadır. Ancak D1 Türkçe ve Japoncada başlangıç ile orta ve ileri düzeyde anlamlılık saptanmıştır. Buna karşın eylem arkasına çalkalamada çalkalamayan D1 İngilizcede anlamlılık saptanmaması D1 çalkalama özelliğinden çok D1 kurulumunun etkisini göstermektedir. İngilizcedeki ÖEN (özne-eylem-nesne) dizilişinden dolayı D1 İngilizce grubunun eylem arkasına çalkalamanın ediniminde zorlanmamış olduğu görülmüştür. Eylem arkasına çalkalama Japoncada da Türkçede de olmasına karşın her iki ÖNE dizilişli dilde de taşıma gerektirmektedir. Taşıma işlemi yeniden yorumlama gerektirdiğinden, konuşurun D1 dilbilgisinde olsa da D2 edinimini güçleştirmektedir. Çalışmada D1 İngilizce konuşurların ileri düzeyi ile kontrol grubuyla arasında anlamlı farklılık tespit edilmemesi, D2’de yetişkinlerin çalkalamanın ediniminde başarılı olacağını göstermiştir.

Daha önceki çalışmalarda çalkalama olgusu tek yönlü bir özellik olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmada sorun, tek bir çalkalama özelliğinin ediniminin dışında çalkalamanın etkili olduğu ayrı ayrı özel yapıların edinilip edinilmediğini saptamaktır. Bu nedenle bu çalışmada D1 ve D2 çalkalayan diller de karşılaştırılmıştır. Her iki dilde de çalkalama özelliği bulunsa bile çalkalama yapılarının ediniminin iki dilde de aynı olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada sonuçlar çalkalama gibi sözdizimsel özelliklerin tek yönlü olarak incelenmemesi gerekliliğini göstermektedir. Çalışmada farklı yapıların farklı biçimde edinildiği ortaya çıkmıştır. Çalkalama özelliği her bir yapıda ayrı ayrı ele alınmıştır. Her yapıya özgü dilbilgisinin farklı süreçleriyle karmaşık ilişkiler kuran yapıların, ayrı ayrı incelenmesi gerektiği saptanmıştır. Çalkalamayı oluşturan yapılar yani çalkalama yapılarının edinimi D1 bilgisine duyarlıdır. D1’de benzer yapıların bulunması ya da bulunmaması edinimi ve edinimin hızını etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu-Koç , A. ve Slobin, D. (1985). The Acquisition of Turkish. D.I. Slobin (haz.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, içinde (s. 839-378). Hillsdate, Laurance Earlbaum Associates.
- Amberber, H. ve Hoop, H. (2005). Competition and Variation in Natural Languages: The Case for Case. M. Amberber ve H. de Hoop (haz.), *Competition and Variation in Natural Languages: The Case for Case*, içinde (s.1-8). Amsterdam, Boston, vb.: Elsevier.
- Aydın, Ö. ve Cedden, G. (2010). Sözdizimi İşlemlenmesinde Sağa Taşıma Etkisi. *Dilbilim Araştırmaları 2010* , 1-15.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford, Clarendon Press.
- Bailey, K., Madden, C. ve Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning. *Language Learning* 24, 235-243.
- Bailyn, J. F. (2001). On scrambling: a reply to Bošković and Takahashi. *Linguistic Inquiry* 32, 635-658.
- Bailyn, J. F. (2003). Does Russian scrambling exist?. Simin Karimi (haz.), *WordOrder and Scrambling*, içinde (s.156-176). Blackwell Publishing.
- Baker, M. (1988). *Incorporation: A Thesis of Grammatical Function Changing*. Chicago University Press.
- Bardel, C. ve Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language

- acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23, 459-484.
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22, 443-486.
- Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. J. Cenoz and U. Jessner (haz.), *English in Europe: The acquisition of a third language*, içinde (s.143-157). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition* 21, 37-46.
- Beck, M. L. (1998). SLA and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 311-348.
- Bever, T. ve Slobin, D. (1982). Children Use Canonical Sentence Schemas: A Cross-linguistic Study of Word Order and Inflections. *Cognition* 12(3), 229-265.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? J. Schachter ve S. Gass (haz.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, içinde. Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (2003). Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. *Marinis Second Language Research* 19, 144-161.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

- Bloom, P. (1990). Syntactic Distinctions in Child Language. *Journal of Child Language* 17, 343-355. Cambridge University Press.
- Bock, J. ve Warren, R. (1985). Conceptual accessibility and syntactic structure in sentence formulation. *Cognition* 21, 47-67.
- Bornkessel, I., Schlesewsky, M. ve Friederici, A. D. (2003b). Eliciting thematic reanalysis effects: The role of syntax-independent information during parsing, *Language and Cognitive Processes* 18, 268-298.
- Bornkessel, I., McElree, B., Schlesewsky, M. ve Friederici, A. D. (2004). Multi-dimensional contributions to garden path strength: Dissociating phrase structure from case marking. *Journal of Memory and Language* 51, 495-522.
- Bornkessel, I., Fiebach, C. ve Friederici, A. D. (2004). On the cost of syntactic ambiguity in human language comprehension: An individual differences approach. *Cognitive Brain Research* 21, 11-21.
- Bornstein, M. H. (1987). Perceptual categories in vision and audition. Harnad (haz.), *Categorical Perception: The groundwork of cognition*, içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bošković, Ž. ve Takahashi, D. (1998). Scrambling and Last Resort. *Linguistic Inquiry* 29, 347-366.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

Bulut, T. (1996). *The availability of Universal Grammar to adult Turkish learners of English:Parameter resetting*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Bulut, T. (2000). İngilizcenin ikinci dil olarak edinimi ve ED'ye erişim: yapı bağımlılığı ve alttaşlık. F.Ö.Ekmekçi ve diğ. (haz.), *XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 27-28 Nisan, 2000, içinde (s. 160-171). Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

Can, C. (2000b). Türk yetişkinlerin İngilizce'yi ikinci dil olarak edinimlerinde sözdizimi: ED'ye erişim savlarının sınanması. *XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 27-28 Nisan, 2000.

Cancino, H., Rosansky, E. J. ve Schumann, J. H. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. E. M. Hatch (haz.) *Second Language Acquisition. A Book of Readings*, içinde (s. 207-230). Rowley, MA.

Cem-Değer, A. (1996). *Universal grammar in second language acquisition: Knowledge of English reflexives by Turkish learners*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Cem-Değer, A. (1997a). İkinci dil ediniminde alttaşlık ilkesi: Japon katılımcıların Türkçedeki ne-yer değiştirilmesi kuralına ilişkin bilgisi. D. Zeyrek-Ş.Ruhi (haz.), *XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 22-23 Mayıs, 1997, içinde (s.139-46). Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Yayınları.

- Chee, M. W. L., Tan, E. W. L. ve Thiel, T. (1999). Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. *Journal of Neuroscience* 19, 3050–3056.
- Chee, M. W., Hon, N., Lee, H. L. ve Soon, C. S. (2001). Relative language proficiency modulates BOLD signal change when bilinguals perform semantic judgments. *Neuroimage* 13(6), 1155-1163.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner, Verbal Behavior (1957). *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: a personal view. Kasher (haz.), *A Chomskyan Turn*, içinde. Oxford.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Clahsen, H, Meisel, J.M. ve Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr Tubingen.
- Clahsen, H. ve Muysken, P. (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2(93), 119.
- Clahsen, H. (1988). Parameterized grammatical theory and language acquisition: a study of verb placement and inflection by children and adults. S. Flynn ve W. O'neil (haz.), *Linguistic theory in second language acquisition*, içinde (s. 47-75). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Clahsen, H. ve Fesler, C. (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics* 27, 3-42.
- Cook, V. (1973). The comparison of language development in native children and foreign adults. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 11, 13-28.
- Cook, V. (1985). Chomsky's Universal Grammar and second language acquisition, *Applied Linguistics* 6(2),18.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin's Press. Pp. x + 313. ISBN 0-312-10355-7 (paper); 0-312-10100-7 (cloth)
- Cook, V. ve Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Cook, V. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. V. Cook (haz.), *Portraits of the L2 user*, içinde (s.327-343). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2007). *Second language learning and language teaching (3rd edition)*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, R., Olshtain, E., Tucker, R. ve Waterbury, M. (1979). The acquisition of complex English structures by adult native speakers of Arabic and Hebrew. *Language Learning* 29(255), 275.
- Corrigan, R. (1986). The internal structure of English transitive sentences. *Memory and Cognition* 14, 420-431.
- Crain, S. ve Thornton, R. (1988). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge. Massachusetts: MIT Press.
- Crain, S. (1992). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences* 14(597), 650.
- De Anglejan, A. ve Tucker, R. (1975). The acquisition of complex English structures by adult learners. *Language Learning* 25(281), 296.

- Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen, L., Paulesu, E., Perani, D., Van de Moortele, P. F., Lehericy, S. ve Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language. *Neuroreport* 8, 3809–3815.
- De Keyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499-534.
- Dennis, M. ve Kohn, B. (1975). Comprehension of syntax in infantile hemiplegics after cerebral hemidecortication: Left hemisphere superiority. *Brain and Language* 2, 475-486.
- Dennis, B. F. (1979). *The physics of speech*. Cambridge: University Press.
- Dewart, M. (1979). Role of animate and inanimate nouns in determining sentence voice. *British Journal of Psychology* 70, 135-141.
- Di, D. (2005). *The Acquisition of Chinese as a third language by Japanese L1/English L2 speakers*. Basılmamış yüksek lisans tezi. University of Edingurgh.
- Doi, T. ve Yoshioka, K. (1987). Which grammatical structure should be taught when? Implications of the Pienemann-Johnston model to teaching Japanese as a foreign/second language. *Paper presented at the 9th HATJ-UH conference on Japanese linguistics and language teaching*.
- Du Plessis, J., Solin, D., Travis, L. ve White, L. (1987). UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56–75.

- Dulay, H. ve Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24(37), 43.
- Dulay, H. ve Burt, M. (1974b). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning* 24(253), 278.
- Ekmekçi, Ö. (1986). The Developmental Errors in The Pre-School Turkish Children's Speech. Ayhan Aksu- Koç ve Eser Erguvanlı Taylan (haz.), *Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri, 9-10 Ağustos, 1984*, içinde. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları No: 400.
- Ellidokuzoğlu, H. (1994). *Paramater setting in second language syntax: The case of Turkish learners of English*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Blackwell.
- Epstein, S., Flynn, S. ve Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19, 677-758.
- Erk-[Emeksiz], Z. (1997). *Do adult second language learners have access to UG?* Basılmamış yazı.
- Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. T. Hoekstra ve B. D. Schwartz (haz.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, içinde (s.369-388). Amsterdam: John Benjamins.

- Eubank, L. (1996). Negation in early German- English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* 12, 73-106.
- Eubank, L., J. Bischof, A., Huffstutler, P. Leek. ve C. West. (1997). Tom eats slowly cooked eggs: thematic verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition* 6, 171-199.
- Eubank, L. ve Grace, S. T. (1998). V-to-I and inflection in non-native grammars. M.-L. Beck (haz.), *Morphology and its Interfaces in L2 Knowledge*, içinde (s. 69-88). Amsterdam: John Benjamins.
- Fanselow, G. (2000). Optimal exceptions. B. Stiebels ve D. Wunderlich (haz.), *The Lexicon in Focus*, içinde (s.173-209). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Federenko, E. ve Gibson, E. (2004). Processing relative clauses in Russian. *Paper presented at the The 17th Conference on Human Sentence Processing (CUNY)*. University of Maryland.
- Feleki, E. (1996). *The effects of conceptual accessibility on language production: Experimental evidence from modern Greek*. University of Edinburgh, Scotland: Centre for Cognitive Science.
- Felix, S. (1988). UG-generated knowledge in adult second language acquisition. Flynn ve O'Neil (haz.), *Linguistic theory in second language acquisition*, içinde, (s. 277-294). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Felser, C. ve L. Roberts. (2007). Processing wh-dependencies in a second language: A cross-modal priming study. *Second Language Research* 23, 9-36.

