



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



## **YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCEDE İLGI TÜMCECİĞİ EDİNİMİ: TEK DİLLİ  
VE ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERİN EDİNİM SIRALAMALARI**

**SERHAT KURT**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YRD. DOÇ.DR. RAMAZAN ZENGİN**

**TEZ DANIŞMANI**

**YRD. DOÇ. DR. İBRAHİM AYDOĞAN**

**II.DANIŞMAN**

**İSTANBUL - 2014**

2501101399 öğrenci numaralı Serhat KURT tarafından hazırlanan bu çalışma 11/03/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Yrd. Doç. Dr. Ramazan ZENGİN (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



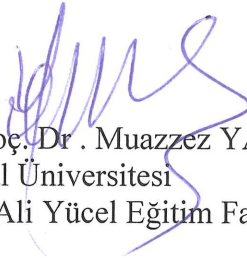
Prof. Dr. Alev BULUT  
İstanbul Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Özlem İLKER ETUŞ  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Dilek İNAL  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Muazzez YAVUZ KIRIK  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın oluşmasında en az benim kadar emeği geçtiğine inandığım, bana rehberlik eden ve doğrudan ya da dolaylı olarak bu çalışmaya çok önemli katkılar sağlayan, sabrını ve hoşgörüsünü esirgemeyen bu değerli kişilere huzurunuzda tek tek teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez çalışması sırasında tez danışmanlığımı üstlenen ve benden yardımlarını, desteğini, sabrını ve bilgisini esirgemeyen; başımın sıkıştığı her an yanımda olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan ZENGİN' e en derin şükranlarımı sunuyorum. Aynı şekilde, bana kütüphanesini açan; Kürtçe dilbilgisi başta olmak üzere her konuda değerli yorumları ve önerileriyle bana ışık tutan ikinci tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İbrahim AYDOĞAN' a çok teşekkür ederim.

Çalışmama karşı eleştirel ve de anlayışlı bir tavır ile böylesine bir çalışmayı yapabilecek altyapıyı bana sağladıkları için değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Dilek İNAL' a ve Yrd. Doç. Dr. Özlem İ. ETUŞ' a en derin saygılarımla teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayrıca tez savunma jürimde yer alan ve değerli yorumları ile bu çalışmaya önemli katkılar sunan kıymetli hocam Prof. Dr. Alev BULUT'a çok teşekkür ederim.

Manevi destekleri ile hep yanımda olan değerli mesai arkadaşlarım ve hocalarım Yrd. Doç. Dr. Muazzez Y.KIRIK'a, Yrd. Doç. Dr. Yasemin ORAL' a, Öğr. Gör. Serap ÖNEN'e, Araş. Gör. Dr. Devrim GÜNAY' a ve Araş. Gör. Aysel DEREGÖZÜN' e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın istatistiksel veri girişleri konusunda yardımlarını benden esirgemeyen Ercan ŞEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca akademik hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini sürekli arkamda hissettiğim aileme ve Özden Rojda'ya minnettarım.

Serhat KURT

## ÖZET

### **YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCEDE İLGI TÜMCECİĞİ EDİNİMİ: TEK DİLLİ VE ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERİN EDİNİM SIRALAMALARI**

Bu çalışma, İngilizce öğrenen tek dilli ve çift dilli öğrencilerin İngilizce ilgi tümcecığının edinim sıralamalarını tipolojik dil evrenselleri bakımından ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, temel iddialarını dil evrensellerine dayandıran Erişilebilirlik Hiyerarşisi ve Algılama Zorluğu Hipotezlerinin geçerliliğı sınanmıştır.

Van ili Anadolu Liseleri Yabancı Dil Bölümüne devam eden 93 öğrencinin katıldığı bu çalışma için veriler; Tümce Bağlama, Resim Ölçeğı, Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Serbest Yazı yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ilgi tümcecığını anlama ve üretmede belirli bir sıralama izlediklerini ve tek dilli ve çift dilli öğrenciler arasında uygulamalardaki başarı açısından belirgin bir farklılaşmanın bulunmadığını göstermektedir. Sonuçlar Erişilebilirlik Hiyerarşisini kısmen desteklerken, Algılama Zorluğu Hipotezini bütünüyle desteklemektedir. Bu çalışmada incelenen diğer bir konu ise anadil yetisinin İngilizce ilgi tümcecığı ediniminde etkisidir. Sonuç olarak, İngilizce ilgi tümcecığını anlama ve üretmede Kürtçe dil seviyesi orta-üstü olan çift dilli öğrencilerin orta-altı olan öğrencilere göre oldukça başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *İngilizce İlgi Tümcecığı, Erişilebilirlik Hiyerarşisi, Algılama Zorluğu Hipotezi, Dil Evrenselleri*

## ABSTRACT

### **THE ACQUISITION OF RELATIVE CLAUSE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE ACQUISITION ORDER OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL STUDENTS**

The aim of this study is to investigate the acquisition order of the English relative clause patterns by monolingual and bilingual learners of English with respect to typological language universals. Within this framework, the validity of Accessibility Hierarchy and Perceptual Difficulty Hypotheses which base their main claim on language universals has been tested.

The data for this study has been collected through Sentence Combination, Picture Elicitation, Grammaticality Judgement Test and Free – Writing tasks in which 93 students enrolled in foreign language departments of Anatolian High Schools in the city of Van have participated. The results indicated that the students follow a certain order in comprehending and producing relative clauses, and there is not any considerable difference between monolingual students and bilingual students in terms of success in the tasks. While the results partly support Accessibility Hierarchy, there is full evidence for Perceptual Difficulty Hypothesis. The other purpose of the study is to explore the effect of language competence in mother tongue on the acquisition English relative clause. As a result, it has been observed that bilingual students with upper – intermediate Kurdish language level are significantly more successful than those with lower – intermediate Kurdish language level in understanding and producing English relative clause.

**Key Words:** *English Relative Clauses, Accessibility Hierarchy, Perceptual Difficulty Hypothesis, Language Universals*

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
SPSS VERİ LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.2.1. Hipotezler.....	4
1.2.2. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri.....	5
1.3. Önem.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>9</b>
2.1. Evrensel Dilbilgisi.....	9
2.2. İlgi Tümceciği.....	12
2.2.1. İngilizce İlgi Tümcecikleri.....	16
2.2.2. Türkçe İlgi Tümcecikleri.....	18
2.2.3. Kürtçe İlgi Tümcecikleri.....	19
2.3. İlgi Tümceciği Edinim Hipotezleri.....	22
2.3.1. Erişilebilirlik Hiyerarşisi.....	23
2.3.1.1. Çizgisel Uzaklık Hipotezi.....	27
2.3.1.2.Yapısal Uzaklık Hipotezi.....	28
2.3.1.3. Farklı Sözcük Dizilişi Hipotezi.....	29
2.3.2. Algılama Zorluğu Hipotezi.....	30
2.4. İlgi Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	33
2.4.1. İngilizcede İlgi Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	33
2.4.2. Diğer Dillerde İlgi Tümceciği üzerine Yapılan Çalışmalar.....	34

<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>37</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem .....	37
3.3. Katılımcılar ve Uygulama Yeri.....	38
3.4. Veri Toplama Araçları .....	39
3.4.1. Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formu.....	41
3.4.2. Seviye Belirleme Testi .....	41
3.4.3. Tümce Bağlama Ölçeği.....	42
3.4.4. Resim Ölçeği.....	43
3.4.5. Dilbilgisel Doğruluk Testi .....	44
3.4.6. Serbest Yazı .....	45
3.4.7. Kürtçe Seviye Belirleme Testi .....	46
3.4.8. Puanlama .....	46
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	47
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>50</b>
4.1. Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formu Sonuçları .....	50
4.1.1. Ana dili Kürtçe Olan Katılımcılara Ait Öğrenci Bilgi Formu .....	50
4.1.2. Ana dili Türkçe Olan Katılımcılara Ait Öğrenci Bilgi Formu.....	53
4.1.3. İngilizce Dil Becerileri Öz Değerlendirme .....	55
4.2. İlgi Tümceciği Açısından Grupların Sonuçları.....	56
4.2.1. İleri Seviyenin Toplam Sonuçları .....	56
4.2.2. Orta Seviyenin Toplam Hata Frekansları ve Oranları.....	57
4.2.3. Türkçe Grubunun Toplam Sonuçları .....	58
4.2.4. Kürtçe Grubunun Toplam Sonuçları.....	60
4.2.5. Seviyeler Açısından Toplam Sonuçların Karşılaştırılması .....	61
4.2.6. Ana Dil Açısından Toplam Sonuçların Karşılaştırılması.....	63
4.3. Uygulamalar Açısından Grupların Sonuçları .....	64
4.3.1. Seviyeler Açısından Dilbilgisel Doğruluk Testinin Sonuçları.....	64
4.3.2. Ana Dilleri Açısından Dilbilgisel Doğruluk Testinin Sonuçları.....	65
4.3.3. Seviyeler açısından grupların Resim Ölçeği Hata Oranları .....	66
4.3.4. Ana dil Açısından Grupların Resim Ölçeğinin Puanları.....	68
4.3.5. Seviyeler Açısından Grupların Tümce Bağlama Hata Oranları.....	69
4.3.6. Ana Dil Açısından Grupların Tümce Bağlama Puanları.....	71
4.4. İlgi Tümceciğinin Ana Cümlede İşlevi Açısından Grupların Sonuçları....	72
4.4.1. İleri Seviyenin Dilbilgisel Doğruluk Testi Sonuçları.....	72

4.4.2. Orta Seviyenin GJ Testi Sonuçları.....	73
4.4.3. Türkçe Grubunun GJ Testi Sonuçları .....	74
4.4.4. Kürtçe Grubunun GJ Testi Sonuçları.....	75
4.4.5. İleri Seviye Resim Ölçeği Sonuçları .....	75
4.4.6. Orta Seviye Resim Ölçeği Sonuçları.....	76
4.4.7. Türkçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları .....	77
4.4.8. Kürtçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları .....	77
4.4.9. İleri Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları .....	78
4.4.10. Orta Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları .....	79
4.4.11. Türkçe Grubunu Tümce Bağlama Sonuçları.....	79
4.4.12. Kürtçe Grubunun Tümce Bağlama Sonuçları .....	80
4.5. Serbest Yazı Sonuçları.....	81
4.5.1. İlgili Tümceciği Açısından Grupların Serbest Yazı Sonuçları.....	81
4.5.1.1. İleri Seviye Yazı Sonuçları .....	81
4.5.1.2. Orta Seviye Serbest Yazı Sonuçları .....	82
4.5.1.3. Türkçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları.....	82
4.5.1.4. Kürtçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları .....	83
4.5.2. Grupların Serbest Yazı Sonuçlarının Karşılaştırılması .....	84
4.5.2.1. Seviyeler Açısından Sonuçların Karşılaştırılması.....	84
4.5.2.2. Ana dil Açısından Grupların Karşılaştırılması.....	85
4.5.3. İlgili Tümceciğinin Ana Cümledeki İşlevi Açısından Grupların Serbest Yazı Sonuçları .....	86
4.5.3.1. İleri Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları .....	86
4.5.3.2. Orta Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları .....	87
4.5.3.3. Türkçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları.....	87
4.5.3.4. Kürtçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları .....	88
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>90</b>
5.1. İlgili Adılının İşlevi Açısından Uygulama Sonuçlarının Değerlendirmesi..	90
5.1.1. Seviyelere Göre Sonuçların Değerlendirmesi.....	90
5.1.2. Ana Dillere Göre Sonuçların Değerlendirmesi .....	93
5.2. İlgili Tümceciğinin Ana Cümlede İşlevi Açısından Uygulama Sonuçlarının Değerlendirmesi .....	95
5.3. Sonuç .....	96
5.4. Öneriler .....	98