- Ferreira, F. (1994). Choice of passive voice is affected by verb type and animacy. *Journal of Memory and Language* 33, 715-736.
- Fiebach, C. J., Schleewsky, M. ve Friederici, A. D. (2002). Separating syntactic memory costs and syntactic integration costs during parsing: The processing of German WH-questions. *Journal of Memory and Language* 47, 250-272.
- Flynn, S. (1983). *A study of the effects of principal branching direction in second language acquisition: The generalization of a parameter of Universal Grammar from first to second language acquisition*. Yayınlanmamış doktora tezi. Cornell University.
- Flynn, S. (1986). Comprehension vs. Production. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 17-46.
- Flynn, S. (1987). *A Parameter-setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht, Reidel.
- Flynn, S. (1988). Second Language Acquisition and Grammatical Theory. F. Newmeyer (haz.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, içinde. Cambridge University Press.
- Flynn, S. ve O'Neil, W. (1988). Introduction. Flynn ve O'Neil (1988b) (haz.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, içinde (s. 1-24). Dordrecht, Kluwer.
- Flynn, S. (1989). The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. S. Glass ve J.

- Schachter (haz.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, S. (1991). Government-binding: Parameter setting in second language acquisition. C. Ferguson ve T. Huebner (haz.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, içinde. John Benjamins.
- Flynn, S. ve Martohardjono, G. (1992). Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language-specific properties. *Paper presented at the Conference on Syntactic Theory and First Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives*. Cornell University.
- Flynn, S. (1993). Interactions between L2 acquisition and linguistic theory. F. Eckman (haz.), *Confluence: Linguistics, L2 acquisition and speech pathology*, içinde. John Benjamins.
- Flynn, S. ve Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language specific properties. B. Lust, J. Whitman ve J. Kornfilt (haz.), *Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives, Vol. 1: Phrase structure*, içinde. Erlbaum.
- Flynn, S., Vinnitskaya, I. ve Foley, C. (2004). The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses, *International Journal of Multilingualism* 1, 3-16.

- Frisch, S., Schlesewsky, M., Saddy, D. ve Alpermann, A. (2002). The P600 as an indicator of syntactic ambiguity. *Cognition* 85, 82-93.
- Frazier, L. (1987). Syntactic processing: Evidence from Dutch. *Natural Language and Linguistic Theory* 5, 519-559.
- Frazier, L. ve Flores d'Arcais, G. B. (1989). Filler-driven parsing: A study of gap filling in Dutch. *Journal of Memory and Language* 28, 331-344.
- Freidin, R. (1992b). Linguistic theory and language acquisition: A note on structure-dependence. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 618-619.
- Fukui, N. (1993). Parameters and optionality. *Linguistic Inquiry* 24, 399-420.
- Gavruseva, E. (2008). The development of copula and auxiliary be and overgeneration of be in child L2 English. Haznedar, B. Gavruseva, E. (haz.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*, içinde (s. 145-176). Amsterdam: John Benjamins.
- Givon, T. (2001). *Syntax - An Introduction II*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition* 68, 1-76.
- Gibson, E., Desmet, T., Grodner, D., Watson, D. ve Ko, K. (2005). Reading relative clauses in English. *Cognitive Linguistics* 16, 313-353.
- Goto, K. (1989). Tadoosi-bun ni okeru kakuzyosi “ga” “o” no siyoo to seigo-handan no hattatu, [Production and judgment of case particles “ga” and “wo” in simple

- transitive sentences among preschool children]. *Tyoonoo Gengo-Gaku Kenkyuu*, 6 (1),12–9.
- Grewe T, Bornkessel I, Zysset S, Wiese R, von Cramon DY, Schlesewsky M. (2005). The emergence of the unmarked: a new perspective on the language-specific function of Broca`s area. *Human Brain Mapp* 26, 178-190.
- Grewendorf, G., Sabel J. (1999). Scrambling in German and Japanese: adjunction versus multiple specifiers. *Natural Language and Linguistic Theory* 17, 1-65.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Blackwell.
- Hale, K. (1983). Warlpiri and the grammar of non-configurational languages. *Natural Language andLinguistic Theory* 1, 5-47.
- Hakuta, K. (1982). Interaction Between Particles and Word Order in The Comprehension and Production of Simple Sentences in Japanese Children. *Developmental Psychology* 18, 62,76.
- Hara, M. (2009). Evidence for L2 Syntactic Gap-Processing in Japanese Scrambling Sentences. Jean Crawford Koichi Otaki, and Masahiko Takahashi (haz.), *Proceedings of the 3rd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2008)*, içinde (s. 54-63). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Harris, M. (1978). Noun animacy and the passive voice: A developmental approach. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 30, 495-501.

- Hasegawa, M., Carpenter, P. A. ve Just, M. A. (2002). An fMRI study of bilingual sentence comprehension and workload. *Neuroimage* 15, 647-660.
- Hawkins, R. ve Chan, C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis. *Second Language Research* 13, 187-226.
- Hawkins, R. (1998). The inaccessibility of formal features of functional categories in second language acquisition. *Paper presented at PacSLRF'98*. Tokyo, Japan.
- Hayashibe, H. (1975). Word Order and Particles: A Developmental Study in Japanese. *Descriptive and Applied Linguistics* 8, 1-18.
- Haznedar, B. (1995). Acquisition of English by a Turkish Child: On the development of VP and negation. *The Language Acquisition Research Symposium (LARS), 9-11 Mayıs, 1995*, Universiteit Utrecht.
- Haznedar, B. (1997). L2 acquisition by a Turkish-speaking child: Evidence for L1 influence. *Proceedings of Boston University Conference on Language Development* 21,245-256. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haznedar, B. (1997). The status of functional categories in child second language acquisition. *Second Language Research* 19, 1-41.
- Hemforth, B. (1993). *Kognitives Parsing: Repräsentation und Verarbeitung grammatischen Wissens*. Sankt Augustin: Infix.
- Holmes, V. M. (1973). Order of main and subordinate clauses in sentence perception. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12, 285-293.

- Holmes, V. M. ve O'Reagan, J. K. (1981). Eye fixation patterns during the reading of relative clause sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 417-430.
- Hopp, H. (2004). Syntactic and interface knowledge in advanced and near-native interlanguage grammars. S. Foster-Cohen ve M. Sharwood-Smith ve A. Sorace ve M. Ota (haz.), *EUROSLA Yearbook*, içinde, (s. 67-94). Amsterdam: John Benjamins.
- Hopp, H. (2005). Constraining second language word order optionality: Scrambling in advanced English-German and Japanese-German interlanguage. *Second Language Research* 21, 34-72.
- Hoop, H. (2002). Children's Optimal Interpretations of Indefinite Subjects and Objects. *Language Acquisition* 13(2), 103 – 123.
- Hulk, A. (1991). Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French. *SLR*, 7, 1-34.
- Iwasaki, N. (2003). L2 Acquisition of Japanese Knowledge and Use of Case Particles in SOV and OSV Sentences. S., Karimi (haz.), *Word Order and Scrambling*, içinde. Blackwell Publishing Ltd.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in taskbased interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 136.

- Iwatate, S. (1981). Nihongo-zi no syoki hatuwa ni okeru gozyun, [Word order in early utterances of Japanese children]. *Japanese Journal of Educational Psychology* 29 (2), 105–11.
- İşsever, S. (2006). Türkçede Takısız Nesne Adöbekleri ve Çalkalama [Bare Object NPs and Scrambling in Turkish]. *Dil Dergisi*, 131, 42-56. Akara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- İşsever, S. (2008). EPP-driven Scrambling and Turkish. *Ambiguity of Morphological and Syntactic Analyses*, içinde (s. 27-41). Tokusu Kurebito, Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies (Research Institute for Languages of Asia and Africa [ILCAA]) Press.
- Jackson, C.N. ve Roberts, L. (2008). Animacy affects the processing of subject–object ambiguities in the second language: Evidence from self-paced reading with German second language learners of Dutch. *Applied Psycholinguistics* 31 (2010), 671–691.
- Jansen, B., Lalleman, J. ve Muysken, P. (1981). The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. *Language Learning* 31, 315-36.
- Jenkins, L. (1988). Second language acquisition: A biolinguistic perspective. Flynn ve O'Neil (1988b) (haz.), *Linguistic theory in second language acquisition*, içinde (s. 144-172). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Jeong, H., Sugiura, M., Sassa, Y., Haji, T., Usui, N., Taira, M., et al. (2007). Effect of syntactic similarity on cortical activation during second language processing:

- A comparison of English and Japanese among native Korean trilinguals. *Human Brain Mapping* 28, 194–204.
- Johnson, J. ve Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Johnson, J. ve Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of Subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition* 39, 215-258.
- Jordens, P. (1983). Discourse functions in interlanguage morphology. S. Gass ve L. Selinker (haz.), *Language transfer in language learning*, içinde (s. 327-57). Newbury House, Rowley, Mass.
- Kaan, E. (1997). *Processing Subject-Object Ambiguities in Dutch*. Doktora tezi. University of Groningen.
- Karimi, S. (1999c). Is scrambling as strange as we think it is? K. Arregi, B. Bruening, C. Krause ve V. Lin (haz.), *MIT Working Papers in Linguistics*, içinde (s. 159–90). Cambridge, MA: MITWPL.
- Karimi, S. (2003). *Word Order and Scrambling*. Blackwell Publishing Ltd.
- Keenan, E. ve Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic inquiry* 8.
- Keil, F. (1979). *Semantic and conceptual development: an ontological perspective.*, Harward University Press.

- Kempe, V. ve MacWhinney, B. (1998). The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 543-587.
- Kerstens, J. (1975). *Over afgeleide structuur en de interpretatie van zinnen*. Ms, University of Amsterdam.
- Kilborn, K. (1989). Sentence processing in a second language: the timing of transfer. *Language and Speech* 32, 1-23
- Kim, KHS., Relkin, NR., Lee, KM. ve Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature* 388, 171-174.
- Kim, J., M. Koizumi, et al. (2009). Scrambling effects on the processing of Japanese sentences: An fMRI study. *Journal of Neurolinguistics* 22, 151-166.
- Kiss, K. (1994). Scrambling as the base-generation of random complement order. Norbert Corver and Henk van Riemsdijk (haz.), *Studies on scrambling: movement and non-movement approaches to free word-order phenomena*, içinde (s. 221-256). Berlin: Mouton.
- Klein, D., Miller, B., Zatorre, R. J., Zhao, V. ve Nikelski, J. (1999). Cerebral organization in bilinguals: a PET study of Chinese–English verb generation. *Neuroreport* 10, 2841-2846.
- Koda, K. (1993). Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure during L2 sentence comprehension. *Modern Language Journal*, 77, 490-500.
- Kornfilt, J. (1992). *Scrambling and incorporation*. Syracuse University.

- Kornfilt, J. (1992). *Turkish. International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford University Press, Cambridge.
- Kornfilt, J. (1994). Some remarks on the interaction of case and word order in Turkish: Implications for acquisition. B. Lust, M. Suner ve J. Whitman (haz.), *Syntactic theory and first language acquisition: Cross-linguistic perspectives, Vol. 1: Heads, Projections and Learnability*, içinde (s. 171-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Kornfilt, J. (2005). Asymmetries between pre-verbal and post-verbal scrambling in Turkish. J. Sabel ve M. Saito (haz.), *The Free Word Order Phenomenon: Its Syntactic Sources and Diversity*, içinde (s. 163-180). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramer, C. (2000, Mayıs, 4-6). Language Contact, Grammaticalization Theory and the Albanian Future. *Presented at 12th Biennial Conference on Balkan and South Slavic Linguistics, Literature and Folklore*. University of Kansas, Lawrence. Abstract at <http://www.ukans.edu/~slavic/bss/kramer.htm>.
- Krashen, S.D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *LL* 23,63-74.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Kural, M. (1992). *Properties of Scrambling in Turkish*. UCLA.
- Kural, M. (1997). Postverbal constituents in Turkish and the linear correspondence axiom. *Linguistic Inquiry* 28(3), 498-519.

- Küntay, A. ve Slobin, D.I. (1996). Listening to a Turkish mother: Some puzzles for acquisition. Slobin, D.I., Gerhardt, J, Kyratzis, A. ve Guo, J., (haz.), *Social interaction, social context, and language*, içinde, (s. 265-286). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakshmanan, V. ve Ozeki, M. (1996). *Early Grammer of Japanese*. Boston University.
- Lamers, M.A.L. (2001). *Sentence Processing: Using Syntactic, Semantic and Thematic Information*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Groningen.
- Lardiere, D. (2000). Mapping features to forms in SLA”, J. Archibald (haz.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, içinde (s. 102-129). Oxford: Blackwell.
- Lempert, H. (1989). Animacy constraints on preschool children's acquisition of syntax. *Child Development* 60, 237-245.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Leung, Y. I. (2006). Full Transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition. R. Slabakova, S. Montrul ve P. Prévost (haz.), *Inquiries in linguistic development*, içinde (s. 157-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. L. Beebe (haz.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, içinde (s. 115-141). New York: Newbury House.

- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Ritchie, William; Bhatia, Tej. (haz.), *Handbook of Second Language Acquisition*, içinde (s. 413–468). San Diego: Academic Press. ISBN 9780125890427.
- Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Mak, W. M., Vonk, W. ve Schriefers, H. (2006). Animacy in processing relative clauses: The hikers that rocks crush. *Journal of Memory and Language* 54(4), 466-490.
- Marinis, T. (2005). Subject-Object Asymmetry in the Acquisition of the Definite Article in Modern Greek. Stavrou, M. ve Terzi, A. (haz.), *Advances in Greek Generative Syntax*, içinde (s. 153-178). John Benjamins, [Linguistik Aktuell 76].
- Martohardjono, G. (1993). *Wh-movement in the acquisition of a second language: A cross-linguistic study of three languages with and without movement*. Yayınlanmamış doktora tezi. Cornell University.
- McDonald, J., Bock, K. ve Kelly, M. (1993). Word and world order: Semantic, phonological and metrical determinants of serial position. *Cognitive Psychology* 25, 188-230.
- Mc. Donald, J.L. (2000). Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics* 21, 395-423.

- McNeil, D. (1966). *Developmental Psycholinguistics*. F. Smith ve G. A. Miller (haz.), *The genesis of language, A psycholinguistic approach*, içinde (s. 15-84). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- McWhinney, B., Bates, E. ve Kliegl, R. (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, Italian and German. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, 127-150.
- McWhinney, B. (1998). Case, agreement and underspecification in child English. *Essex Research Reports in Linguistics* 20, 68-80
- McWhinney, B. (2005). *Language and Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Doktora Tezi. Esther Parigger
- Meisel, J. M., Clahsen, H. ve Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109–135.
- Meisel, J. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Meng, M. (1998). *Kognitive Sprachverarbeitung: Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Meng, M. ve Bader, M. (2000). Ungrammaticality detection and garden-path strength: Evidence for serial parsing. *Language and Cognitive Processes* 6, 615-666.

- Miyagawa, S. (1997). Against Optional Scrambling. *Linguistic Inquiry* 28, 1-26.
- Miyagawa, S. (2003). A-movement scrambling and options without optionality. S. Karimi (haz.), *Word Order and Scrambling*, içinde (s.177-200). Oxford: Blackwell.
- Miyagawa, S. (2006). On the “undoing” property of scrambling: a response to Bošković. *Linguistic Inquiry* 37, 607-624.
- Miyahara, K. (1974). The acquisition of Japanese particles. *Journal of Child Language* 1, 283–6.
- Miyara, S. (1982). Reordering in Japanese. *Linguistic Analysis* 9, 307-340.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5(1), 39-68.
- Munnich, E., Flynn, S. ve Martohardjono, G. (1991). *Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: What they measure and how they relate to each other*. Paper presented at the First Biannual Conference of Applied Linguistics. Michigan State University, October.
- Munnich, E., Flynn, S. ve Martohardjono, G. (1994). Elicited imitation and grammaticality judgement tasks: What they measure and how they relate to each other. Elaine E. T., Susan M., Gass ve Andrew D. C.ohen (haz.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*, içinde (s. 227-243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Murasugi, K. ve Kawamura, T. (2005). On the Acquisition of Scrambling in Japanese. J. Sabel and M. Saito (haz.), *The Free Word Order Phenomenon: Its Syntactic Sources and Diversity*, içinde (s. 221-242). Mouton de Gruyter, Berlin.
- Müller, G. ve Sternefeld, W. (1993). “improper movement and Unambiguous Binding. *Linguistic Inquiry* 24, 461-507.
- Müller, G. (1996). A constraint on remnant movement. *Natural Language and Linguistic Theory* 14, 355-407.
- Nakai, H. (1999). Universal and cross-cultural features of apologies. *Tenri University Journal for Linguistics, Literature, the Humanities, Social Sciences, and Natural Sciences* 192, 119-139.
- Neeleman, Ad. ve Weerman, F. (1997). L1 and L2 Word Order Acquisition. *Language Acquisition* 6, 125-170.
- Oku, S. (1998). LF copy analysis of Japanese null arguments. *Proceedings of CLS* 34, 299-314.
- Otsu, T. (1993). OSMOD and its extensions: Investigations with Artificial Data. *The Japanese Journal of Behaviormetrics* 20, 9–23.
- Otsu, Y. (1994). Early acquisition of scrambling in Japanese. T. Hoekstra ve B. Schwartz (haz.), *Language acquisition studies in generative grammar*, içinde (s. 253- 264). Amsterdam: Benjamins.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-285.

- Özcan, Ö. (2009). *İkinci Dil Olarak Türkçede İlgi Tümceciklerinin Edinimi*.
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Özge, U. ve Bozşahin, C. (2010). Intonation in the grammar of Turkish. *Lingua* 120,
132-175.
- Papadopoulou, D. ve Clahsen, H. (2003). Parsing strategies in L1 and L2 sentence
processing: A study of relative clause attachment in Greek. *Studies in Second
Language Acquisition* 24, 501–528.
- Paulesu, E., Frith, C.D. ve Frankowiak, R. S. J. (1993). The neural correlates of the
verbal component of working memory. *Nature* 362, 342-345.
- Penfield, W. ve Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton
University Press.
- Perani, D., Paulesu, E., Sebastian-Gallos, N., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi,
V., Cappa, S. F., Fazio, F., Mehler, J. (1998). The bilingual brain: Proficiency
and age of acquisition of the second language. *Brain* 121, 1841-1852.
- Philip, W. (2003). *The Development of Obligatorily Specific Indefinites in L1 Dutch*.
Unpublished manuscript, Utrecht.
- Pinker, D. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge,
MA: Harvard University Press.
- Poeppl, D. ve Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause
structure in early German. *Language* 69(1), 1-33.

- Platzack, C. (1996). The Initial Hypothesis of Syntax: A Minimalist Perspective on Language Acquisition and Attrition. H. Clahsen (haz.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, içinde. John Benjamins, Amsterdam.
- Prat Sala, M., Shillcock, R. ve Sorace, A. (2000). Animacy effects on the production of object-dislocated descriptions by Catalan speaking children. *Journal of Child Language* 27, 97-117.
- Prideaux, G.D. (1985). *Psycholinguistics*. NY: Guilford Press.
- Pu, Y., Liu, H. L., Spinks, J. A., Mahankali, S., Xiong, J., Feng, C. M., Tan, L. H., Fox, P. T. ve Gao, J. H. (2001). Cerebral hemodynamic response in Chinese (first) and English (second) language processing revealed by event-related functional MRI. *Magnetic Resonance Imaging* 19, 643-647.
- Ross, J. R. (1967). *Constraints on variables in syntax*. Doktora tezi. Massachusetts Institute of Technology (Published as Ross 1986, Available online at <http://hdl.handle.net/1721.1/15166>).
- Rounds, P. L. ve Kanagy, R. (1998). Acquiring Linguistic Cues to Identify Agent: Evidence from Children Learning Japanese as a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition* 20(4), 509-542.
- Rothman, J. ve Amaro, J.C. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 Initial State. *Second Language Research* 26, 189-218.
- Saito, M. (1985). *Some Asymetries in Japanese and Their Theoretical Implications*. Doktora tezi. MIT.

- Saito, M. (1989). Scrambling as semantically vacuous A'-movement. Mark Baltin and Anthony Kroch (haz.), *Alternative conceptions of phrase structure*, içinde (s. 182–200). Chicago: University of Chicago Press
- Saito, M. (2003). A Derivational Approach to the Interpretation of Scrambling Chains. *Lingua* 113, 481-518.
- Sano, K. (1977). An experimental study on the acquisition of Japanese simple sentences Keiko Murasugi and Tomoko Kawamura 150 and cleft sentences. *Descriptive and Applied Linguistics* 10, 213-233.
- Sasaki, Y. (1997). Numeral Classifiers as Adverbs of Quantification. H. M. Sohn and J. Haig (haz.), *Japanese and Korean Linguistics*, içinde (381-397).
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. S. Gass ve J. Schachter (haz.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, içinde. Cambridge University Press.
- Schaeffer, J. (2000). *The Acquisition of Direct Object Scrambling and Clitic Placement: Syntax and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Scheepers, C. (1996). *Menschliche Satzverarbeitung: Syntaktische und thematische Aspekte der Wortstellung im Deutschen*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Freiburg, Freiburg.
- Schiels, R. (2011). *Adjuncts can Scramble, and Scrambling Obeys Relativized Minimality*. Ms., UW-Madison.

- Schlesewsky, M., Fanselow, G., Kliegl, R. ve Krems, J. (2000). The subject preference in the processing of locally ambiguous wh-questions in German. B. Hemforth ve L. Konieczny (haz.), *German Sentence Processing*, içinde (s. 65-94). Dordrecht: Kluwer.
- Schlesewsky, M., Fanselow, G. ve Frisch, S. (2003). Case as a trigger for reanalysis – Some arguments from the processing of double case ungrammaticalities in German. S. Fischer ve R. van de Vijver ve R. Vogel (haz.), *Linguistics in Potsdam*, içinde, 21,31-60.
- Schreiber, T. ve Sprouse, A. (1998). Knowledge of topicalization and scrambling in English-German interlanguage. *McGill Working Papers in Linguistics* 13, 162-171.
- Schriefers, H., Friederici, A. D. ve Kühn, K. (1995). The processing of locally ambiguous relative clauses in German. *Journal of Memory and Language* 34, 499-520.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition [Electronic version]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 378-392
- Schwartz, B.D. ve Sprouse, R.A. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. Hoekstra T & Schwartz BD (haz.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*. İçinde (s. 317–368). Amsterdam: Benjamins.