5.4.1. Pedagojik ve Dilsel Öneriler .....	98
5.4.2. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler.....	100
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>101</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>109</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>140</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: İngilizce, Türkçe ve Kürtçe İlgili Tümceciklerin Özellikleri .....	22
Tablo 2-2: İngilizce Örneklerle Erişilebilirlik Hiyerarşisi .....	25
Tablo 2-3: Hipotezlere Göre İT Zorluk Sıralaması Tahmini .....	32
Tablo 2-4: İlgili Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar .....	36
Tablo 3-1: Katılımcıların İngilizce Düzeyleri ve Cinsiyet Dağılımları .....	38
Tablo 4-1: Kürtçe Grubunun Cinsiyet Dağılımı .....	50
Tablo 4-2: Yaşamlarının Büyük Bir Kısmını Geçirdikleri Yer .....	50
Tablo 4-3: Kürtçe Grubu İçin Baba Meslek .....	51
Tablo 4-4: Kürtçe Grubu İçin Anne Meslek .....	51
Tablo 4-5: Katılımcıların Diğer İnsanlarla İletişimde Kullandıkları Dil Oranları ...	52
Tablo 4-6: Diğer İnsanların Katılımcılarla İletişimde Kullandıkları Dil (%) .....	52
Tablo 4-7: Katılımcıların Günlük İşlerde Kullandıkları Dil Oranları (%) .....	53
Tablo 4-8: Türkçe Grubu İçin Cinsiyet Dağılımı .....	54
Tablo 4-9: Türkçe Grubu İçin Yaşamlarının Büyük Bir Kısmını Geçirdikleri Yer.	54
Tablo 4-10: Türkçe Grubu İçin Baba Meslek .....	54
Tablo 4-11: Türkçe Grubu İçin Anne Meslek .....	55
Tablo 4-12: Türkçe ve Kürtçe Grupları İngilizce Öz Değerlendirme Ortalamaları.	55
Tablo 4-13: İleri Seviye'nin Toplam Hata Frekansları ve Oranları .....	56
Tablo 4-14: Orta Seviye'nin Toplam Hata Frekansları ve Oranları .....	57
Tablo 4-15: Türkçe Grubunun Toplam Hata Frekansları ve Oranları .....	59
Tablo 4-16: Kürtçe Grubunun Toplam Hata Frekansları ve Oranları .....	60
Tablo 4-17: İleri Seviye Serbest Yazı Sonuçları .....	81
Tablo 4-18: Orta Seviye Serbest Yazı Sonuçları .....	82
Tablo 4-19: Türkçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları .....	82
Tablo 4-20: Kürtçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları .....	83

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3-1: Seviye Belirleme Testi İçin Değerlendirme Çizelgesi .....	42
Şekil 3-2: Tümce Bağlama Ölçeğinde Maddelerin Dağılımı.....	43
Şekil 3-3: Resim Ölçeğinde Maddelerin Dağılımı.....	44
Şekil 3-4:Dilbilgisel Doğruluk Testinde Maddelerin Dağılımı .....	44

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4-1: Seviyeler Açısından Toplu Sonuçlar (%).....	62
Grafik 4-2: Ana Dil Açısından Toplu Sonuçlar(%) .....	63
Grafik 4-3: Seviyeler Açısından GJ Testi (%) .....	64
Grafik 4-4:Türkçe ve Kürtçe Grupların GJ Sonuçları (%).....	65
Grafik 4-5: Seviyeler açısından grupların Resim Ölçeği Hata Oranları(%) .....	67
Grafik 4-6: Ana dil Açısından Grupların Resim Ölçeğinin Puanları(%).....	68
Grafik 4-7: Seviyeler Açısından Grupların Tümce Bağlama Hata Oranları (%).....	70
Grafik 4-8: Ana Dil Açısından Grupların Tümce Bağlama Puanları (%).....	71
Grafik 4-9: İleri Seviyenin GJ Testi Sonuçları (%) .....	73
Grafik 4-10: Orta Seviyenin GJ Testi Sonuçları (%).....	74
Grafik 4-11: Türkçe Grubunun GJ Testi Sonuçları (%).....	74
Grafik 4-12: Kürtçe Grubunun GJ Testi Sonuçları (%).....	75
Grafik 4-13: İleri Seviye Resim Ölçeği Sonuçları (%) .....	76
Grafik 4-14: Orta Seviye Resim Ölçeği Sonuçları (%).....	76
Grafik 4-15: Türkçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları (%) .....	77
Grafik 4-16: Kürtçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları (%).....	78
Grafik 4-17: İleri Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları (%) .....	78
Grafik 4-18: Orta Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları (%) .....	79
Grafik 4-19: Türkçe Grubunu Tümce Bağlama Sonuçları (%).....	80
Grafik 4-20: Kürtçe Grubunun Tümce Bağlama Sonuçları (%) .....	80
Grafik 4-21: Seviyeler Açısından Sonuçların Karşılaştırılması (%).....	84
Grafik 4-22:Ana Dil Açısından Grupların Karşılaştırılması (%).....	85
Grafik 4-23: İleri Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları (%).....	86
Grafik 4-24: Orta Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları (%) .....	87
Grafik 4-25: Türkçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları (%).....	88
Grafik 4-26: Kürtçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları (%) .....	88

## SPSS VERİ LİSTESİ

SPSS Veri 4-1 .....	57
SPSS Veri 4-2 .....	58
SPSS Veri 4-3 .....	59
SPSS Veri 4-4 .....	60
SPSS Veri 4-5 .....	61
SPSS Veri 4-6 .....	62
SPSS Veri 4-7 .....	63
SPSS Veri 4-8 .....	65
SPSS Veri 4-9 .....	66
SPSS Veri 4-10 .....	68
SPSS Veri 4-11 .....	69
SPSS Veri 4-12 .....	71
SPSS Veri 4-13 .....	72
SPSS Veri 4-14 .....	83
SPSS Veri 4-15 .....	85
SPSS Veri 4-16 .....	86

## KISALTMALAR LİSTESİ

AÖ:	Ad Öbeği (Noun Phrase)
BKZ:	Bakınız
D1:	Ana Dil
D2:	Yabancı Dil
EH:	Erişilebilirlik Hiyerarşisi (Accessibility Hierarchy)
EZ:	Ezafe
GJ:	Grammaticality Judgement Test (Dilbilgisel Doğruluk Testi)
GZ:	Geçmiş Zaman
İT:	İlgi Tümcecisi
Ö:	Özne
LDH:	Linear Distance Hypothesis (Çizgisel Uzaklık Hipotezi)
N:	Nesne
İL:	İlgeç
İY:	İyelik
PDH:	Perceptual Difficulty Hypothesis (Algılama Zorluğu Hipotezi)
PFH:	Parallel Function Hypothesis (Paralel İşlev Hipotezi)
SDH:	Structural Distance Hypothesis (Yapısal Uzaklık Hipotezi)
WDH:	Word Order Difference Hypothesis (Farklı Sözcük Dizilişi Hipotezi)

# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1.Problem Durumu

Günümüz dünyasında meydana gelen değişimler ve gelişmeler, farklı toplumların birbiriyle etkileşimine ve toplumlararası ilişkilerin gelişerek başka boyutlara evrilmesine imkân sağlamaktadır. Bilim, teknoloji, ticaret ve ulaşım gibi alanlarda meydana gelen gelişmeler ve değişimler, toplumlararası iletişim adına, kişilerin ana dillerinden başka dillerde iletişim kanallarını kullanmasını gerektirmektedir. Genelde toplumların özeld bireylerin uluslararası arenada başkaları ile iletişime geçmeleri için yabancı bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda uluslar için yabancı dil eğitimi büyük önem kazanmaktadır.

Dünya üzerinde bulunan diller birbirlerine benzedikleri gibi birbirlerinden farklılaşabilirler. Bu ve buna benzer çelişkili durumları dilsel araştırmaların her seviyesinde görmek mümkündür. Yapısal anlamda Evrensel Dilbilgisinin varlığı tartışmaların temelini oluştururken, dil işleme ve üretim sürecinde ise tartışmaların temelini, farklı ana dillere sahip öğrencilerin hedef dili öğrenirken benzer ya da farklı mekanizmaları kullanıp kullanmadıkları belirlemektedir (Lin, 2006, s. 15).

Ana dilin (D1) ikinci dil edinimindeki<sup>1</sup> etkisi ve bu etkinin ne kadar olduğu üzerine yapılan tartışmalar alan yazında uzun süredir varlığını sürdürmektedir. Diğer bir taraftan günümüz dünyanın kaçınılmaz bir ürünü olan çok dillilik bu bağlamda farklı bir yerde durmaktadır. Öğrenilen bir üçüncü dilde ana dilin ya da ikinci dilin etkisini araştırmak durumu biraz zorlaştırmaktadır. İlk dilin ya da ikinci dilin, üçüncü dil üzerindeki etkisine bakan çalışmalar genel olarak söz konusu dillerin tipolojik benzerlikleri/farklılıkları açısından bir sonuca varmaya çalışmışlardır (Llama, 2008; Mongush, 2010). Aynı zamanda, ikinci dil/yabancı dil<sup>2</sup> (D2) edinim alan yazında bir biriyle çelişen birçok teori bulmak mümkündür. Ana dilin ikinci D2 üzerinde olan

---

<sup>1</sup> Dil edinim ve dil öğrenme iki farklı süreci içermektedir. Bir dilin edinimi doğal ve bilinç dışı gelişir. Ancak dil öğrenme bilinçli ve eğitimle olan bir öğrenmedir. Yine de neyin bilinçli neyin bilinç dışı öğrenildiğini anlamak zor olduğu için bu çalışmada, edinim ve dil öğrenme birbirlerinin yerine kullanılmışlardır.

<sup>2</sup> Yabancı Dil ve İkinci Dil birbirinin yerine kullanılmıştır. Kısacası D2.

etkisi ve ana dilden aktarım, Evrensel Dilbilgisi gibi teorilerden farklı bir yerde durmaktadır. Bu yüzden dil aktarımı konusunda bir mutabakata ulaşmak oldukça zordur (Odlin, 2003).

Belirli bir edinim sıralamasının olduğu dilbilgisel bir konuda D2 öğrencilerin geliştirdikleri ara dillerinde Evrensel Dilbilgisinin etkisinin olabileceği gibi kendi ana dillerinden bir aktarım da söz konusu olabilir. Evrensel Dilbilgisi belirli bir sıralamanın takip edildiği dilbilgisel konuları (örneğin ilgi tümceleri) belirginlik teorisi ile açıklamaktadır. Bu teoriye göre daha az belirgin olan daha kolay iken daha çok belirgin olan daha zordur (bkz Bölüm 2). Bu bağlamda bu çalışmaya konu olan ilgi tümceciği, ilgi adılı ve ilgilendirmenin olduğu ögenin içerdiği dilbilgisel ilişkilere göre en az belirginden en fazla belirgine doğru bir edinim sıralaması oluşturan Erişilebilirlik Hiyerarşisi (Noun Phrase Accessibility Hierarchy) temel iddiasını belirginlik teorisi üzerine kurmaktadır (Keenan ve Comrie, 1977).

Türkiye’ de ana dili Türkçe olan D2 öğrencilerin İngilizce ilgi tümceciği edinim sıralamasını ele alan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Baysal, 2001; Yürekli, 2007; Bulut, 2011). Bu çalışmalar içerik bakımından biraz farklılık gösterse de hepsinin ortak hedefi ana dili Türkçe olan öğrenciler İngilizce ilgi tümceciği Erişilebilirlik Hiyerarşisi (EH) takip edip etmediklerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmalar ilgi tümceciğinde ilgilendirmenin olduğu ögenin işlev ve sıralamasına bakmaktadırlar. Diğer bir taraftan bir ana cümle ve bir yardımcı cümleden (ilgi tümceciği) oluşan birleşik cümlede, ana cümlede yer alan ve ilgilendirmenin olduğu ortak ögenin (baş adın) yeri ve işlevi hakkında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada söz dizimi açısından farklılık gösteren ana dillere sahip tek dilli ve çift dilli<sup>3</sup> öğrencilerin İngilizce ilgi tümceciği ediniminde izledikleri sıralama ele alınmıştır.