- Schwartz, B.D. ve Sprouse, R.A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40-72.
- Schwartz, B.D. (1998). The second language instinct. *Lingua*, 106, 133-160.
- Schwartz, B. D. (2003). Child L2 acquisition: Paving the way. B. Beachley ve A. Brown ve F. Conlin (haz.), *BUCLD 27: Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*, içinde (s. 26-50). Somerville, MA: Cascadilla.
- Sekerina, I. (1997). *The Syntax and Processing of Scrambling Constructions in Russian*. Yayınlanmamış doktora tezi. CUNY, New York.
- Sekerina, I. (2003). Scrambling and processing: Complexity, dependencies, and constraints. S. Karimi (haz.), *Word Order and Scrambling*, içinde (s. 301-324). Oxford: Blackwell.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Smith, N. ve Tsimpli, I-M. (1995). *The mind of a savant: Language learning and modularity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Snow, C.E. (1987). Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. Bornstein (haz.), *Sensitive periods in development*, içinde (s. 183-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in learning. P. L. Ackerman, R. J. Sternberg ve R. Glaser

- (haz.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research*, içinde (s. 13–59). New York: Freeman.
- Snyder, W. (2001). On the nature of syntactic variation: Evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language* 77, 324-42.
- Stromswold, K. (1996). The genetic basis of language acquisition. *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development* 2, 736-747.
- Stromswold, K. ve Batman-Ratyosyan. (1999). What Turkish Acquisition Tells Us About Underlying Word Order and Scrambling. *Proceedings of the 23rd Annual University of Pennsylvania Linguistic Conference* 6, 37-52.
- Stromswold, K. ve Batman-Ratyosyan, (2002), Morphosyntax is Easy, Discourse/Pragmatics is Hard, Rutgers University, *BUCLD* 26 (2), 793-804.
- Strozer, J. (1992). Non-native language acquisition from a Principles and Parameters Perspective. H. Campos ve F. Martínez-Gil (haz.), *Current studies in Spanish Linguistics*, içinde. Washington: Georgetown University Press.
- Sugisaki, K. (2003). *Innate Constraints on Language Variation: Evidence from Child Language*. Doktora tezi. University of Connecticut, Storrs.
- Sugisaki, K. (2007). The Configurationality Parameter in the Minimalist Program: A View from Child Japanese. *BUCLD* 31, 597-608.
- Tahara, H. ve Park, K.D. (1993). *Acquiring Linguistic Cues to Identify Agent*. Cambridge University Press.

- Takano, Y. (2000). Illicit remnant movement: An argument for feature-driven movement. *Linguistic Inquiry* 31, 141-156.
- Tanaka, M. (2006). Animacy and syntactic structure in sentence formulation. *Proceedings of the 7th Tokyo Conference of Psycholinguistics*.
- Teufel, S., Branigan, H. ve Feleki, E. (1996). Conceptual accessibility and subjecthood in German sentence production. *Poster to appear in AMLAP conference*.
- Thomas, M. (1991). *Universal Grammar and knowledge of reflexives in a second language*. Yayınlanmamış doktora tezi. Harvard University.
- Tomaselli, A. ve Schwartz, B. (1990). Analyzing the acquisition of stages of negation in L2 German: Support for UG in adult SLA. *Second Language Research* 6, 1-38.
- Travis, L. (1984). *Parameters and effects of word order variation*. Yayınlanmamış doktora tezi. MIT.
- Tsimpli, I. ve Roussou, A. (1991). Parameter resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3, 149-169.
- Towell, R. ve Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Unsworth, S. (2003). Direct object scrambling in adult and child L2 Dutch. *Proceedings of the Fourth Tokyo Conference on Psycholinguistics*, içinde (s. 265-289), Tokyo: Hituzi Syobo.

- Unsworth, S. (2005). *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Doktora tezi. Utrecht University.
- Ullman, M.T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. C. Sanz (haz.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*, içinde (s. 141-178). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Uziel, S. (1991). *Resetting Universal Grammar parameters: Evidence from second language acquisition of Subjacency and the empty category principle*. Yüksek lisans tezi. MIT.
- Vainikka, A. ve Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X-bar theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. T. Hoekstra ve B.D. Schwartz (haz.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, içinde (s. 265-316). Amsterdam: John Benjamins.
- Vainikka, A. ve Young-Scholten, M. (1996a). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7-39.
- Vainikka, A. ve Young-Scholten, M. (1996b). The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research* 12, 140-76.
- Von Kriegstein, K. V. ve Giraud, A.-L. (2004). Distinct functional substrates along the right superior temporal sulcus for the processing of voices. *NeuroImage* 22, 948-955.

- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* 20,158-177.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A. ve Perani, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron* 37, 159-170.
- Weerman, F., Bisshop, J. ve Punt, L. (2003). L1 and L2 acquisition of Dutch adjectival inflection. *Paper presented at the Generative Approaches to Language Acquisition Conference 2003, Utrecht.*
- Weskott, T. (2003). *Information Structure as a Processing Guide*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Leipzig, Leipzig.
- Wexler, K. ve Manzini, R. (1987). Parameters and learnability in binding theory. T. Roeper and E. Williams (haz.), *Parameter Setting*, içinde (s. 41-76). Reidel, Dordrecht,
- Whitaker, H. (1978). Bilingualism: A neurolinguistic perspective. W. Ritchie (haz.), *Second language research: Issues and implications*, içinde. Academic Press.
- Whitaker, H. A. (1982b). Levels of Impairment in Disorders of Speech. R.N.Malatesha ve L.C.Hartlage (haz.), *Neuropsychology and Cognition*, içinde (s. 168-207). The Hague: Nijhoff.
- White, L. (1988). Island effects in second language acquisition. Flynn ve O'Neil (1988b) (haz.), *Linguistic theory in second language acquisition*, içinde (s. 144-172). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

- White, L. (1989). Linguistic Universals, Markedness and Learnability: Comparing Two Different Approaches. *SLR* 5, 127-140.
- White, L. (1991a). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 133-61.
- White, L. (1991b). The verb movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition* 1, 337-60.
- White, L. (1992). On triggering data in L2 acquisition: A reply to Schwartz ve Gubala-Ryzak. *Second Language Research* 8, 120-137.
- White, L. (2000). Second Language Acquisition: From Initial to Final State. J. Archibald (2000)(haz.), *Second language acquisition and Linguistic Theory*, içinde (s. 130-150). Blackwell, Oxford.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshioka, K. (1991). *The acquisition of Japanese particles: An effort to test the Pienemann–ohnston Model with three measurements*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Hawaii, Manoa.
- Zobl, H. (1983). Contact-induced language change, learner language and the potentials of a modified contrastive analysis. M. Bailey, M. Long ve S. Beck(haz.), *Second language acquisition studies*, içinde. Newbury House.

**EK-1 T>J Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)**

Kaç yaşındasınız? 年齢:

Cinsiyetiniz nedir? 性別 :

Uyruğunuz nedir? 国籍 :

Anadiliniz nedir? 母語

Bildiğiniz yabancı diller nelerdir? 外国語 :

Japonca'yı ne kadar süredir öğrenmektesiniz?

日本語を勉強している期間:

Japonya'da bulundunuz mu? Bulunduysanız süresini yazınız.

日本にいらっしゃったことがありますか:

あればいらっしゃった期間を書いてください:

Bu araştırmanın sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

名前を書かなくてもよろしいです。

Süre:30'

タイム: 30'

A. Aşağıdaki tümcelerdeki boşluklara uygun olan eki yazınız.

次の文の____の部分に正しい助詞を書いて下さい。

- 1.男の子____読みます。
- 2.ピアノ____引きます。
- 3.教室____います。
- 4.タバコ____吸います。
- 5.そのご飯____食べます。
- 6.子供____います。
- 7.鉛筆____買いました。
- 8.子供____飲んでいます。
- 9.その本____読みます。
- 10.たなか____会いました。
- 11.牛乳____飲んでいます。
- 12.鉛筆____あります。
- 13.学校____来ましたか。
- 14.その椅子____あります。
- 15.猿____落ちました。
- 16.マリア____食べます。
- 17.やまだ____吸います。
- 18.誰____来ましたか。
- 19.女性____引きます。
- 20.やまだ____売りました。

21.その木_____落ちました。

22.映画館_____行きました。

23.テレビ_____売りました。

B. Aşağıdaki cümlelerdeki boşluklara üstte yazan iki sözcükten uygun olanı yazınız.

次の文の_____の部分にひとつ選んで書いて下さい。

ある/いる

1. 猫が_____

2. 教室が_____

I. Aşağıdaki tümcelerde özneyi gösteren resmi işaretleyiniz.

次の文の主語をあらわしている絵を選んで下さい。



やまだがマリアを聞きます。



その本を男の子が読みます。



その車で学校へ女の子が行きます。



その図書館のそばに郵便局があります。



マリアをやまだが聞きます。



やまだがテレビで相撲を見ます。



7. a.やまだ

b.マリア

c.たなか

マリアがやまだにたなかを愛していると言いました。



8.a.やまだ

b.マリア

c.たなか

たなかがやまだにマリアを見たと言いました。



9.a.やまだ

b.マリア

c.たなか

マリアをやまだにたなかが見たと言いました。



10. a.やまだ

b.マリア

c.たなか

たなかをマリアがやまだに愛していると言いました。



11. a.



b.

相撲をテレビでやまだが見ます。



12. a.



b.

女の子がその車で学校へ行きます。



13. a.



b.

郵便局がその図書館のそばにあります。



14. a.



b.

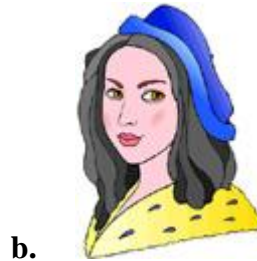
男の子がその本を読みます。

Aşağıdaki tümcelerde belirtili üyeyi bulun.

次の文の目的語を選んで書いて下さい。



猫が牛乳を飲みました。



やまだが見ましたマリアを。



猫が飲みました牛乳を



やまだがマリアを見ました。

II. Aşağıdaki tümceleri okuyunuz. Doğru olup, olmadıklarını işaretleyiniz. Tümcenin doğru olduğunu düşünüyorsanız parantezin içine (O)yanlış olduğunu düşünüyorsanız (X) yazınız.

次の文を読んで()の部分に文が文法的に正しくない文には(X),正しいほうには(O)を書いて下さい。

1. () マリアが鉛筆に買いました。
2. () たろうがひろみを明日学校に来ると思っています。
3. () 何もマリアへ勉強しませんでした
4. () 鉛筆をマリアが買いました。
5. () 子供が牛乳に飲みます。
6. () ひろみは明日学校に来るとたろうがと思っています。
7. () 子供が牛乳を飲みます。
8. () 椅子が教室をあります。
9. () たろうがたなかをひろみに結婚したがったことを言いました。
10. () タバコが学校でやまだが吸います。
11. () 木から下を猿が落ちました。
12. () マリアが劇場の前でたなかに会いました。
13. () 椅子が教室にあります。
14. () 鉛筆がマリアを買いました。
15. () 机の上に何がありますか。
16. () 誰が学校を来ましたか。
17. () マリアが鉛筆を買いました。

- 18.()牛乳が子供を飲みます。
- 19.()猿が木から下を落ちました。
- 20.()ひろみにたろうがたなかを結婚したがつたことを言いました。
- 21.()教室に椅子があります。
- 22.()やまだが学校でタバコを吸います。
- 23.()猿が木から下に落ちました。
- 24.()何が机の上にありますか。
- 25.()やまだが学校でタバコに吸います。
- 26.()マリアが劇場の前でたなかを会いました。
- 27.()たろうがたなかにひろみと結むすんだがつたことを言いました。
- 28.()木から下に猿が落ちました。
- 29.()学校が誰に来ましたか。
- 30.()教室が椅子にあります。
- 31.()牛乳を子供が飲みます。
- 32.()誰も映画館を来ませんでした。
- 33.()マリアが引きます, ピアノに。
- 34.()たなかを劇場の前でマリアが会いました。
- 35.()映画館に誰も来ませんでした。
- 36.()やまだが銀行にへ行きます。
- 37.()たなかに劇場の前でマリアが会いました。
- 38.()マリアがピアノに引きます。
- 39.()たろうがひろみは明日学校に来ると思っています。

- 40.()マリアが引きます, ピアノを。
- 41.()やまだが銀行をいきます。
- 42.()タバコを学校でやまだが吸います。
- 43.()銀行がいきます, やまだを。
- 44.()何が机の上にありますか。
- 45.()やまだがいきます, 銀行へ。
- 46.()マリアがピアノを引きます。
- 47.()マリアへ何も勉強しませんでした。
- 48.()学校に誰が来ましたか。
- 49.()マリアが何も勉強しませんでした。
- 50.()誰が学校に来ましたか。
- 51.()映画館を誰も来ませんでした。
- 52.()ひろみを明日学校に来るとたろうが思っています。
- 53.()ひろみとたろうがたなかに結婚したがつたことを言いました。
- 54.()誰も映画館に来ませんでした。
- 55.()机の上に何をありますか。
- 56.()何もマリアが勉強しませんでした。

III. Boşluklara gelmesi gereken uygun ekleri yazınız. Ek kullanımı uygun değilse boş bırakınız.

次の文の _____ の部分に正しい助詞を書いて下さい。

1.鉛筆 _____ マリア _____ 買いました。

2. 子供 _____ 牛乳 _____ 飲みます。
3. やまだ _____ 行きます, 銀行 _____。
4. 教室 _____ その椅子 _____ あります。
5. 牛乳 _____ 子供 _____ 飲みます。
6. たろう _____ ひろみ _____ 明日学校 _____ 来ると思っています。
7. その木 _____ 下 _____ 猿 _____ 落ちました。
8. やまだ _____ 学校 _____ タバコ _____ 吸います。
9. マリア _____ ピアノ _____ 引きます。
10. タバコ _____ 学校 _____ 彼 _____ 吸います。
11. 机の上 _____ 何 _____ ありますか。
12. たろう _____ たなか _____ ひろみ _____ 結婚したがったことを言いました。
13. 学校 _____ 誰 _____ 来ましたか。
14. まりあ _____ 引きます, ピアノ _____。
15. やまだ _____ 銀行 _____ 行きます。
16. マリア _____ 何 _____ 勉強しません、した。
17. ひろみ _____ たろう _____ たなか _____ 結婚したがったことを言いました。
18. 誰 _____ 映画館 _____ 来ませんでした。
19. その椅子 _____ 教室 _____ あります。
20. 映画館 _____ 誰 _____ 来なかった。
21. マリア _____ 鉛筆 _____ 買いました。
22. 何 _____ マリア _____ 勉強ませんでした。
23. 猿 _____ 木 _____ 下 _____ 落ちました。



3. 郵便局

その図書館のそば

ある

郵便局。



4. 相撲

やまだ

テレビ

見る

相撲。



5. その車

女の子

学校

行く

その車



6. その本

男の子

読む

その本。

**EK-2 J>T Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)**

Kaç yaşındasınız? 年齢:

Cinsiyetiniz nedir? 性別 :

Uyruğunuz nedir? 国籍 :

Anadiliniz nedir? 母語

Bildiğiniz yabancı diller nelerdir? 外国語 :

Türkçeyi ne kadar süredir öğrenmek istiyorsunuz?

トルコ語を勉強している期間:

Türkiye’de buldunuz mu? Bulduysanız süresini yazınız.

トルコにいらっしゃったことがありますか:

あればいらっしゃった期間を書いてく:

Bu araştırmanın sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

名前を書かなくてもよろしいです。

Süre:30’

タイム: 30’

次の文の _____ の部分に正しい言葉を書いて下さい。

A. Aşağıdaki tümceleri tamamlayınız.

Ben kitap okuyor _____.

Sen kitap okuyor_____.

O kitap okuyor_____.

Biz kitap okuyor_____.

Siz kitap okuyor_____.

Onlar kitap okuyor_____.

次の文の _____ の部分に正しい助詞を書いて下さい。

B. Aşağıdaki tümcelere uygun üyeyi yazınız ya da boş bırakınız.

Ben okul_____gittim.

Ayşe postane _____ geldi.

Ali'yi televizyon_____gördüm.

Çocuk yemek_____yiyor.

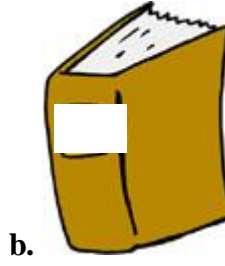
Ali Ayşe' _____seviyor.

I. Aşağıdaki tümcelerde özneyi gösteren resmi işaretleyiniz.

次の文の主語 をあらわしている絵を選んで下さい。



Ali Ayşe'yi dinliyor.



Kitabı çocuk okuyor.



Ahmet'e Ali Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.



Arabayla çocuk okula gidiyor.



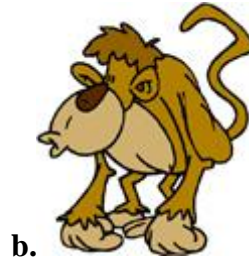
Kütüphanenin yanında postane var.



Ayşe'yi Ali dinliyor.



Ali televizyonda Madonna'yı izliyor.



Kedi maymuna sütü içtiğini söyledi.



Ali üniversiteye otobüsle gidiyor.



10. a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

Ali Ahmet'e Ayşe'yi sevdiğini söyledi.



11. a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

Ahmet Ali'ye Ayşe'yi gördüğünü söyledi.



Otobüsle Ali üniversiteye gidiyor.



13.a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

Ayşe'yi Ahmet Ali'ye gördüğünü söyledi.



14. a.



b.

Kedi maymunun sütünü içiyor.



15. a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

Ayşe'yi Ali Ahmet'e sevdiğini söyledi.



16. a.



b.

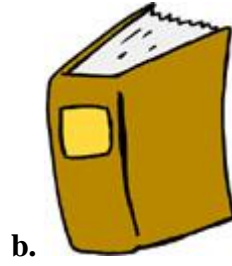
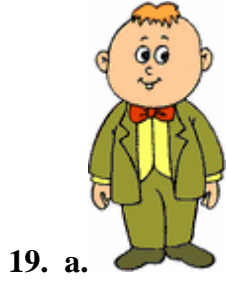
Madonna'yı televizyonda Ali izliyor.



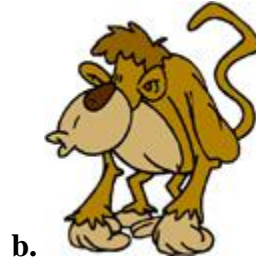
Kız arabayla okula gidiyor.



Postane kütüphanenin yanında var.



Çocuk kitabı okuyor.



Sütünü maymunun kedi içiyor.



21. Ali

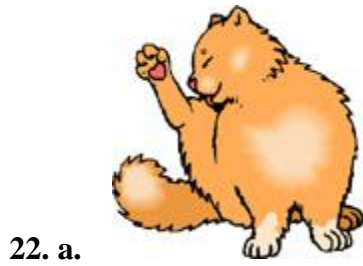


Ahmet



Ayşe

Ali Ahmet'e Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.



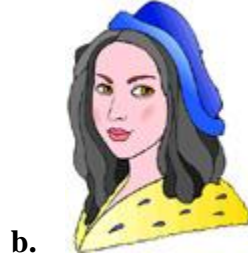
Sütü kedi maymuna içtiğini söyledi.

Aşağıdaki tümcelerde belirtili üyeyi (nesneyi) bulunuz.

次の文の目的語を選んで書いて下さい。



Kedi sütü içti.



Ali gördü Ayşe'yi.



Kedi içti sütü.



Ali Ayşe'yi gördü.

II. Aşağıdaki tümceleri okuyunuz. Doğru olup, olmadıklarını işaretleyiniz.

Tümcenin doğru olduğunu düşünüyorsanız parantezin içine (O) yanlış olduğunu düşünüyorsanız (X) yazınız.

次の文を読んで()の部分に文が文法的に正しくない文には(X),正しいほうには(O)を書いて下さい。

1. ()Ayşe hiçbir şeyi sevmiyor.
2. ()Kurşun kalem Ayşe'yi aldım.
3. ()Çocuk süte içiyor.
4. ()Ali Ahmet'i Ayşe'de evlenmek istediğini söyledi.
5. ()Masanın üstüne neyi koydun?
6. ()Kim okula geldi?
7. ()Ali Ayşe yarın partiyi gelir diye düşünüyor.
8. ()Ali'yle tiyatronun önünde Ayşe buluştu.
9. ()Ali lokantada hesabı verdi.
10. ()Kimse sinemaya gelmedi.
11. ()Süt çocuğu içiyor.
12. ()Sandalye sınıfı var.
13. ()Sandalye sınıfta var.
14. ()Ali Ayşe yarın partiye gelir diye düşünüyor.
15. ()Okul kime geldi?
16. ()Masanın üstündeyi neyi koydun?
17. ()Maymun ağaçtan yeri düştü.
18. ()Ayşe kurşun kaleme aldı.

19. () Ađađtan yere maymun dűřtü.
20. () Ali lokantayı hesabı verdi.
21. () Çocuk sűtü iđer.
22. () Ayře tiyatronun önűnde Ali'yi buluřtu.
23. () Sınıfta sandalye var
24. () Sinemaya kimse gelmedi.
25. () Ayře tiyatronun önűnde Ali'yle buluřtu.
26. () Sűtü çocuk iđer.
27. () Ađađtan yeri maymun dűřtü.
28. () Ayşe'yle Ali Ahmet'e evlenmek istediğini söyledi.
29. () Neyi masanın üstűndeyi koydun?
30. () Kim okulu geldi?
31. () Okula kim geldi?
32. () Ayşe yemeğa yaptı.
33. () Yemeğa yaptı Ayşe.
34. () Ayşe yemeği yaptı.
35. () Ali'yi tiyatronun önűnde Ayře buluřtu.
36. () Heasabı lokantayı Ali verdi.

37. ()Ayşe'de Ali Ahmet'i evlenmek istediğini söyledi.
38. ()Neyi masanın üstüne koydun?
39. ()Ayşe yaptı yemeği.
40. ()Kitabına Ali'nin Ayşe okuyor.
41. ()Ali bankayı gidiyor.
42. ()Banka gidiyor Ali'yi.
43. ()Ali gidiyor bankaya.
44. ()Sınıf sandalyede var.
45. ()Ali'nin kitabını Ayşe okuyor.
46. ()Ayşe hiçbir şeye sevmiyor.
47. ()Hiçbir şeyi Ayşe sevmiyor.
48. ()Sinemayı kimse gelmedi.
49. ()Yarın partiyi Ayşe gelir diye Ali düşünüyor.
50. ()Ayşe kurşun kalemi aldı.
51. ()Ali'nin kitabına Ayşe okuyor.
52. ()Hesabı lokantada Ali verdi.
53. ()Hiçbir şeye Ayşe sevmiyor.
54. ()Ali bankaya gidiyor.