---

<sup>3</sup>Bu araştırmada tek dilli katılımcılardan kasıt ana dili Türkçe olan ve sadece Türkçe bilen öğrencilerdir. Çift dilli katılımcılar ise ana dili Kürtçe olup Türkçeyi ikinci dil olarak edinen öğrencilerdir.



## 1.2. Amaç

İngilizceyi yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilde iletişimi sağlamak ve dili daha etkin kullanmak için o dildeki çeşitli dilbilgisel yapıları öğrenmeleri gerekmektedir. Fakat hedef dildeki ilgi tümcecigi gibi bazı yapılarının edinimi ve kullanımını kolay değildir. “Yan cümlecik türleri arasında araştırmalara en çok konu olan” ilgi tümcecigi karmaşık yapılarından dolayı birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Gass ve Selinker, 2001, s.250). İlgi tümceciginin bu kadar araştırma konusu olmasının sebeplerinin başında dünya dillerinin çoğunda var olmaları, kendilerine ait söz dizimsel özelliklere sahip olması ve günlük dilde sık sık kullanılması gelmektedir (Izumi,2003). İngilizce ilgi tümcecikleri yapısal özelliklerinden dolayı dil öğrenme sürecinde işleme ve yorumlamada öğrencilerin zorlandıkları konulardan biridir. Farklı ilgi tümceciklerin edinim sırasında zorluk derecelerini ortaya çıkarmak için birçok hipotez ortaya atılmıştır. Bu hipotezlerin en bilinenleri ve en çok araştırmaya konu olanları EH ve Algılama Zorluğu Hipotezi (PDH)'dir. Evrensel dil özelliklerinden belirginlik üzerine kurulan EH ve ana cümle akışında bölünmeyi esas alan PDH, bu araştırmasının temelini oluşturmaktadır.

İlgi tümceciklerinde yapılan çalışmalarda temel soru özne ilgi tümceciklerinin mi yoksa nesne ilgi tümceciklerinin mi daha kolay edinildiği olmuştur ( Özcan, 2009). İngilizce ilgi tümcecikleri üzerine yapılan birçok çalışma özne ilgi tümceciginin (İT) nesne İT' ye göre daha kolay anlaşıldığını ve yorumlandığını ortaya çıkarmıştır (Doughty, 1991; Gass, 1980; Hamilton, 1994). Bu çalışmalar sadece İngilizcenin D2 olarak öğrenilmesiyle sınırlı kalmamıştır. Diğer dillerin çoğunda da yapılan çalışmalarda özne ilgi tümceciginin, nesne ilgi tümcecigine göre daha kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur (King ve Just, 1991; Sadighi, 1994;). Araştırmacılar söz konusu durumu çeşitli savlarla açıklamaya çalışmışlardır. Öne sürülen teoriler dilin evrensel yapısı ile ilgilidir. İlgi tümcecigi edinimini bir hiyerarşi içinde ele alan ve özneyi sıralamanın en üstüne koyan Keenan ve Comrie (1977), hipotezlerini öznenin evrensel durumu üzerine kurmuşlardır.

Bu çalışma Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilen İngilizcede ilgi tümceciklerinin farklı ana dillere sahip tek dilli ve çift dilli öğrenciler tarafından edinim sıralamasını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bunu yaparken temel odak

noktası özne İT ve nesne İT edinimi ve bunları kullanma sıklığı olacaktır. Öğrenciler tarafından izlenen sıralama evrensel dil ve öğrencilerin ana dilleri açısından incelenecektir.

### 1.2.1. Hipotezler

1. İleri ve orta seviyelerde bulunan öğrenciler İngilizce sıfat-fiil ediniminde özne, nesne ve ilgeç öğelerinin sıralamasında Erişilebilirlik Hiyerarşisini takip eder. (Ö>N>İL).
  - a. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler arasında sıfat-fiil yapısının ediniminde ve üretiminde Erişilebilirlik Hiyerarşisi bağlamında bir farklılık bulunmamaktadır.
2. İleri ve orta seviyelerde bulunan öğrenciler İngilizce sıfat-fiil yapılarını üretmede sağa dallanan cümlelerde ortaya yerleştirilmiş cümlelere göre daha başarılıdırlar.
  - a. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler sıfat-fiil yapısının ediniminde sağa dallanan cümlelerde ortaya yerleştirilmiş cümlelere göre daha başarılıdırlar.
3. Öğrencilerin İngilizce İngilizce seviyeleri ve sıfat-fiil yapılarının ediniminde ve kullanımında başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.
4. Kürtçe ve İngilizce arasındaki tipolojik benzerliğe ve aynı dil grubunda yer almalarına karşın Türkçenin farklı bir dil grubuna ait olması nedeniyle, sıfat-fiil yapılarının edinimi ve üretiminde ana dili Kürtçe olan çift dilli öğrencilerin başarı düzeyi ana dili Türkçe olan tek dilli öğrencilere göre daha yüksektir.
5. Kürtçe seviyeleri orta üstü olan çift dilli öğrencilerin uygulamalarda elde ettikleri başarı ortalaması, Kürtçe dil seviyeleri orta altı olan çift dilli öğrencilere göre daha yüksektir.
6. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler algılamaya dayalı uygulamalarda (Resim ve Dilbilgisel Doğruluk) üretime dayalı uygulamalara (Tümce Bağlama ve Serbest Yazı) göre daha başarılıdırlar.

### 1.2.2. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri

Tek dilli ve çift dilli öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce sıfat-fiil yapısının ediniminde ana cümlede ve yan cümlede (ilgi tümcecigi) bulunan ortak öğenin (özne, nesne, vs.) sıralama erişilebilirliği ve kullanım sıklığı bu çalışmanın araştırma problemini oluşturmaktadır.

Yukarıdaki araştırma problemi ışığında Resim Ölçeği, Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Serbest Yazı'da alt problemler şöyle sıralanabilir:

1. Dil seviyeleri bakımından öğrenciler Erişilebilirlik Hiyerarşisini takip ediyorlar mı (yan cümlede bulunan özne, nesne, ilgeç açısından)?
2. Dil seviyeleri bakımından öğrencilerde ana cümlede sıfat-fiil cümlesinin nitelediği baş ad (özne ya da nesne) açısından edinim ve kullanım sıklığı farkı var mı?
3. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler arasında Erişilebilirlik Hiyerarşisi öğelerinde (özne, nesne, ilgeç) erişilebilirlik açısından bir fark var mı?
4. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler arasında ana cümlede sıfat-fiil cümlesinin nitelediği baş ad (özne ya da nesne) açısından edinim ve kullanım sıklığı farkı var mı?
5. Öğrencilerin dil seviyeleri ve Resim Ölçeği, Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Serbest Yazı'da elde ettikleri başarı oranları arasında bir ilişki var mı?
6. Tipolojik benzerliklerden yola çıkarak Hint - Avrupa dil grubundaki Kürtçenin, Ural - Altay dil grubundaki Türkçeye göre, İngilizce öğreniminde bir avantaj sağladığı düşünülebilir mi?
7. Çift dilli öğrencilerin Kürtçe seviyeleri ve Resim Ölçeği, Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Serbest Yazı'da elde ettikleri başarı oranları gösterdikleri performans arasında bir ilişki var mı?

### 1.3. Önem

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenme yöntemlerinin etkisinin ne kadar olduğu konusu yabancı dil öğretmenleri kadar dilbilim, toplumdilbilim ve psikodilbilim gibi alanlardan birçok araştırmacının ilgi alanı olmuştur. Bu çalışmaların ortak noktası yabancı dil öğreniminde karşılaşılan

problemlerin/zorlukların kaynağını ve sebeplerini araştırmak ve bu doğrultuda çeşitli öneriler sunmaktır. Aynı Şekilde, kişinin ana dili ve hedef dil arasındaki ilişkiyi derinlemesine irdelemek çoğu araştırmacı için önemli fırsatlar sunmuştur.

Bu alışmalar D2 ğretmenleri, materyal tasarımcıları, test yazarları ve müfredat yazarları için büyük önem taşıtmaktadır. Bu araştırmalarla ortaya çıkan sonuçlar, eğitim ve ğretim süreci içinde yer alan herkes için ele alınan konu hakkında güvenilir ve geçerli kaynak sağlayabilir. Böylelikle dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara daha gerçekçi yaklaşılabilir.

Bu çalışmada ele alınan İngilizce ilgi tümcecikleri, ana dil ve hedef dilde mevcut yapısal farklarından dolayı Türkiye’ de öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlandıkları dilbilgisel konuların başında gelmektedir (Baysal, 2001; Yürekli, 2007). Daha önce yapılan çalışmalarda ana dili Türkçe olan ğrencilerin İngilizce ilgi tmceciklerini edinim sıralamaları ele alınmıştır. Bu çalışmada söz dizimleri ve cümle yapıları bakımından birbirinden farklı iki dilin konuşucularının, İngilizce ilgi tümcecini edinim sıralamaları çeşitli hipotezler açısından ele alınmıştır. Bu çalışmanın sonunda elde edilecek sonuçlar, İngilizce ğretmenlerine, materyal tasarımcılarına, kısacası yabancı dil eğitim ve ğretiminde yer alan herkese, ele alınan konu açısından biraz da olsa yol gösterici olabilir. Aynı zamanda, sınıf ortamında çok dilliği temel alan materyal ve yöntemlerle, öğrencilerin ana dillerine karşı geliştirilebilecek olan hassasiyet ve farkındalık eğitim ve öğretimdeki başarıyı yükseltebilir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu alışmada;

1. Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim leği ve Serbest Yazı veri toplama araçları ile toplanan verilerin, farklı ana dillere sahip tek dilli ve çift dilli ğrencilerin İngilizce ilgi tümcecini edinim sıralamasını ortaya koyacak nitelikte olduğu,
2. Uygulamalara katılan öğrencilerin samimi cevaplar verdikleri,

3. Seçilen örneklemin evreni temsil edeceği,
4. Seçilen araştırma yöntemi araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümlenmesine uygun olduğu,
5. Kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü,
6. Tek dilli ve çift dilli öğrenciler okul hayatları süresince Türkçe eğitim aldıkları için Türkçeyi bildikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Van ilinde bulunan yedi Anadolu Lisesi yabancı dil bölümü ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı süresince lise 12. sınıfa devam eden doksan üç öğrenci ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim Ölçeği, Serbest Yazı veri toplama araçları ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada yer alan veri toplama araçları özne, nesne ve ilgeç ilgi tümcecisi çeşitleri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**İki Dillilik:** Yaşamın herhangi bir evresinde ana dilinden başka bir dili bir ölçüde kullanmaya başlayan bir kişi *iki dillilik* dönemine girmiş sayılmakla birlikte, henüz iki dilliliğin tanımı üzerine bir uzlaşma yoktur (Demircan, 2013, s.11). Genel tanımıyla, iki dillilik, insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi olarak görülmektedir (Aksan, 1998, s.26).

**Tipoloji:** Dilbilimin bir alt dalı olan tipoloji, yapısal özelliklerine göre dillerin çalışması ve sınıflandırması üzerine yoğunlaşmaktadır. Burada temel amaç, dünya dillerindeki ortak özellikleri ve yapısal farkları tanımlamak ve açıklamaktır (Comrie, 1989, s.202)

**Ara Dil:** Selinker (1969) tarafından öne sürülen ara dil, D2 öğrenen kişinin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği ve değişken bir yapıya sahip dildir. Bu dil kişinin D2 yetkinliğinin artmasıyla değişikliğe uğramaktadır. Diğer bir anlatımla, kişinin yeni bir dil öğrenirken geliştirdiği ve hedef dile ulaşmak için kullandığı ara dilbilgisidir. Dinamik bir yapıya sahip olan bu dil hedef dildeki seviyenin gelişmesiyle değişime uğrar (Baysal, 2001).