55. () Kimse sinemayı gelmedi.
56. () Yarın partiye Ayşe gelir diye Ali düşünüyor.
57. () Kurşun kalemi Ayşe aldı.
58. () Ali Ahmet'e Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.
59. () Maymun ağaçtan yere düştü.
60. () Kitabını Ali'nin Ayşe okuyor.

III. Boşluklara gelmesi gereken uygun ekleri yazınız. Ek kullanımı uygun değilse boş bırakınız.

次の文の_____の部分に正しい助詞を書いて下さい。

1. Kalem_____ben_____aldı_____.
2. Sen_____süt_____içiyor_____.
3. Biz_____gitti_____banka_____.
4. Sınıf_____sandalye_____var_____.
5. Süt_____sen_____içiyor_____.
6. Ağaç_____yere_____biz_____düş_____.
7. Ben_____okul_____sigara_____içiyor_____.
8. Ben_____piyano_____çalıyor_____.

- 9.Sigara _____ okul _____ ben _____ içiyor _____.
- 10.Ben _____ tiyatronun önü _____ bilet _____ buldu _____.
- 11.Ayşe' _____ Ali Ahmet' _____ evlenmek istediğini söyledi _____.
- 12.Masanın üstün _____ ne _____ koydu _____ ?
- 13.Okul _____ kim _____ gel _____ ?
- 14.Ben _____ çalıyor _____ piyano _____.
- 15.Biz _____ banka _____ git _____.
- 16.Sen _____ hiçbir şey _____ çalışma _____.
- 17.Biz _____ Ayşe _____ yarın parti _____ gelir _____ düşünüyor _____.
- 18.Kim _____ sinema _____ gelmedi _____.
- 19.Sandalye _____ sınıf _____ var _____.
- 20.Sinema _____ kim _____ gelmedi _____.
- 21.Ayşe Ali' _____ kitab _____ okuyor _____.
- 22.Bilet _____ tiyatronun önü _____ ben _____ buldu _____.
- 23.Ben _____ kalem _____ aldı _____.
- 24.Hiçbir şey _____ sen _____ çalışmadı _____.
- 25.Biz _____ ağaç _____ yere _____ düştü _____.
- 26.Ne _____ masanın üstün _____ koydu _____ ?

27. Kim _____ okul _____ geldi _____ ?

28. Yarın parti _____ Ayşe _____ gelir _____ biz _____ düşünüyor _____.

29. Ali _____ Ahmet' _____ Ayşe' _____ evlenmek istediğini söyledi _____.

30. Kitap _____ Ali' _____ Ayşe okuyor _____.

IV. Aşağıdaki resimleri anlatan tümceyi boşluğa resimlerdeki sıraya uyarak yazınız

次の文の。。。。の部分に文の上を書いてある言葉を使って文を書いて下さい。



1. Ali radyo dinlemek

Ali.....



2. Çocuk kitap okumak

Çocuk.....



3.Kedi

maymun

süt içtiğini söyledi

Kedi



4.Kız

araba

okul

gitmek

Kız.....



5.Postane

kütüphanenin yanı

var

Postane.....



6. Madonna

Ali

televizyon

izlemek

Madonna.....



7. Araba

kız

okul

gitmek

Araba.....



8. Ahmet

Ali

Ayşe evlenmek istediğini söyledi.

Ahmet.....



9. Radyo

Ali

dinlemek

Radyo.....



10. Süt

kedi

maymun

içmek

Süt.....



11. Kitap

çocuk

okumak

Kitap.....



12. Kütüphanenin yanı postane var

Kütüphanenin yanı.....



13. Otobüs Ali üniversite gitmek

Otobüs.....



14. Televizyon Ali Ahmet gördü dedi

Televizyon.....



15. Ali

televizyon

Madonna

izlemek

Ali.....



16. Ali

Ayşe

Ahmet

seviyor dedi

Ali.....



17. Ali

televizyon

Ahmet

gördü dedi

Ali.....



18. Ali

üniversite

otobüs

gitmek

Ali.....



19. Kedi

maymun

süt

içmek

Kedi

.....



20. Ayşe

Ali

Ahmet

seviyor dedi

Ayşe.....



21. Ali



Ahmet



Ayşe evlenmek istediğini söyledi.

Ali.....



22. Süt



keci



maymun

içtiğini söyledi.

Süt

**EK-3 İ>T Grubuna Uygulanan Düzey Belirleme Testi (A/B) ve Uygulama
(I/II/III/IV)**

A RESEARCH ON TURKISH LANGUAGE LEARNING

Kaç yaşındasınız? How old are you?

Cinsiyetiniz nedir? What is your gender?

Uyruğunuz nedir? What is your nationality?

Anadiliniz nedir? What is your native language?

Bildiğiniz yabancı diller nelerdir? Which foreign languages do you know?

Türkçeyi ne kadar süredir öğrenmektesiniz?

How long have you been learning Turkish?

Türkiye’de bulundunuz mu? Bulunduysanız süresini yazınız?

Have you ever been to Turkey? If yes, for how long?

Bu araştırmanın sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

The results of this research isn't personal so you don't need to write your name or surname.

Süre:30'

Time 30'

A. I. Please complete the following sentences.

Aşağıdaki tümceleri tamamlayınız.

Ben kitap okuyor _____.

Sen kitap okuyor_____.

O kitap okuyor_____.

Biz kitap okuyor_____.

Siz kitap okuyor_____.

Onlar kitap okuyor_____.

B. Please fill in the blanks with the appropriate case particle or leave blank if it isn't necessary.

Aşağıdaki tümcelere uygun üyeyi yazınız ya da boş bırakınız.

Ben okul_____gittim.

Ayşe postane_____geldi.

Ali'yi televizyon_____gördüm.

Çocuk yemek_____yiyor.

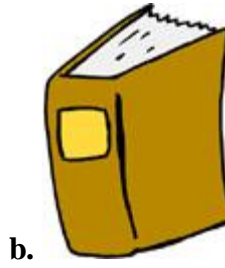
Ali Ayşe' _____seviyor.

I.Aşağıdaki tümcelerde özneyi gösteren resmi işaretleyiniz.

Please read the sentences below and mark the pictures which show the subjects of the sentences.



Ali Ayşe'yi dinliyor.



Kitabı çocuk okuyor.



Ahmet'e Ali Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.



Arabayla çocuk okula gidiyor.



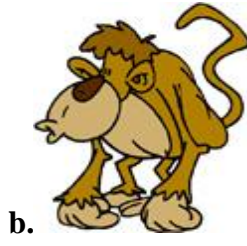
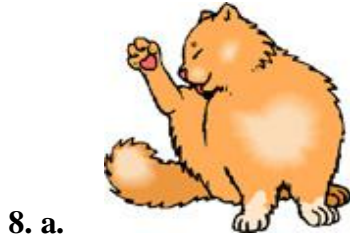
Kütüphanenin yanında postane var.



Ayşe'yi Ali dinliyor.



Ali televizyonda Madonna'yı izliyor.



Kedi maymuna sütü içtiğini söyledi.



Ali üniversiteye otobüsle gidiyor.



a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

Ali Ahmet'e Ayşe'yi sevdiğini söyledi.



a.Ali

b.Ayşe

c.Ahmet

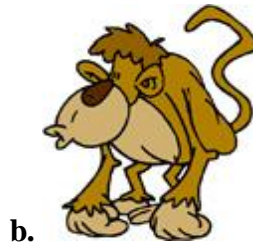
Ahmet Ali'ye Ayşe'yi gördüğünü söyledi.



Otobüsle Ali üniversiteye gidiyor.



Ayşe'yi Ahmet Ali'ye gördüğünü söyledi.



Kedi maymunun sütünü içiyor.



Ayşe'yi Ali Ahmet'e sevdiğini söyledi.



16. a.



b.

Madonna'yı televizyonda Ali izliyor.



17. a.



b.

Kız arabayla okula gidiyor.



18. a.



b.

Postane kütüphanenin yanında var.



19. a.



b.

Çocuk kitabı okuyor.



20. a.



b.

Sütünü maymunun kedi içiyor.



21. Ali



Ahmet



Ayşe

Ali Ahmet'e Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.



22. a.



b.



c.

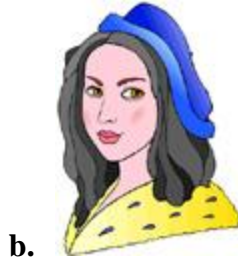
Sütü kedi maymuna içtiğini söyledi.

Aşağıdaki tümcelerde belirtili üyeyi (nesneyi) bulunuz.

Please read the sentences below and mark the pictures which show the objects of the sentences.



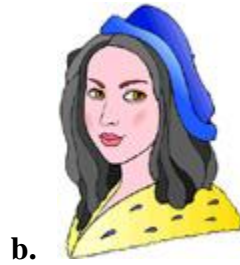
Kedi st iti.



Ali grd Aye'yi.



Kedi iti st.



Ali Aye'yi grd.

II. Aşağıdaki tümceleri okuyunuz. Doğru olup, olmadıklarını işaretleyiniz. Tümcenin doğru olduğunu düşünüyorsanız parantezin içine (O), yanlış olduğunu düşünüyorsanız (X) yazınız.

Please read the following sentences. If you think that it is correct, make circle (O) in the parenthesis. If you think that it is incorrect, make cross (X) in the parenthesis.

1. ()Ayşe hiçbir şeyi sevmiyor.
2. ()Kurşun kalem Ayşe'yi aldım.
3. ()Çocuk süte içiyor.
4. ()Ali Ahmet'i Ayşe'de evlenmek istediğini söyledi.
5. ()Masanın üstüne neyi koydun?
6. ()Kim okula geldi?
7. ()Ali Ayşe yarın partiyi gelir diye düşünüyor.
8. ()Ali'yle tiyatronun önünde Ayşe buluştu.
9. ()Ali lokantada hesabı verdi.
- 10.()Kimse sinemaya gelmedi.
- 11.()Süt çocuğu içiyor.
- 12.()Sandalye sınıfı var.
- 13.()Sandalye sınıfta var.

- 14.()Ali Ayşe yarın partiye gelir diye düşünüyor.
- 15.()Okul kime geldi?
- 16.()Masanın üstündeyi neyi var?
- 17.()Maymun ağaçtan yeri düştü.
- 18.()Ayşe kurşun kaleme aldı.
- 19.()Ağaçtan yere maymun düştü.
- 20.()Ali lokantayı hesabı verdi.
- 21.()Çocuk sütü içer.
- 22.()Ayşe tiyatronun önünde Ali'yi buluştu.
- 23.()Sınıfta sandalye var
- 24.()Sinemaya kimse gelmedi.
- 25.()Ayşe tiyatronun önünde Ali'yle buluştu.
- 26.()Sütü çocuk içiyor.
- 27.()Ağaçtan yeri maymun düştü.
- 28.()Ayşe'yle Ali Ahmet'e evlenmek istediğini söyledi.
- 29.()Neyi masanın üstündeyi koydun?
- 30.()Kim okulu geldi?
- 31.()Okula kim geldi?

- 32.()Ayşe yemeğa yaptı.
- 33.()Yemeğa yaptıAyşe.
- 34.()Ayşe yemeği yaptı.
- 35.()Ali'yi tiyatronun önünde Ayşe buluştu.
- 36.()Heasabı lokantayı Ali verdi.
- 37.()Ayşe'de Ali Ahmet'i evlenmek istediğini söyledi.
- 38.()Neyi masanın üstüne koydun?
- 39.()Ayşe yaptı yemeği.
- 40.()Kitabına Ali'nin Ayşe okuyor.
- 41.()Ali bankayı gidiyor.
- 42.()Banka gidiyor Ali'yi.
- 43.()Ali gidiyor bankaya.
- 44.()Sınıf sandalyede var.
- 45.()Ali'nin kitabını Ayşe okuyor.
- 46.()Ayşe hiçbir şeye sevmiyor.
47. ()Hiçbir şeyi Ayşe sevmiyor.
- 48.()Sinemayı kimse gelmedi.
- 49.()Yarın partiyi Ayşe gelir diye Ali düşünüyor.

- 50.()Ayşe kurşun kalemi aldı.
- 51.()Ali'nin kitabına Ayşe okuyor.
52. ()Hesabı lokantada Ali verdi.
- 53.()Hiçbir şeye Ayşe sevmiyor.
- 54.()Ali bankaya gidiyor.
- 55.()Kimse sinemayı gelmedi.
- 56.()Yarın partiye Ayşe gelir diye Ali düşünüyor.
- 57.()Kurşun kalemi Ayşe aldı.
- 58.()Ali Ahmet'e Ayşe'yle evlenmek istediğini söyledi.
- 59.()Maymun ağaçtan yere düştü.
- 60.()Kitabını Ali'nin Ayşe okuyor.

III. Boşluklara gelmesi gereken uygun ekleri yazınız. Ek kullanımı uygun değilse boş bırakınız.

Please fill in the blanks below with the appropriate case particle, possessive suffix or leave blank if it isn't necessary.

1.Kalem_____ben_____aldı_____.

2.Sen_____süt_____içiyor_____.

3.Biz_____gitti_____banka_____.

- 4.Sınıf _____ sandalye _____ var _____.
- 5.Süt _____ sen _____ içiyor _____.
- 6.Ağaç _____ yere _____ biz _____ düş _____.
- 7.Ben _____ okul _____ sigara _____ içiyor _____.
- 8.Ben _____ piyano _____ çalıyor _____.
- 9.Sigara _____ okul _____ ben _____ içiyor _____.
- 10.Ben _____ tiyatronun önü _____ bilet _____ buldu _____.
- 11.Ayşe' _____ Ali Ahmet' _____ evlenmek istediğini söyledi _____.
- 12.Masanın üstün _____ ne _____ koydu _____?
- 13.Okul _____ kim _____ gel _____?
- 14.Ben _____ çalıyor _____ piyano _____.
- 15.Biz _____ banka _____ git _____.
- 16.Sen _____ hiçbir şey _____ çalışma _____.
- 17.Biz _____ Ayşe _____ yarın parti _____ gelir _____ düşünüyor _____.
- 18.Kim _____ sinema _____ gelmedi _____.
- 19.Sandalye _____ sınıf _____ var _____.
- 20.Sinema _____ kim _____ gelmedi _____.
- 21.Ayşe Ali' _____ kitab _____ okuyor _____.

22.Bilet _____ tiyatronun önü _____ ben _____ buldu _____.

23.Ben _____ kalem _____ aldı _____.

24.Hiçbir şey _____ sen _____ çalışmadı _____.

25.Biz _____ ağaç _____ yere _____ düştü _____.

26.Ne _____ masanın üstün _____ koydu _____?

27.Kim _____ okul _____ geldi _____?

28.Yarın parti _____ Ayşe _____ gelir _____ biz _____ düşünüyor _____.

29.Ali _____ Ahmet' _____ Ayşe' _____ evlenmek istediğini söyledi _____.

30.Kitab _____ Ali' _____ Ayşe okuyor _____.

IV. Aşağıdaki resimleri anlatan tümceyi boşluğa resimlerdeki ve kelimelerdeki sıraya uyararak yazınız.

Please fill in the blanks below to complete the sentences by using the pictures and words which are given in order.



1.Ali

radyo

dinlemek

Ali.....



2.Çocuk

kitap

okumak

Çocuk.....



3.Kedi

maymun

süt içtiğini söyledi

Kedi



4.Kız

araba

okul gitmek

Kız.....



5. Postane

kütüphanenin

yanı

var

Postane.....



6. Madonna

Ali

televizyon

izlemek

Madonna.....



7. Araba

kız

okul

gitmek

Araba.....



8. Ahmet



Ali



Ayşe evlenmek istediğini söyledi.

Ahmet.....



9. Radyo



Ali

dinlemek

Radyo.....



10. Süt



kedi



maymun

içmek

Süt.....



11. Kitap

çocuk

okumak

Kitap.....



12. Kütüphanenin yanı

postane

var

Kütüphanenin yanı.....



13. Otobüs

Ali

üniversite

gitmek

Otobüs.....



14. Televizyon

Ali

Ahmet gördü dedi

Televizyon.....



15. Ali

televizyon

Madonna

izlemek

Ali.....



16. Ali

Ayşe

Ahmet

seviyor dedi

Ali.....



17.Ali

televizyon

Ahmet

gördü dedi

Ali.....



18.Ali

üniversite

otobüs

gitmek

Ali.....



19. Kedi

maymun

süt

içmek

Kedi



20. Ayşe

Ali

Ahmet

seviyor dedi

Ayşe.....



21. Ali

Ahmet

Ayşe

evlenmek istediğini söyledi.

Ali.....



22. Süt

kedi

maymun

içtiğini söyledi.

Süt.....

EK-4 J>T Grubuna Uygulanan Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özellik Uygulaması

Kaç yaşındasınız? 年齢:

Cinsiyetiniz nedir? 性別 :

Uyruğunuz nedir? 国籍 :

Anadiliniz nedir? 母語

Bildiğiniz yabancı diller nelerdir? 外国語 :

Türkçeyi ne kadar süredir öğrenmektesiniz?

トルコ語を勉強している期間:

Türkiye’de bulundunuz mu? Bulunduysanız süresini yazınız.

トルコにいらっしゃったことがありますか:

あればいらっしゃった期間を書いてください:

Bu araştırmanın sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

名前を書かなくてもよろしいです。

I. Aşağıdaki tümcelerde özneyi gösteren resmi işaretleyiniz.

次の文の主語 をあらわしている絵を選 下さい。



Ö Araba adama çarptı.



Ali



Ayşe

Ayşe'ye Ali gülüyor.

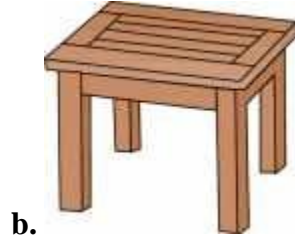


Çocuğun üstüne okul çöktü.

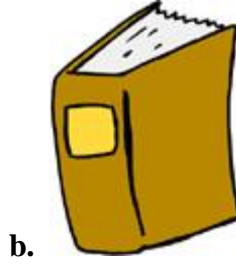


Ali Ayşe'yi seviyor.





Masadan kitap düştü.



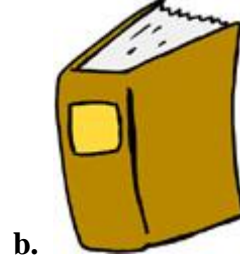
Ali kitabı okudu.



Ali evde oturuyor.



Araba otobüse çarptı.



Kitabı Ali okudu.



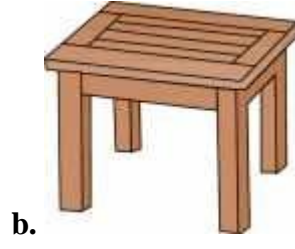
Adama araba çarptı.



Ali Ayşe'ye gülüyor.



Evde Ali oturuyor.



Kitap masadan düştü.



Ayşe'yi Ali seviyor.



Otobüse araba çarptı.



Okul çocuğun üstüne çöktü.

II. Aşağıdaki tümcelerdeki boşlukları tümcenin üstünde verilmiş kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

次の文の。。。。の部分に文の上を書いてある言葉を使って文を書いて下さい。



kızmak

Ali.....



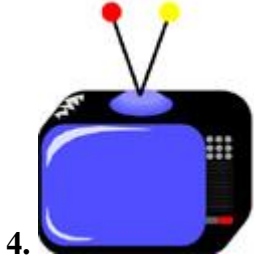
dinlemek

Ali.....



var

Piyano.....



izlemek

Televizyon.....



takip etmek

Otobüs.....



çarpmak

Bisiklet.....



takip etmek

Araba.....



kızmak

Ayşe.....



gitmek

Adam.....



izlemek

Ali.....



var

Okul.....



12.



düşmek

Çocuk.....



13.



dinlemek

Ayşe.....



14.



gitmek

Otobüs.....



15.



çarpmak

Çocuk.....



16.



düşmek

Yıldırım.....

EK-5 İ>T Grubuna Uygulanan Adöbeklerinin [±İnsan] Anlamsal Özellik Uygulaması

Kaç yaşındasınız?How old are you?

Cinsiyetiniz nedir? What is your gender?

Uyruğunuz nedir?What is your nationality?

Anadiliniz nedir?What is your native language?

Bildiğiniz yabancı diller nelerdir?Which foreign languages do youknow?

Türkçeyi ne kadar süredir öğrenmektesiniz?

How long have you been learning Turkish?

Türkiye’de bulundunuz mu? Bulunduysanız süresini yazınız?

Have you ever been to Turkey? If yes, for how long?

Bu araştırmanın sonuçları kişisel olmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

The results of this research isn’t personal so you don’t need to write your name or surname.

Süre:20’

Time 20’

I.Aşağıdaki tümcelerde özneyi gösteren resmi işaretleyiniz.

Please read the sentences below and mark the pictures which show the subjects of the sentences.



Araba adama çarptı.



Ali

Ayşe

Ayşe'ye Ali gülüyor.



Çocuğun üstüne okul çöktü.



4.a.



b.

Ali Ayşe'yi seviyor.



5.a.



b.

Masadan kitap düştü.



6.a.



b.

Ali kitabı okudu.



7.a.

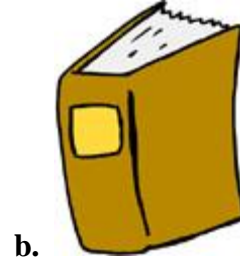


b.

Ali evde oturuyor.



Araba otobüse çarptı.



Kitabı Ali okudu.



Adama araba çarptı.



Ali Ayşe'ye gülüyor.



12.a.



b.

Evde Ali oturuyor.



13.a.



b.

Kitap masadan düştü.



14.a.



b.

Ayşe'yi Ali seviyor.



15.a.



b.

Otobüse araba çarptı.



Okul çocuğun üstüne çöktü.

II.Aşağıdaki tümcelerdeki boşlukları tümcenin üstünde verilmiş resimleri ve kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

Please fill in the blanks to complete the sentences by using the pictures and words which are given in order.



kızmak

Ali.....



dinlemek

Ali.....

3.



var

Piyano.....

4.



izlemek

Televizyon.....

5.



takip etmek

Otobüs.....

6.



çarpmak

Bisiklet.....



takip etmek

Araba.....



kızmak

Ayşe.....



gitmek

Adam.....



izlemek

Ali.....



var

Okul.....



düşmek

Çocuk.....



dinlemek

Ayşe.....



gitmek

Otobüs.....



15.



çarpmak

Çocuk.....



16.



düşmek

Yıldırım.....