**Dil Aktarımı:** Dil aktarımı, hedef dil ve daha önce edinilen dil(ler) arasındaki benzerlik ve farklılıkların sebep olduğu etki olarak açıklanabilir. Söz konusu aktarım, diller arası strateji, dil bilim, söylem ve edim düzeyinde olabilir (Odlin,1989,s.27).

## BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Evrensel Dilbilgisi

Çoğu dilbilimci, dillerin bazı temel ortak özelliklere sahip olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu ortak özellikleri dil evrenselleri açısından ele alan araştırmalar, tipoloji ve üretici dilbilgisi ile desteklenmektedirler. Diller arası benzer dilbilgisel özelliklerin varlığına işaret eden tipoloji araştırması ve üretici dilbilgisi, dil evrenselleri bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Her iki kuramın dil evrensellerine yönelik yaklaşımları, kuramcılarının, Chomsky ve Greenberg'in, fikirleri ve çalışma alanları bakımından farklılık göstermektedir (Croft, 2003, s.15).

Dil öğrenmede, dil yetisinin doğuştan var olamayacağını öne süren ve bunun ancak uyarın-tepki düzeni içinde edinilebileceğini savunan davranışçı psikolojiye karşı, üretici dilbilgisinde, Chomsky (1981) çocukların doğarken dil yetilerinin olduğunu ve yaşadıkları yere göre zamanla farklılaşma gösterdiği belirtmektedir. Chomsky'e göre üretici dilbilgisinin pek çok özelliğinin arkasında *doğuştan* evrensel bir dilbilgisi yatmaktadır. Uygun (2006) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Dil ediniminde çocuğa çevrenin verdiği dil verisi sınırlı ve yetersizdir. Dil, bu sınırlı ve yetersiz veriyle öğrenilemeyecek kadar karmaşık ve soyut bir yapıya sahiptir. Ancak çocuk kısa sürede dilin karmaşık yapısını çözümlenerek yetişkinlerin dil yeterliliğine ulaşır. Bu yeterliliğe ulaşmak ancak doğuştan var olan bir dil yetisi sayesinde gerçekleşebilir...Doğuştan var olan yetiyi temsil eden Evrensel Dilbilgisidir. Evrensel Dilbilgisi özel bilgilerin uyması gereken bir şema sağlar. İnsan dilinin özünü oluşturan bu şema, çocuğun olası dilbilgileri arasında karşılaştığı dil verileri ile uyumlu dilbilgisini seçmesini sağlar. Evrensel Dilbilgisi, olası kurallar ve yapılar konusunda bir takım kısıtlamalar getirerek çocuğu doğru varsayımlara ulaştırır. Evrensel Dilbilgisi sayesinde çocuk bazı yapıları ve kuralları keşfetme eğilimindedir (s.276)

Her çocuk doğuştan bir dil yetisi ile doğar ve “zihinde bir çeşit dil şablonu bulunmaktadır ve Evrensel Dilbilgisi olarak adlandırılan bu bileşen etkin hale geçmek için en küçük uyarını yani dil girdisini beklemektedir” (Fotos, 2001; aktaran Öztürk, 2009, s.75). Evrensel Dilbilgisine göre her dilde bir takım ilkeler ve parametreler mevcuttur. Dilde varolan ve değişmeyen ilkeler bellidir ve dillere göre farklılık göstermezler. İlkeler dilde varolan ve değişmeyen özelliklerdir. Bunlar bellidirler ve dillere göre farklılık göstermezler. Parametreler ise her dilde farklılık

gösterebilen özelliklerdir. Örneğin, öbek içindeki baş-adın yerini o dildeki parametreler belirlemektedir. Bir dilin ad-öncül ya da ad-ardıl olması bir parametre olarak kabul edilmektedir (Chomsky, 1995). Doğuştan gelen bir dil yetisinin varlığına işaret eden Chomsky'nin bu yaklaşımına zamanla bazı karşı çıkmalar olmuştur. Everett (2013) dil edinim sürecinde kültürün dil üzerindeki etkisinin yok sayılamayacağını ve kültürel evrimin dilsel yapılarının oluşumunda önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (s.83). Brezilya Amazon'unda yaşayan bir topluluğun Pirahã Dili üzerine araştırmalar yapan Everett (2005), söz konusu dilin, dil evrensellerine uymadığına; kültüre bağlı olarak bir dil gelişimin varlığına ve dilbilgisinin bazı temel öğeleri sayılan özelliklerin kültürel sınırlamaların etkisinde olduğunu işaret etmektedir (s.622). Böylelikle, dil yaşadığı kültürün gelişimine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak işlevsellik kazanmaktadır. Örneğin, bu dilde sayı sistemi bulunmamaktadır. Aynı şekilde bu dilde tam olarak bir *yerleştirme* (yan cümle) gerçekleşmemekte ve ilgi tümceciği bulunmamaktadır.

ti ga' i -sai ko' 'oi' hi kaha' p -i'

“My saying Ko' 'oi' intend-leaves.”

“I said that Ko' 'oi' intends to leave.” (intention)

(Everett, 2005, s.629)

Aynı zamanda, Evans ve Levinson'a göre (2009) dilsel evrensellerin varlığı tartışmalıdır ve dilsel organizasyonun her seviyesinde yer alan çeşitliliğin çokluğu dil evrensellerini boşa çıkarmakta ve evrensel dilbilgisi önerisi dil evrensellerinden ziyade dil eğilimlerine daha yakındır (s.432).

Diğer bir taraftan, Greenberg, farklı dillerden temsillerle dil evrensellerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Yöntemleri açısından bakıldığında, Greenberg hipotezini dil örneklerinden yola çıkarak bir evrensel çerçeve üzerine kurarken, Chomsky daha çok varsayımlardan yola çıkmaktadır. Tümdengelimci bir yönteme dayanan Chomsky'nin yaklaşımına karşın, Greenberg deneysel verilere dayanan bir tümevarımsal bir yöntem geliştirmiştir (Comrie, 1989, s.29). Bu yüzden saha araştırmasına dayanan Greenberg'in çalışması özellikle belirginlik teorisi açısından bu araştırmaya daha çok uymaktadır.



Greenberg'e göre dillerin belli evrenselleri bulunmaktadır ve bu dil evrenselleri öğrenme sürecini belirlemektedir. Böylelikle dil öğrenme sürecinde belli bir gelişim sıralaması tanımlanmakta ve bunlar evrensel oldukları için herkes bu sıralamayı takip etmektedir (Baysal, 2001, s.25). Bu evrenseller iki temel kategoriden oluşmaktadır.

- a. Kesin Evrenseller: Tüm dillerde var olan özellikler. Örneğin, tüm dillerde *sesli harf* bulunmaktadır.
- b. Eğilimler: Çoğu dilde var olan evrenseller. Örneğin, birçok dilde *geniz ünsüzleri* mevcuttur (Ellis, 1994, s.75).

Bu evrenseller kendi içinde sezdirimsel evrenseller ve sezdirimsel olmayanlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Sezdirimsel evrensellerde, bir ögenin varlığı dildeki başka bir ögenin varlığına işaret etmektedir. Örneğin, *özne-nesne-fil* sıralamasına sahip bir dilde *edat* mevcuttur. Diğer bir taraftan, sezdirimsel olmayan evrensellerde bir ögenin varlığı diğerine bağlı olmayıp bir özelliğin varlığı ya da yokluğu söz konusudur. Örneğin, *ünsüzlerin* varlığı, o dildeki başka bir özelliği ya da ögeyi işaret etmemektedir (McLaughlin, 1987).

Aynı sezdirimsel evrensele ait öğelerin edinim sıralamaları *belirginlik* ilkesi ile açıklanabilir. Bu teori ile birlikte, dil öğrenme sürecinde, en az belirginden en çok belirgine doğru bir sıralama oluşmaktadır. Croft (2003), aynı kategoride yer alan yapılar arasında belirginlik derecesine karar vermek için üç temel özellikten bahsetmektedir:

- a. YAPI: Bir özelliğin varlığı ya da yokluğu. Örneğin, İngilizcede çoğul isimler tekil isimlere göre daha belirgindirler, çünkü genel olarak çoğul isim yapmak için isme bir ek getirilir.
- b. DAVRANIŞ: Bir ögenin dilbilgisel açıdan diğerine göre çok yönlü olması. Çok yönlülük, belli bir dilbilgisel kategorinin sahip olduğu çekim ekleri sayısında görülebilir. Örneğin, İngilizcede 3. tekil şahıs *he, she, it* ile gösterilirken, 3. çoğul şahıs sadece *they* ile temsil edilir.
- c. SIKLIK: Belirginlik derecesi daha az belirgin olan öge daha sık kullanılmaktadır. Örneğin, İngilizce özne İT, nesne İT'ne göre daha sık kullanılmaktadır (s.88).

Bu teoriye göre yeni bir dil öğrenen kişi öğrenme sürecinin başında en az belirgin olanları öğrenir. Dilin gelişimi ile paralel olarak daha belirgin olanlar da (daha zor olan) öğrenilir. Bu çalışmada da sıfat-fiil yapısında ilgilendirmenin olduğu baş adın cümle içindeki dilbilgisel işlevi açısından erişilebilirliğini en az belirginden en fazla belirgine doğru sıralayan Erişilebilirlik Hiyerarşisi ele alınmıştır.

## 2.2. İlgili Tümcecik

İlgili tümcecikleri genel tanımıyla, ana tümcedeki bir öğeyi ( özne, nesne, dolaylı nesne vb.) niteleyen yan cümlelerdir. Farklı dillerdeki ilgili tümcecik yapılarını inceleyerek evrensel bir hiyerarşi ortaya çıkarmak isteyen Keenan ve Comrie (1977) bu yapıları “nitelenen bir baş adın içinde bulunduğu alan ve bu alanda yer alan sınırlayıcı ve nitelendirme özelliği olan bir yan cümlenin birlikte oluşturdukları yapı” olarak nitelendirmektedir (aktaran Karabulut, s.1360). Diğer bir ifadeyle, nitelenen baş ad diğer öğelere göre sınırlandırılmıştır ve dönüşerek (taşınma yolu ile) sınırlama özelliği kazanan bir yan tümce ve bu tümcecik nitelediği bir ad öbeği ilgili tümcecik yapısını oluşturmaktadır (Karabulut ve Ulutaş, 2011, s. 1359).

Farklı dillerde ilgili tümcecik tipolojisi üzerine çalışmalar yapan Lehmann’a göre (1986) ilgili tümcecik “bir ada sahip olan ve bu adın nitelenmesini sağlayan bir tanımlayıcı yan cümleden oluşan nitelendirme yapıdır. Nitelenen ad, baş ad olarak tanımlanırken, onu niteleyen yan tümcecik de ilgili tümcecik olarak adlandırılır” (s.664). Ana tümce üyelerinden biri yan tümcenin nitelendirmesiyle taşınma yoluyla baş ad halini alır. Aslında ortaya çıkan bu baş ad iki cümlede ortak olan ve esas olarak tanımlanan öğedir. Baş ad taşınma yoluyla söz konusu dilin yapısına göre fiilin sağına ya da soluna gelir. Taşınma sonucu ismin asıl yerinde bir boşluk ya da iz oluşur. Baş ad ve boşluk arasında bir bağ oluşur. Bunun sonucunda “ ortaya çıkan yapı artık bir ana tümce değil başka bir ana tümcenin içinde bir üye konumuna yerleştirilebilecek olan bir ad öbeğidir.” ( Özcan, 2009, s.6). Ana tümcede özne, nesne ya da dolaylı nesne konumunda olan ad öbeği, yeni yapı içinde de özne, nesne ya da dolaylı nesne konumunda olabilmektedir. Bunu bir örnekle açıklarsak daha iyi anlaşılabilir;

(1) a. **A man** came here. **He** was Amy’ s uncle.

b. The man who \_\_\_ came here

(1a)'da ortak öge taşıyan ( the man / he) iki farklı cümle bulunmaktadır. (1b)'de ise iki cümlenin birleşmesi sonucu oluşan bir yan cümle (ilgi tümceciği) ve bir temel cümle vardır. Cümlelerin sıfat-fiil halini alması için ortak öge olan *the man* baş ad olarak görev yapmaktadır ve sıfat-fiilli cümlede ( \_ ) boşluk oluşturmuştur. Söz konusu *boşluk* ve *baş ad* arasında bir bağ vardır.