EK-6 Çalışmada Kullanılan Çalkalama Yapılarının Maddelere Göre Dağılımı

Çalışmada kısaltmalar kullanılmıştır. Romen rakamı maddenin kullanıldığı bölümü göstermektedir. Çalışmada 4 bölüm bulunmaktadır. 1. ve 4. Bölümlerde kullanılan tümcelerle 2. ve 3. Bölümlerde kullanılan tümceler aynıdır. Bu nedenle sadece 1. Ve 2. Bölümler numaralandırılmıştır. ‘K’ harfi kurallı tümceyi, ‘Ç’ harfi çalkalanmış tümceyi, ‘*’ işareti dilbilgisel olarak bozuk olan tümceyi ifade etmektedir. Çalışmada olumsuz niceleyicilerin ve ne öbeklerinin çalkalanmasında görsel malzeme kullanılmadığı için 1. ve 4. Bölümlerde sıranmamıştır. AÖ’yü içinden çalkalama da Japoncada olmadığı için bu çalkalama yapısı sadece D2 Türkçe edincilerde sıranmıştır.

Üyelerin Çalkalanması

J-İ>T

I.K1. I.Ç6. I.K19. I.Ç2. II.K50. II.K*18. II.Ç57. II.Ç*2. II.K21. II.K*3.
II.Ç26. II.Ç*11.

T>J

I.K1. I.Ç5. I.K14. I.Ç2. II.K17. II.K*1. II.Ç4. II.Ç*14. II.K7. II.K*5.
II.Ç31. II.Ç*18.

Eklentilerin Çalkalanması

J-İ>T

I.K17. I.Ç4. I.K5. I.Ç18. II.K23. II.K*44. II.Ç13. II.Ç*12. II.K59. II.K*17.
II.Ç19. II.Ç*27.

T>J

I.K12. I.Ç3. I.K4. I.Ç13. II.K21. II.K*30. II.Ç13. II.Ç*8. II.K23. II.K*19.
II.Ç28. II.Ç*11.

Birden Fazla Birimin Çalkalanması

J-İ>T

I.K7. I.Ç16. I.K9. I.Ç12. II.K25. II.K*22. II.Ç8. II.Ç*35 II.K9. II.K*20.
II.Ç52. II.Ç*36.

T>J

I.K6. I.Ç11. I.K14. I.Ç8. II.K12. II.K*26 II.Ç37. II.Ç*34. II.K22. II.K*25.
II.Ç42. II.Ç*10.

Olumsuz Niceleyicilerin Çalkalanması

J-İ>T

II.K1. II.K*46. II.Ç47. II.Ç*53. II.K10. II.K*55. II.Ç24. II.Ç*48.

T>J

II.K49. II.K*47. II.Ç56. II.Ç*3. II.K54. II.K*32. II.Ç35. II.Ç*51.

Ne-Öbeğinin Çalkalanması

J-İ>T

II.K5. II.K*16. II.Ç38. II.Ç*29. II.K6. II.K*30. II.Ç31. II.Ç*15.

T>J

II.K15. II.K*55. II.Ç24. II.Ç*44. II.K50. II.K*16. II.Ç48. II.Ç*29.

İç Tümceden Dışarı Çalkalama

J-İ>T

I.K10. I.Ç15. I.K11. I.Ç13. I.K8. I.Ç22. II.K58. II.K*4. II.Ç28. II.Ç*37 II.K14.
II.K*7. II.Ç56. II.Ç*49.

T>J

I.K7. I.Ç10. I.K8. I.Ç9. II.K9. II.K*20. II.Ç27. II.Ç*53. II.K2. II.K*6. II.Ç39.
II.Ç*52.

Eylem Arkasına Çalkalama

J-İ>T

I.K1. I.Ç3. I.K4. I.Ç2. II.K34. II.K*32. II.Ç39. II.Ç*33. II.K54. II.K*41.
II.Ç43. II.Ç*42.

T>J

I.K1. I.Ç3. I.K4. I.Ç2. II.K46. II.K*38. II.Ç40. II.Ç*33. II.K36. II.K*41.
II.Ç45. II.Ç*43.

Adöbeğini İçinde Çalkalama

J-İ>T

I.K14. I.Ç20. II.K45. II.K*51. II.Ç60. II.Ç*40.

EK-7 Adöbeklerinin [\pm İnsan] Anlamsal Özellik Uygulamasının Maddelere Göre Dağılımı

+Canlı+ Canlı

I. K11. I. K 4. II. K 1. II. K 2.

I. Ç 2. I. Ç 14. II. Ç 8. II. Ç 13.

+Canlı- Canlı

I. K 6. I. K 7. II. K 10. II. K 9.

I. Ç 9. I. Ç 12. II. Ç 4. II. Ç14.

-Canlı+ Canlı

I. K 1. I. K 16. II. K 6. II. K 16.

I. Ç 10. I. Ç 3. II. Ç 15. II. Ç 12.

-Canlı –Canlı

I. K 13. I. K 8. II. K 3. II. K 5.

I. Ç 5. I. Ç 15. II. Ç 11. II. Ç 7.

ÖZET

Bu araştırmada, D2 edinimine, D1 ediniminde olduğu gibi, ED tarafından erişilip erişilmediği, D1'in D2 edinimine etkisinin olup olmadığı ve D1 ediniminin son noktası olan Dur_s'ye D2'de ulaşılıp ulaşılmadığı gibi kuramsal sorulara çalkalama yapılarının edinimi üzerinden yanıt aranmıştır. Çalışmada AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özelliğinin alkalamanın edinimine etkisi de incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, alanyazında ilk kez çalkalama gibi özelliklerin tek yönlü olarak ele alınıp alınmaması gerektiği araştırılmıştır.

Araştırmada, alkalayan diller olan Türkçe ve Japoncanın D1 yetişkin konuşurlarının yine Türkçe ve Japonca D2 edinimleri, çalkalama özelliği içermeyen bir dil olan İngilizcenin D1 yetişkin konuşurlarının D2 Türkçe edinimleri incelenmiştir.

Uygulamadan önce katılımcılara düzey belirleme testi yapılarak katılımcılar başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Elde edilen verilerle hem düzeyler arası hem de çalışmada kullanılan kontrol gruplarının sonuçlarıyla istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır.

Katılımcıların uygulama sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, çalkalanmış tümcelerde D1 Türkçe, D1 Japonca ve D1 İngilizce konuşurların D1'lerinden bağımsız olarak D2 özelliklerini edindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada ileri düzey ile kontrol grubu arasında anlamlılık saptanmamasından dolayı D2 alkalama özelliğinin ediniminin en geç ileri düzeyde D1 konuşuruna benzer bir düzeye yükseldiği saptanmıştır. Bu sonuçlar D2 yetişkinlerde ED'ye doğrudan erişim varsayımını destekler niteliktedir. Bu alışmada ED'ye erişimi destekleyen bir diğer sonuç, D2 alkalama özelliğinin edinimiyle D1 alkalama özelliğinin ediniminin

benzerlik göstermesidir. Benzerlik bulunmasına karşın bu çalışmada D2 edinimi D1'i çalkalayan dillerde D1'in kolaylaştırıcı etkisiyle daha hızlı (orta düzey), D1 çalkalama özelliğinin olmadığı dillerde ise D1'in zorlaştırıcı etkisiyle daha yavaş (ileri düzey) gerçekleşmiştir.

Çalışmada çalkalama özelliğinin edinimine AÖ'lerin [\pm insan] anlamsal özelliğinin etkisi incelendiğinde, katılımcıların yanıtlarında kurallı tümcelerde anlamlılık saptanmamış, çalkalanmış tümcelerde ise saptanmıştır. Bu durum kurulumsal ÖNE dizilişinin daha kolay edinildiği izlenimini vermektedir. Çalışmada hem D1 Japonca hem de D1 İngilizce konuşurlarının yanıtlarında canlı-ilk eğilimi tespit edilmiştir. Ancak Japoncadaki çalkalama özelliği canlı-ilk eğilimini esnetmiştir. Bu nedenle çalkalamanın D2 edinimi, bu uygulamada da, D1 Japonca konuşurlarında (orta düzey) D1 İngilizce konuşurlarına (ileri düzey) göre daha hızlı gerçekleşmiştir.

Daha önceki çalışmalarda çalkalama olgusu tek yönlü bir özellik olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada farklı çalkalama yapılarının farklı biçimde edinildiği, bu nedenle de çalkalama yapılarının ayrı ayrı incelenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Evrensel Dilbilgisi, Erişim Varsayımları, İkinci Dilde Çalkalamanın Edinimi, İkinci Dilde Türkçede Çalkalamanın Edinimi, İkinci Dilde Japoncada Çalkalamanın Edinimi

ACQUISITION OF SCRAMBLING

IN TURKISH AND JAPANESE AS A SECOND LANGUAGE

ABSTRACT

This thesis aimed to find out how adults acquire scrambling property as a second language (L2). In this study, it was analyzed whether L2 learners, at the beginning of their acquisition use the ultimate level of their native language or not. The effect of L1 knowledge of scrambling on L2 acquisition of scrambling were questioned. This work focuses on the role of L1 transfer and the use of universal grammar (UG) in adult L2 acquisition of scrambling. In the study, the effects of L1 on the acquisition of scrambling types were enquired. In addition to these, the animacy effect on L2 acquisition of scrambling was studied. For the first time in the literature it was asked that the properties, like scrambling should be treated as an integrated property or not.

In this study the acquisition of L2 Japanese by adult native speakers of Turkish, L2 Turkish by adult native speakers of Japanese and L2 Turkish by adult native speakers of English were analyzed. Japanese and Turkish are both scrambled languages while English is not. Therefore, in the study Japanese and Turkish in which scrambling is used and English in which scrambling is restricted were compared.

Before the experiments, replacement test was made. According to the success, participants were divided into beginner, intermediate and advanced levels. Also the

control group was used. The significance difference and the significance level of the participants were determined by statistical tests.

According to the results of the experiments on the acquisition of L2 scrambling, significance was defined between the beginning and the other levels of the participants of the three groups. This shows that there isn't any effect of L1 on L2 acquisition of scrambling at the beginning level. Significance was undefined between the control groups and advanced levels. This shows that there wasn't any acquisition difference between the intermediate and advanced levels. Thus this shows that the participants acquired the scrambling property in L2 till the advanced level. In this study it was assumed that like L1 acquisition, also L2 acquisition is restricted by UG. At the beginning of the acquisition there wasn't any L1 effect on L2 acquisition but the L1 knowledge effects the speed of the acquisition. When the property is used in L1, it takes less time to acquire it on L2. Both Japanese learners of Turkish and Turkish learners of Japanese speaking participants could acquire scrambling like native speakers' till the intermediate level unlike English learners of Turkish speaking participants. English learners of Turkish group acquired the property like the native speakers' till the advanced level.

According to the results of the experiments about the animacy effect on the acquisition of scrambling, it was defined that the participants were more successful in the canonical sentences. This shows that canonical sentences are in corporate order. From the results it was understood that both the Japanese and the English speakers are effected by the animacy in the scrambled sentences. Also these experiments showed that participants acquired scrambling property in L2. But L1 knowledge effects the speed of the acquisition.

In the previous works, scrambling property was considered as a single property. The results of this work shows that scrambling is not a single property. Syntactix properties like scrambling shouldn't examined as an integrated property. The types of scrambling should be studied seperatedly.

Keywords: Universal Grammar, Access Theories, Second Language Acquisition of Scrambling , Acquisition of Scrambling in Turkish as a Second Language, Acquisition of Scrambling in Japanese as a Second Language