Her dilin kendine özgü ya da diğer dillerle kısmi benzerlik gösteren ilgi tümceciği yapısı vardır. Sıfat-fiilli yapı tipolojisinde, baş adın sıfat-fiille göre cümlelerin neresinde bulunduğu önemli hususlardandır. “İlgileştirmeye konu olan üye o dilin yapısal özelliklerine göre ilgileştirme tümcesinin sağına ya da soluna taşınabilir.” (Özcan, 2009 s.6). Eylem – nesne dizilimine sahip diller ilgileştirilen üyeyi sağa, nesne – eylem dizilimine sahip diller ise sola taşıma eğilimindedirler (Keenan ve Comrie, 1977; Kanno, 2007). Dillerin yapısına göre ilgi tümceciği baş adın soluna (prenominal-adöncül), ya da baş adın sağına (postnominal-adardıl) yerleşmektedir.

(2) a) **The girl** who works here  
Ö

b) Burada çalış - an **kız**  
Ö

c) **La femme** qui veut épouser John  
Ö

d) **Zilame** ku çû mal  
Ö

e) Gakusei-ga katta **hon**  
Ö

Baş-önde bir dil olan İngilizcede (1a) ilgileştirme adı takip ederken baş-sonda bir dil olan Türkçede (1b) ad ilgileştirmeyi takip etmektedir. Tibet, Quecha – Şili gibi

*adiçleyen*<sup>4</sup> dillerde baş ad ilgi tümceciğinin içerisinde kalmaktadır. (3)'te nitelen adlar *thep* ve *bestya-ya* ilgi tümceciğinin içindedirler ve herhangi bir taşınma-boşluk durumu söz konusu değildir.

(3) a. Tibet

Peem **thep** khii-pa the nee yin

Peem **kitap** taş1SFY BEL ben İLG

“Peem’in taşıdığı **kitap** benimdir.”

b. Quechua - Şili

Nuna **bestya -ta** ranti-shaqa-n alli bestya-m ka -rgo -n

Adam **atYHE** al SFY iyi at EkFGZ 3.ğT

“Adamın aldığı **at** iyi attır.”

(Karabulut ve Ulutaş, 2011, s.1361)

Lehmann’ a göre (1986) dünya dillerinde ortak olan durum ana tümce iliştilen yan cümlede oluşan boşluk ve bu boşluğun ana tümcedeki asıl öge ile kurduğu bağıdır. Bundan yola çıkarak Lehmann dünya dillerinde ilgi tümceciği oluşumunda şu ilkelerden bahseder:

- a. Bağlılık (yan cümle oluşumu-subordination)
- b. Bağımlılık (öğeler arası) ve boşluk
- c. Niteleme ve baş ad

(aktaran Karabulut ve Ulutaş, 2011, s.1360)

---

<sup>4</sup> Bu çalışmada adöncül ve adardıl yapılarla sahip diller araştırma konusu olmuştur.

Bu ilkelere göre yan cümle ana tümcenin bir alt tümcesi alır ve taşınma yoluyla yan cümlede oluşan boşluk ve ana tümcedeki baş ad ile bağ kurulur. Baş ad sıfat-fiilli yapı tarafından nitelenir.

Keenan ve Comrie (1977) ve Lehmann' ın (1986) ilgi tümceciği tanımlarından ve dünya dillerindeki tipolojileri sınıflandırmak için öne sürdükleri ilkeleri ve bazı dillerde ortak özellikleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Baş adın varlığı
2. Baş adın yapı içerisindeki yeri (adöncül vb.)
3. Baş adın yapı içindeki görevi (özne, nesne vb.)
4. Baş adın ana cümledeki görevi (özne, nesne vb.)
5. Niteleme görevi yapan fiil (çekimli, çekimsiz)
6. Baş ad ve boşluk<sup>5</sup> arasındaki ilişki

Yukarıda ele alınan ilkelerin bu çalışmaya konu olan dillerdeki (İngilizce, Türkçe, Kürtçe) durumları karşılaştırmalı olarak *Tablo 1*' de verilmiştir.

Birçok Hint – Avrupa dillerinde İT ana tümceye bir ilgi adılı ile bağlanır. İngilizcedeki “who, which, that, whom, whose” ve Fransızcadaki “que” ve “qui” ilgi adılarına örnek olarak gösterilebilir. İT' lerin yapılarında önemli olan baş adın İT' ye göre cümlenin neresinde yer aldığıdır. Hangi ilgi adılının kullanılacağı ise ilgilendirmeye konu olan başa (head) bağlıdır.

(4) a. **Mary, who** works here

b. **The dog which** you have

---

<sup>55</sup> Dilin yapısına göre ve ilgilendirmeye giren öğeye göre değişiklik gösterebilir. Örneğin İngilizce, Fransızca gibi dillerde EH üzerindeki tüm öğelerde baş ad taşınması ve boşluk oluşumu söz konusu iken, Arapça, Farsça gibi dillerde özne hariç diğer sıralama öğelerinde boşluk oluşumu söz konusu değildir.

(4a)'daki örneklerden de anlaşılacağı gibi ilgi adlı “who, which” nitelediği adın özelliğine göre değişiklik göstermektedir.

Diğer bir taraftan bazı dillerde ilgileştirme söz konusuysen herhangi bir ilgi adına ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu dillere Japonca, Türkçe ve Korece örnek olarak gösterilebilir.

(5) Süt      ıç - en      kız  
N      E İT      Ö

“The girl **who** drinks milk”

Türkçede (5) ilgileştirme fiile gelen -(y) an, -dık/acak gibi son eklerle yapılmaktadır. İngilizcedeki gibi ilgi adlı söz konusu değildir.

Yukardakilerine ek olarak ilgi tümcecığı yapısını açığa çıkaran iki önemli özellik bulunmaktadır. Bu çalışmanın da özü bu iki özellik üzerine şekillenmektedir. Bunlardan birincisi, sıfat-fiilli yapının baş adı (sıfat-fiilin nitelediği/taşınan ad) olan ana cümle ögesinin sentaktik görevi ve ikincisi ise taşınma yoluyla sıfat-fiilli yapı içinde oluşan boşluğ’ un sentaktik görevidir. Bu iki özelliğı temel alan dört farklı ilgi tümcecığı bulunmaktadır (bkz Bölüm 2. 4). Bu özellikler gelecek bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Bu bölümde şimdiye kadar İT’ler hakkında genel bir bilgi verildikten sonra gelecek bölümde çalışmaya konu olan İngilizce, Türkçe ve Kürtçe İT’lerin yapısal özelliklerine değinilecektir.

### 2.2.1. İngilizce İlgi Tümcecikleri

İngilizcede ilgilendirme, iki tümcenin iç içe geçtiğı ve bu iki tümcenin ortak bir eşgönderimli ad ya da ad öbeğı paylaştığı tümce yapılarıdır (Rokni, 2012). Başönde ve eylem – nesne dizilimine sahip bir dil olan İngilizcede ilgi adlarının bulunduğu İT baş adı takip eder (Bulut, 2011) ve bunlar yan tümce olarak sıfat işlevi görürler. Bu yüzden ki İT’nin diğer adı sıfat tümcecikleri olarak geçer. Charles – Lin’e göre (2006) “ anlamsal açıdan İT’ler ad öbeğini niteler. Sözdizimsel açıdan ise

baş ad yan cümledeki boş bir öge ile ilişkilidir.” (s.45). Bu yapılarda amaç kendinden önce gelen ad öbeği (kişi, fikir veya herhangi bir şey) hakkında daha açıklayıcı veya ek bilgi verir. Verdiği bilgiye göre de İT’ ler, *sınırlayıcı İT* ve *sınırlayıcı olmayan İT* olarak iki kategoriye ayrılabilir (Lock, 1996). Bu ayırım baş ve İT arasındaki anlamsal ilişkiye bağlıdır.

Adından da anlaşılacağı gibi *sınırlayıcı RC* “söz konusu ilgi tümcecini, nitelediği ada sınırlar ve bu adı tanımlar”. (Charles – Lin, 2006, s.47). Sınırlayıcı İT, nitelediği adı tanımlar ya da anlam kargaşasını ortadan kaldırmak için açıklığa kavuşturur. Örneğin, *The woman who came here was a famous singer* tümcesinde *who came here* ilgi tümcecini *the woman* adı hakkında detaylı bilgi verir. Fakat ilgi tümcecini olan *who came here* tümcesini çıkarırsak *The woman was a famous singer* tümcesi bir belirsizlik içerir ve dinleyicide/okuyucuda karmaşaya sebep olur. Bu yüzden sınırlayıcı İT, okuyucuya/dinleyiciye ad öbeğini tanımlamak için yeterli bilgi verir (Baysal, 2001).

Sınırlayıcı olmayan İT ise baş ad hakkında ek bilgi verir ve onu sınırlamaz. Bu tür İT’ler tümce içindeki işlevi, baş adı tanımlamaktan ziyade onun hakkında ek bilgi vermektir. “*John, who came here was a famous singer.*” tümcesinde İT, *who came here* baş ad olan *John* hakkında ek bilgi içerir. İT, ana tümceden çıkarılırsa herhangi bir belirsizlik durumu ortaya çıkmaz.

Bu tür ilgi tümcecikleri, *who, which, whom, whose* ilgi adillerini alırlar ve niteledikleri ad öbeğinden yazmada virgül ile ayrılırken konuşmada vurgu ile ayrılırlar. Sınırlayıcı İT ise *who, whom, which, when, whose*’un haricinde *that* alırlar. Ad öbeğinden virgül ya da vurgu ile ayrılmazlar (Comrie, 1981).

Sınırlayıcı olmayan İT ile karşılaştırıldığında, sınırlayıcı İT günlük hayatta daha yaygın kullanıldığı için bu çalışmada onlar üzerine durulmaktadır. (Baysal, 2001; Sadighi, 1994).

### 2.2.2. Türkçe İlgî Tümcecikleri

Türkçe, yüklemi sollayan *özne* + *tümleç* + *yüklem*<sup>6</sup> dizilişi ve sondan eklemeli bir yapısı olan bir dildir. Baş-sonda bir dil olan Türkçede ilgi tümceciği<sup>7</sup> yapılarında nitelenen baş ad fiilden sonra gelir. Bu tür yapılarda sola dallanma söz konusudur. Söz dizimsel olarak İngilizceden farklı olan Türkçede, ilgi adlı yoktur. Bunun yerine fiile getirilen *-(y)an* ve *-dık/acak* ekleri ile niteleme yapılır (6a ve 6b). *-An* son eki ile *özne* ilgi tümceciği (Öİ) ve *-dık/acak* son eki ile *nesne* ilgi tümceciği (Nİ) yapılır (Kornfilt, 1997).

(6) a.   i Yemek yap-**an** kadın (Öİ)

b. Adamın   i git- **tiğ** -i okul (Nİ)

(6a)'daki örnek, *kadın yemek yapıyor/yaptı* cümlesinin sıfat-fiile dönüşmüş şeklidir. Özne olan *kadın* taşınma yoluyla fiilin sağa kayarak ilk yerini boş (  ) bırakmıştır. Böylece boşluk ve taşınan öge arasında bir bağ oluşmuştur. *Yap-* fiiline gelen *-an* eki ile baş ad olan *kadın* nitelenmiştir.

Diğer örnek (6b) için de aynı durum söz konusudur. İlk örnekten farklı olarak *Adamın okula gidiyor/gitti* cümlesinde sıfat-fiil haline alan ve taşınan öge dolaylı nesnedir. Cümlenin nesnesi olan *okul* asıl yeri olan pozisyonu bırakarak taşınma yoluyla *git-* fiilinin sağına yerleşmiştir.

Bulut'un da (2011) belirttiği gibi “İlgî tümceciğindeki eylem (-git) *-an* ve *-dık* eklerini alarak adlaşıp zamanı belirtmemektedir.” (s.55). Bu yüzden en belirgin İT' ler çekimsiz olanlardır (Göksel ve Kerslake, 2005). (6a)'da görüldüğü gibi *yapan* sıfat-fiili herhangi bir zaman belirtmediği için hangi zamanın kastedildiği belirsizdir. (6a)'daki İT' nin (7)'den türediğini düşünürsek;

(7) Kadın yemek yapıyor.

---

<sup>6</sup> Türkçe' nin yapısından dolayı cümle öğeleri yer değiştirebilmektedir. Fakat öbekler grup olarak taşınır.

<sup>7</sup> Türkçe' de ilgi tümcecikleri için birden fazla isim kullanılır: İlgî tümceciği, ortaç, sıfat-fiil.



(7)' de çekimli bir eyleme sahip olan tümce *-an* ekini alarak İT ile çekimsiz bir yapıya dönüşüyor. Böylelikle bu ek' in net bir zaman göstergesi yoktur (Yumrutaş, 2007). Bu tür zaman belirsizliklerini çözmek için zaman zarfları (6) veya *- ol* yardımcı fiili (7) cümlede yer alır.

(8) Cam - 1 **dün** sil - en kız

(9) Camı silmiş **ol - an** kız

Türkçede *-dık/acak* son ekleri ile yapılan İT'lerde nitelenen ad, nesne konumunda olur (8) ve (9). Bu ekler benzer işlevlere sahiptirler ve sadece belirttikleri zaman açısından farklılık gösterirler (Yumrutaş, 2009, Kornfilt, 2002). *-Dık* eki ile yapılan İT' ler şimdiki zamanı veya geçmiş zamanı belirtirken, *-acak* gelecek zamanı gösterir.

(10) Kedi - nin kovala – **dığ** - 1 köpek

(11) Çocuklar - ın okuy – **acağ** - 1 kitap

Türkçe İT'lerinde, *-an* ve *-dık/acak* soneklerinden hariç Türkçeye Farsçadan geçmiş olan *- ki* vardır (Yumrutaş, 2009; Dinçtopal, 2007; Bulut, 2012). *- Ki* baş addan sonra gelerek bir bakıma İngilizcedeki *who, which...* gibi ilgi adlı görevi görmektedir. Kullanımı çok yaygın olmasa da daha çok sınırlayıcı olmayan İT'de görülür.

(12) Cem, **ki** sanatçı olan, çok iyi işlere imza atmıştır.

Görüldüğü gibi (12) *- ki* ilgi adlı görevi görür ve özne olan *Cem* hakkında ek bilgi verir.

### 2.2.3. Kürtçe İlgi Tümcecikleri

Kürtçe, Hint – Avrupa Dil Ailesi Hint – İran Dil Kolunun Kuzey – Batı İran koluna girer (Thackston, 2006; Bedirxan ve Lescot, 2009). Kürtçe; Sorani,

Kurmanci<sup>8</sup>, Dımilki (Zazaki) ve Gorani lehçelerinden oluşur (Bedirxan ve Lescot, 2009). Sondan ve baştan eklemeli bir dil olan Kürtçede tümce dizilimi; özne – nesne – fiil (SOV) şeklindedir (11). Fakat geçişsiz fiillerde farklılık gösterebilir (12).

(13) Min                      du    nan                      kir-în                      (SOV)  
Ö                                      N                                      E  
Ben                                      iki                      ekmek                      al - gz 1. Tekil şahıs

“Ben iki ekmek aldım”

(14) Ez                                      çum                                      mal - ê.                      (SVO)  
Ö                                      E                                      N  
Ben                                      git – gz 1.tekil şahıs                      ev – yönelme hali

“Ben eve gittim”

Kürtçede İT *ku* ilgi adlı ile yapılmaktadır (13). Rızgar’a göre ( 2012) “ *ku* ilgi adlı kendisinden önce gelen adın kendisinden sonra gelen sözcüklerle tanımlanıp bir yan cümle oluşturmasını sağlar.” (s.219).

(15) **a.** Xani pirr biha bû.                      **b.** Te xaniyek kirî

“Ev çok pahalıydı.”                      “ Sen ev aldın.”

**c.** Xaniy - e                      ku    te                      kir - î                      pirr                      biha                      bu.  
Ev                      EZ                      İA    sen                      al - GZ                      çok                      pahalı                      ol – GZ.

“Aldığın ev çok pahalıydı”

(16)                      Zilam - ê                      ku                      doh                      hat,                      îroj                      vegeriya.  
Adam                      EZ                      İA                      dün                      gelGZ                      bugün                      dön – GZ

Yukarıda verilen örneklerden (13a/b) anlaşılacağı gibi her iki cümlede de ortak olan öge *xani*, ilk cümlede özne durumundayken ikinci cümlede nesne durumundadır. (13c)’ de ilgi tümcesinin nitelediği baş ad ana cümlede özne durumundadır ve taşınma yoluyla ilgi tümcesinde bir boşluk oluşmuştur. (14) ise ana

<sup>8</sup> Kürtçe lehçe sınıflandırılması üzerine birçok tartışma mevcuttur. Bu tartışmalara girmemek adına bu çalışmada Bedirxan ve Lescot’ un sınıflandırması (Kurmanji lehçesi) temel alınacaktır.

cümlede ve yan cümlede aynı işleve (özne) sahip bir ögenin ilgi tümcesi tarafından nitelenmiştir. Her iki örnekte de özne görevinde bulunan ve nitelenen baş ad cümlelerin solunda bulunmaktadır. Diğer bir taraftan ana cümledeki nesnenin nitelendiği cümlelerde durum biraz farklılık göstermektedir.

(17) a. Min zilamekî ku soqe li serî bû dît.

Ben adam şapka başında vardı gördüm.

b. Min zilamek dît ku soqe li serî bû.

Ben adam gördüm şapka başında vardı.

(Aydoğan, 2013: 147)

Aydoğan'a (2013) göre ilgi tümceciğinin ana cümlede nesneyi nitelediği durumlarda Kürtçede tercihlere bağlı iki farklı cümle yapısı ortaya çıkmaktadır. (15a)' da *ku* ilgi adlı ana cümlelerin akışını bozarak nesneyi niteler durumdadır. (15b) ise ilgi tümcesi ana cümleden sonra gelmektedir. Aydoğan (2013) bu durumu şöyle izah etmektedir:

Cümle ve anlam karmaşasını engellemek için *ku* bağlacı ana cümlelerin arkasına koyulur. Ancak özellikle Türkiye Kürtleri bunu ana cümlelerin içine yerleştirerek yaparlar. Bu durum Irak ve Suriye Kürtleri arasında nadir rastlanan bir durumdur ve genel olarak özne ilgi tümceciği için görülür. Nesne sıfat-fiil cümleleri Türkiye Kürtleri arasında Türkçe *sıfat-fiil* etkisiyle oluşturulmaktadır. Kürtçede ana cümlelerin fiili daima sıfat-fiil yapısından sonra gelmektedir.

İngilizce, Türkçe ve Kürtçe ilgi tümceciklerinin yapısal özellikleri tablo 2-1'de sunulmuştur.

**Tablo 2-1:İngilizce, Türkçe ve Kürtçe İlgî Tümcçiklerin Özellikleri**

İT Özelliği	İngilizce	Türkçe	Kürtçe
<b>Tümcçedeki Yeri</b>	Baş-önde	Baş-sonda	Baş-önde
<b>İlgî Adılı</b>	Var (who, which vb.)	Yok	Var (Ku)
<b>Kişi, Nesne Ayrımı</b>	Var (who, which)	Yok	Yok
<b>İlgî Adılı Kullanımı</b>	Zorunlu	İlgî adılı yok	Zorunlu
<b>Zamir Saklama/Silme</b>	Boşluk oluşur	Boşluk oluşur	Boşluk oluşur
<b>Öğelerde İlgileştirme</b>	Tüm öğelerde	Tüm öğelerde	Tüm öğelerde
<b>İT Fiil Yapısı</b>	Çekimli	Çekimsiz	Çekimli

İlgî tümcçeciğinin yapısal özellikleri bakımından Tablo 2-1'e bakıldığı zaman Hint – Avrupa Dil Ailesinde yer alan İngilizce ve Kürtçede bazı ortak özellikler öne çıkmaktadır. Baş – önde diller grubuna giren her iki dilde de ilgî adılı bulunmakta ve kullanımını zorunludur. Ayrıca, her iki dilde de fiil çekimli haldedir. Buna karşın baş – sonda bir dil olan Türkçede ilgî adılı bulunmamakta ve fiil çekimsizdir.

### 2.3. İlgî Tümcçeciği Edinim Hipotezleri

Dil öğrenenlerin hedef dildeki yapıları anlayabilmeleri ve kullanabilmeleri için, bu yapıları işlemeleri gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır (Clashen ve Felser, 2006; Rah ve Adone, 2010). Süreçleme işleminin iyi bir örneği olan İT, kendine özgü sentaktik yapısından dolayı, dil işleme ve kullanma alan yazında epey araştırılmıştır (Sheldon, 1974; Keenan ve Comrie, 1977; Kellerman, 1979; Doughty, 1988; Gibson ve Schutze, 1996; King ve Just, 1991; Hsin, 1991; Sadighi, 1994; Traxler, Morris ve Seely, 2012). İT yapısını etkileyen iki önemli özellik bulunmaktadır: İT' nin başı olarak işlev gören ana cümle öğesinin sentaktik görevi ve İT' nin içinde ilgilendirilmiş öğenin (odak - boşluk) görevi (Xiaorong, 2007, s. 2). Araştırmacılar ve dilbilimciler çalışmalarını genellikle 'içe yerleştirme' ve 'odak' (İT' nin içindeki baş ad - boşluk) üzerine yapmışlardır. İT' nin cümlenin bütünündeki

durumuyla ilgili olan içe yerleştirme; ortaya yerleştirme ve sağa dallanma<sup>9</sup> olarak ikiye ayrılır. Ortaya yerleştirmede İT cümlelerin öznesi durumundadır ve ana cümlelerin öznesi, baş ad görevi görür. Diğer bir taraftan, sağa dallanmada İT nesne görevindedir ve onun baş adı tüm cümlelerin nesnesi durumundadır. İT' nin yapısını etkileyen diğer bir öge olan 'odak' sıfat tümcecığının baş adı olarak bilinir. Eğer baş ad İT' nin öznesi durumunda ise, bu tümce özne İT olarak tanımlanabilir. Aynı şekilde, baş ad nesne görevinde ise bu tümce nesne İT görevindedir.

- (18) a. The boy that hits the kid watches the girl.  
b. The boy that the kid hits watches the girl.  
c. The boy hits the kid that watches the girl.  
d. The boy hits the kid that the girl watches.

(Marefat ve Rahmany,2009,s.23)

Yukarıdaki örnekte sıralama şu şekildedir: **a.** Ortaya yerleştirme özne İT **b.** Ortaya yerleştirme nesne İT **c.** Sağa dallanma özne İT **d.** Sağa dallanma nesne İT. Bu farklar, İT' yi anlama ve kullanma sırasında çeşitli zorluklar ortaya çıkarmıştır. Kimi araştırmacılar içe yerleştirme üzerine yoğunlaşırken, diğerleri sağa dallanma üzerinde durmuşlardır. Diğer bir taraftan İT' nin içinde ilgilendirmenin olduğu öge üzerine yapılan çalışmaların çoğunda özne ilgi tümcecığının nesne ilgi tümcecığıne göre daha çabuk edinildiği ortaya çıkmıştır (Izumi, 2003; Baysal, 2001; Bulut, 2011). Bu durum, ikinci dil edinimi alan yazında İT hakkında ortaya atılan hipotezlerin en bilineni olan ve özne – nesne bakışsımsızlığı analizinin önemli bir kaynağı olan Keenan ve Comrie' nin (1977) ileri sürdüğü EH ile açıklanmıştır.

### 2.3.1. Erişilebilirlik Hiyerarşisi

Yabancı dil (D2) edinimi alan yazında ilgi tümcecığı (İT) edinimi ve süreci üzerine yapılan birçok çalışma Keenan ve Comrie' nin İT tipolojisi üzerine yaptıkları çalışmalarını temel almıştır (Gass, 1979). Keenan ve Comrie (1977) Erişilebilirlik

---

<sup>9</sup> İT' nin baş addan sonra geldiği İngilizce gibi birçok Hint - Avrupa dilli için söz konusudur.

Hiyerarşisini öne sürerken amaçlarının “ birçok dilde ilgi tümceciğinin sentaktik yapısını karşılaştırarak bu yapının evrensel özelliklerini kararlaştırmak” olduğunu belirtmişlerdir (s.63). Yapısal olarak birbirinden farklı birçok dildeki İT üzerine yapılan araştırmalar sonucu elde edilen verilere dayanan Erişilebilirlik Hiyerarşisi’ ne göre (EH) dilbilgisel öğeler cümle içinde bir sıralama içindedirler. Keenan ve Comrie İT yapısı için iki bağımsız parametre önermişlerdir: baş adın yeri ve zamirin varlığı ya da boşluğu. Bu parametrelerin odak noktaları sıfat-fiilli yan tümcedeki baş ad ve onun oluşturduğu boşluk (İngilizce, Almanca vb.) ya da zamir muhafazasıdır (Çince, Farsça vb.). İT içindeki ad öbeğinin (baş adın) yerinin ilgilendirmeye girmesi hususunda dillerde farklılık vardır ve bu çeşitlilik tesadüfi değildir. Bazı öğelerinin ilgilendirmesi diğer öğelere bağlıdır ve bu bağlılık evrenseldir (s.66). Diğer bir ifadeyle İT içindeki farklı dilbilgisel bağların evrensel erişilebilirlik sıralaması bulunmaktadır. Keenan ve Comrie’nin 50’ye yakın dil üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucu “ dillerin ilgilendirmeye girebilecek ad öbekleri açısından farklılaştığını ve bu görünümün belli bir hiyerarşiye göre gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır” (Özgün, 2009,s.7). Comrie’ nin de (2007) ifade ettiği gibi ilgilendirmenin olduğu öğeden kasıt İT içindeki kavramsal addır (boşluk-iz) ve söz konusu sıralamada, ana tümcedeki adın yerinin önemi söz konusu değildir (s.303). Comrie’ ye (2007) göre zorluk hiyerarşisi dilbilim alanında iki önemli farkındalık yaratmıştır;

...eğer bir dilde EH üzerindeki belirli bir öğede ilgilendirme varsa daha üstte (sağda) kalan öğelerde de ilgilendirme olmalıdır. Bu yüzden, bir dilde nesne İT’ si söz konusu ise ilgilendirme öznedede olabilmelidir. Daha da önemlisi, EH’ nin geçerliliği için hayati olan farklı dillerdeki deneysel verilerin sağladığı dillerarası karşılaştırmaya olanak sağlamasıdır. EH üzerindeki her öğe en az bir dilde söz konusu öğe ilgilendirme olabildiği deneysel olarak doğrulanmıştır (hiyerarşinin aşağısında, solunda kalanlar hariç). Bu durum EH’ deki her öğe için deneysel kanıt sağladığı için, EH’ nin geçerliliği için son derece önemlidir... (s.304).

İT’nin yapımında evrensel olarak uygulanabilecek bir belirginlik ilişkisi vardır. Sezdirimsel bir hiyerarşi olan EH herhangi bir dildeki çeşitli ilgi tümcecikleri görünümünü irdelemektedir (Hashimoto, 2007, s. 23). *Tablo 2-2*’de gösterildiği gibi dilbilgisel ilişkilerin bir sıralaması vardır ve tümcedeki bir üye ilgilendirmeye izin veriyorsa, hiyerarşinin solundaki tüm üyeler ilgilendirme yapısına girebilir (Keenan ve Comrie, 1977).

**Tablo 2-2:İngilizce Örneklerle Erişilebilirlik Hiyerarşisi**

<i>Matrix position</i>	<i>RC type</i>	<i>Example</i>
<b>Subject</b>	<b>SU</b>	<i>The woman who speaks Russian fluently is my aunt.</i>
	<b>DO</b>	<i>The car which the man drove is very fast.</i>
	<b>IO</b>	<i>The man who(m) I gave the book to is my colleague.</i>
	<b>OPREP</b>	<i>The woman who(m) Bill is looking for is beautiful.</i>
	<b>GEN</b>	<i>The man whose car broke down is my boss.</i>
	<b>OCOMP</b>	<i>The mountain which Mt. Fuji is higher than is Mt. Takao.</i>
<b>Object</b>	<b>SU</b>	<i>The teacher liked the girl who passed the exam easily.</i>
	<b>DO</b>	<i>We like the coat which Mary wears.</i>
	<b>IO</b>	<i>Mary likes the man who(m) I gave the book to.</i>
	<b>OPREP</b>	<i>She is the woman who(m) Tom wants to live with.</i>
	<b>GEN</b>	<i>I know the woman whose husband is a professor.</i>
	<b>OCOMP</b>	<i>I know the hotel which Hilton is cheaper than.</i>

(Izumi, 2003, s.288)

İlgilendirme, en çok erişilebilenden en az erişilebilene ya da en az belirgin olandan en çok belirgin olana göre dizilmiştir (19).

(19) özne (Ö)> nesne(N) > dolaylı nesne(DN) > ilgeç(İL) > iyelik(İY) > karşılaştırma nesnesi(KN)

Bazı dillerde ilgilendirme sıralamadaki (19) tüm öğelerde (İngilizce vb.) de söz konusu iken bazı dillerde ise sadece özne (Malgasy, Javanese vb.) ya da özne ve nesne (Malay, Kinyarwarda vb.) ilgilendirme girebilir. Yukarıdaki (19) sıralamadan da anlaşılacağı gibi eğer bir dilde karşılaştırma nesnesinde (sıralamanın en sonundaki öğe) ilgilendirme söz konusu ise solda kalan öğelerin (iyelik, ilgeç, dolaylı nesne, nesne, özne) hepsinde ilgilendirme olabilir (Hitz, 2012). Keenan ve Comrie'ye göre (1977, aktaran: Özcan, 2009) bu hiyerarşide;

- a. Özne, ilgilendirmenin olduğu tek ad öbeği (Malagsy Dili vb.) olabilir. Bir bakıma bu sıralamada sezdirimsel bir hiyerarşi vardır. Dolaylı nesnenin ilgilendirme yapılarına girebildiği dilde nesne ve özne de ilgilendirmeye girebilmelidir.
- b. EH' nin en sağında kalan karşılaştırma nesnesinde ilgilendirme varsa diğer öğelerde de ilgilendirme olabilmektedir.
- c. Hiyerarşi üyelerinden herhangi biri ilgilendirmenin yapılabildiği son öge olabilir. Böyle bir durumda hiyerarşinin daha sağındaki üyelere uygulanması mümkün değildir.

Yaptıkları araştırmalar sonucu, Keenan ve Comrie (1977) ilgilendirmenin olduğu yere dayanan evrensel bir hiyerarşi olduğunu ve bu sıralamanın “anlamanın psikolojik kolaylığını” yansıttığını öne sürmüşlerdir (s. 88). EH' de sıralama aşağıya (sağa) doğru indikçe İT'yi anlamak ve kullanmak zorlaşır. Bu yüzden özne ilgi tümceciğini anlamak nesne ilgi tümceciğini anlamaktan daha kolaydır. Bunun sonucunda özne sıralamanın başında olduğu için diğer öğelere göre daha kolay edinilir.

Söz konusu hiyerarşi birçok araştırmaya örnek teşkil etmiştir. İngilizcenin D2 olarak edinildiği bağlamlarda İT' in işleminin ve yorumlamasını inceleyen çalışmalarda Öİ' nin Nİ' den daha önce edinildikleri saptanmıştır (Gibson, 1998; Diesel ve Tomasello, 2005; Adani, 2008; Ekmekçi, 1990; Baysal, 2001; Gibson ve Schutze, 1999; Doughty, 1991; Gass, 1979). Fakat EH' nin sıralama doğruluğu zamanla sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sava karşı yapılabilecek temel eleştiri, bu sıralamanın nasıl ve neye göre yapıldığını yeterince açıklayamamış olmasıdır. Yukarıda da bahsedildiği gibi Keenan ve Comrie (1977), bunu psikolojik kolaylıkla açıklamaya çalışmalarına rağmen kendileri de bunun yeterli olamayacağını şu sözlerle belirtmişlerdir:

Söz konusu olan sadece birkaç çalışma sonucu, EH' nin bir psikolojik erişilebilirlik hiyerarşisi oluşturduğu sonucuna varmak çok erken olsa da, mevcut kanıtlar bu yöne doğru bir eğilim göstermektedir. Bir bakıma hiyerarşi özelliklerini açıklarken EH' yi psikolojik bir hiyerarşi olarak yorumlamak temel bir adımı açıklamayı arka plana itmektedir. Biz halen özne ilgilendirme nesneye ilgilendirmeye göre neden daha basit olduğunu öğrenmek istiyoruz (s.92)

Keenan ve Comrie' nin yukarıda bahsettikleri eksikliklere ek olarak akla gelen diğer bir soru ilgi tümceciği işleme ve edinim süresinde tipolojik belirginliğin niçin



bu kadar etkili olduğudur (Kanno, 2007). Özellikle özne ve nesne arasındaki bu fark sıfat-fiilli yapıları işleme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Özne ve nesne arasındaki bu bakışimsızlığı baş ad ve boşluk arasındaki yapısal uzaklıktan kaynaklandığını belirten çeşitli hipotezler ortaya atılmıştır (Collin, 1994; Hamilton, 1995; Hawkins, 1999; O' Grady, 1999; MacDonald ve Christiansen, 2002; O'Grady, Lee ve Choo, 2003). Bunlardan en bilinenleri: Çizgisel Uzaklık Hipotezi ( Linear Distance Hypothesis – LDH), Yapısal Uzaklık Hipotezi (Structural Distance Hypothesis – SDH) ve Farklı Sözcük Dizilişi Hipotezi ( Word Order Difference Hypothesis – WDH).

### 2.3.1.1. Çizgisel Uzaklık Hipotezi

Bilindiği gibi ilgi tümcecikleri en az iki farklı cümlenin birleşip bir ana cümle ve bir yan cümleden oluşur. İki cümlede ortak olan, yani ilgilendirmeye konu olan bir öge (özne, nesne vb.) vardır. Bu ögeler ana cümlede baş ve yan cümlede iz/başlık oluşturur. LDH (Tarollo ve Myrill, 1983 ve Hawkins, 1999) temel iddiasını baş ve boşluk [ \_ ] arasındaki çizgisel uzaklık ile açıklar. Bu hipoteze göre baş ad olan ilgi tümcecini, boşluktan ayıran kelime sayısı, karşılaşılan zorluk derecesini belirler (Hitz, 2012). İlgi tümceciklerin zorluk dereceleri baş ile iz arasındaki çizgisel uzaklık ile açıklanabilir (O' Grady, Lee, Choo, 2003). En basit tanımıyla, baş ve iz arasındaki kelimeler sayılabilir<sup>10</sup>.

(20) Öİ

a. The girl **who** [ ] works in the factory ] (1/0 Sözcük)  
1

Nİ

b. The girl **who** [ **you met** \_ ] (3/2 Sözcük)  
1 2 3

(20a)'da baş ve iz arasındaki uzaklık (kelime sayısı) (20b)' ye göre daha azdır. Bunun sonucunda Öİ' lerin Nİ'lerden daha kolay olduğu varsayımına ulaşılabilir.

<sup>10</sup> LDH teorisini temel alan bazı çalışmalarda kelimelerin sayımı farklı şekillerde olmaktadır. Kimisinde baş ad ve boşluk arasına giren tüm kelimeler sayılırken bazı çalışmalarda sadece yeni söylem gönderge sayılmaktadır.

### 2.3.1.2.Yapısal Uzaklık Hipotezi

Yapısal Uzaklık Savı (O’Grady, 1999), Çizgisel Uzaklık Savından farklı olarak ilgi tümceciğın başını boşluktan ayıran budak sayısı, edim sırasındaki zorluk derecesini açıklayabilir (Hitz, 2012). O’Grady’e göre (1999) ilgi tümceciğindeki baş ve iz arasındaki budak sayısı özne ve nesne ilgi tümceciklerin zorluk sıralarını açıklayabilir.

Budak sayısı ne kadar çoksa, ilgi tümceciğı işleme zorluğu o kadar yüksek olur.

(21) a) The girl that [ s\_\_work in the factory]] (Özne-1 budak)

b) The girl who [ s you v met\_\_ ] (Eylem, Özne-2 budak)

O’ Grady’ ye (2003) göre nesne ilgi tümceciğı işleme özne ilgi tümceciğinden daha zordur. Çünkü (21a)’ da baş olan AÖ “the girl”, iz’ den 1 budak (özne) ayrılırken (21b)’ de baş “the girl” iz’ den iki budak (özne ve eylem öbeğı) ayrılıyor.

SDH’ yi temel alan Collins (1999) özne ve nesne arasındaki farkı göstermek için yapısal uzaklığı işlevsel yansıtımların sayısına bakarak hesaplamıştır. Aşağıdaki örnekte (22a) özne İT’ de boşluk ve baş ad arasına giren budak sayısı iki (TÜMÖ, ÇÖ) iken (22b)’ de üçtür (TÜMÖ, ÇÖ, EÖ)<sup>11</sup>.

(22) a) The girl [ TÜMÖ that [ çö...work in the factory]] (2 budak)

b) The girl [ TÜMÖ Who [ çö [you [EÖ met...]]] (3 budak)

Çizgisel Uzaklık Savında olduğu gibi, bu hipotezde vurgulanan nokta, özne ilgilendirme, nesne ilgilendirmeye göre daha kolay olduğudur (Özçelik, 2009; Özcan, 2009; Hitz, 2012).

<sup>11</sup> Sırasıyla; TÜMÖ, Tümleyici Öbeğı (Complementizer Phrase-CP); ÇÖ, Çekim Öbeğı (Inflectional Phrase); EÖ, Eylem Öbeğı ( Verb Phrase-VP)

### 2.3.1.3. Farklı Sözcük Dizilişi Hipotezi

Bir dildeki temel cümle yapısı, ilgi tümcecigi gibi karmaşık işlem içeren yapılarda etkisini gösterebilir (MacDonald ve Christiansen, 2002; Hsiao ve Gibson, 2003). MacDonald ve Christiansen'e (2002) göre "özne ilgi tümcecikleri nispeten İngilizce temel bir cümle ile aynı sözcük dizimine (SVO) sahiptir. Bunun sonucunda, temel cümle dizimi, özne ilgi tümceciklerinde yardımcı bir etkisi vardır" (s. 40). Fakat nesne ilgi tümcecikleri düzensiz bir cümle yapısına sahip oldukları için (OSV) edinimleri daha zordur.

(23) a) The girl who \_\_\_ works in the factory (SVO- canonical)

Ö(S) E(V) N(O)

b) The girl who you met \_\_\_ ( OSV- noncanonical)

N(O) Ö(S) E(V)

(23a)'nın sözcük dizimi, temel bir İngilizce cümle dizimi ile aynı olduğu için (SVO), (23b)'ye göre daha kolay edinimi söz konusudur. Bu hipotezde de özne ilgi tümceciklerinin nesne ilgi tümceciklerden daha kolay edinildikleri ileri sürülmüştür. Üç hipotezde de ortaya çıkan sonuçlar birbiriyle çelişmemektedir ve bu hipotezler ilgi tümceciginin edinim zorluk derecesinde aynı sonuca varmaktadır (Hitz, 2012).

Fakat Çince, Korece ve Türkçe gibi ilgi tümceciklerin ad öbeğinden önce geldiği dillerde bu durum aynı sonuçları vermeyebilir (Hitz, 2012). Çizgisel Uzaklık ve Farklı Sözcük Dizilimi Savlarında, nesne ilgi tümcecigi özne ilgi tümcecigine göre daha kolay işlenir. (23)'te nesne İT sözcük sayısı, özne İT göre daha azdır.

(24) Özne İT

a) [ IP \_\_\_ inek-i taşı-an] aslan

LDH-2 kelime

### Nesne İT

b) inek-in \_\_\_\_\_ taşı-dığı aslan

LDH-1 kelime

(Özçelik, 2006: 9)

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi (24b) nesne İT’ de baş ve iz arasına bir kelime girerken, (24a) özne İT’nde iki kelime vardır. LDH’ ye göre nesne İT edinimi daha kolaydır. Lakin Yapısal Uzaklık ve Erişilebilirlik Hipotezleri, Türkçe nesne İT’nin, özne İT’ ne göre daha zor olduğunu iddia etmektedir.

Şu ana kadar adı geçen hipotezler, ilgi adınının İT’ndeki yeri üzerine odaklanmıştır. Diğer bir ifadeyle, EH, sıfat-fiilli yapıdaki ad öbeğinin yeri üzerinde durmaktadır. Örneğin İT’nin öznesi ana tümcede özne ya da nesne durumunda olabilir. Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi bu durum hiyerarşinin geri kalan öğeleri için de geçerlidir. Bu yüzden EH ve diğer hipotezlerden farklı olarak, ilgilendirmeye konu olan ad öbeğinin ana tümcedeki işlevini (özne/nesne) ele alan çeşitli hipotezler ortaya atılmıştır. Gelecek bölümde bunlar en yaygın olan PDH hakkında bilgi verilecektir.

### **2.3.2. Algılama Zorluğu Hipotezi**

İlgi tümceciği hakkında bilinen temel özelliklerden biri bu yapıların ana cümlenin akışını bölmesidir. Bu yüzden çoğu dilbilimciye ve araştırmacıya göre ortaya yerleştirilmiş ilgi tümceciklerin işlenmesi, sağa dayalı ilgi tümceciklerin işlenmesinden daha zordur (Slobin, 1971; Chomsky, 1965). Ortaya yerleştirme “ bir tümcenin başka bir tümcenin kurucusu olma süreci” olarak ele alınabilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013: 152). Bundan yola çıkarak, Kuno’ nun (1974) geliştirdiği PDH zorluk sebebini ana tümcede meydana gelen bölünme ile açıklamıştır.

(27) a) The cheese [ that the rat [ that the cat chased ] ate ] was rotten.

b) The cat chased the rat [ that ate the chese [ that was rotten ] ] .

(Kuno,1974,s.119)

Üstte bulunan (27a) örnekten yola çıkarak şöyle bir sıralama yapabiliriz: *the cat chased* tümcesi *the rat ... ate* yan tümcesinin içine yerleştirilmiştir ve dahası *the*

*rat ... ate* tümcesi de ana tümcenin, *the cheese ... was rotten*, içine yerleştirilmiştir. Ana tümcenin öznesi *the cheese* (aynı zamanda sıfat-fiilli yapının baş adı) ve eylem *was rotten* arasına birden çok yan cümle girdiği için cümleyi anlamak epey zorlaşmıştır. Kişinin algılama kabiliyetini zorlar niteliktedir. Ana tümcenin eylemine kadar cümleyi okuyan biri özneyi unutabilir. Buna karşılık, (27b)' deki en içteki sıfat-fiilli yapı, *that was rotten* daha dışta olan ve ana tümcenin, *the cat chased the rat*, sağında olan *that ate the cheese* ilgi tümceciğinin sağındadır (Kuno, 1974, 119).

Bu hipotez, insan hafızasının algılaması üzerine yoğunlaşır. Kısa süreli hafızanın sınırlılıklarından dolayı ana cümlelerin işleyişini (özne ve yüklem arasını girerek) bozan ortaya yerleştirilmiş ilgi tümceciğinin edinimi, sağa dayalı olan ilgi tümceciklerden daha zordur (Kuno, 1974). Bir bakıma ortaya yerleştirme, ana cümleyi ve cümlelerin kısa süreli bellekte akışını bölerek algılamayı zorlaştırır. Örneğin, üç öznenin *the cheese, the rat, the cat* duyduktan sonra, dinleyici üç eylem öbeğini hatırlamak zorundadır (27a). Sırasıyla EÖ1 *the cat*' in, EÖ2 *the rat*' in ve EÖ3 *the cheese*' in fiilleridir. Böyle bir cümle işleyişi kısa süreli hafızaya zor bir iş yüklemektedir. Fakat (27b) *the cat chased the rat* cümlesini duyan kişi devamında başka cümleleri ya da yapıları bekleme ihtiyacı duymaz. *That the cheese* ilgi tümceciğini duymayana kadar dinleyici söz konusu ana cümleden sonra biri diğerinin içinde iki ilgi tümceciğinin olabileceği konusunda bir belirti ya da ipucu bulunmamaktadır (Kuno, 1974, s.120).

Barhillel'in (1967) belirttiği gibi içe yerleştirilmiş bir yan cümle "ortak öğenin sağında ve solunda bir bağımlılık meydana getirir. Bu bağımlılığın hafıza ve dikkate bir yük olduğunu düşünmek doğaldır" (aktaran Sheldon, 1974, s. 272). Başka bir anlatımla, ortaya yerleştirme, bölünmeye sebep olarak geçici hafızanın yükünü arttırmaktadır. Cümlelerin öğeleri arasındaki ayrışma ne kadar çok ise cümlelerin bütünü anlamak o kadar zor olur.

(28) a. Ortaya yerleştirilmiş tümcecik: ana tümcenin öznesi – ilgi tümceciğinin öznesi (ÖÖ)

"The people **who live in Philadelphia** are busy."

b. Ortaya yerleştirilmiş tümcecik: ana tümcenin öznesi – ilgi tümcecığının nesnesi (ÖN)

“ The people **who we know** live in Philadelphia.”

c. Sağa yerleştirilmiş tümcecik: ana tümcenin nesnesi – ilgi tümcecığının öznesi (NÖ)

“ I know some people **who live in Philadelphia.**”

d. Sağa yerleştirilmiş tümcecik: ana tümcenin nesnesi – ilgi tümcecığının nesnesi (NN)

“ I know the people **who you know.**”

(Kadoi,2009,s.20)

(28a/b)’ de ana tümcede ilgileştirmeye konu olan öğelerde bölünme (28c/d)’ ye göre daha fazladır ve bunun sonucunda ÖÖ ve ÖN cümlelerini algılama ve kurma NÖ ve NN cümlelerinden daha zordur (Doughty, 1991; Ioup ve Krouse, 1977; Schumann, 1980). Yukardaki örneklerde (28c/d) ana cümlenin akışında herhangi bir bölünme söz konusu değildir.

**Tablo 2-3:Hipotezlere Göre İT Zorluk Sıralaması Tahmini**

<b>Hipotez</b>	<b>Zorluk Sıralaması Tahmini*</b>
Erişilebilirlik Hiyerarşisi ( Keenan ve Comrie, 1977)	Ö > N > DN > İ > İY > KN
Algılama Zorluğu Hipotezi (Kuno, 1974)	NÖ / NN > ÖÖ / ÖN

\*Büyüktür işareti (>) daha kolay öğrenildiği anlamına gelmektedir.

## 2.4. İlgi Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar

İlgi tümceciğinin edinimi İngilizce başta olmak üzere çeşitli dillerde araştırma konusu olmuştur. Bu yapılan çalışmalarda ana dilde (D1) ya da yabancı/ikinci dilde (D2) ilgi tümceciğinin edinimi ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda *iyelik* eki farklılık göstermesine rağmen, birçok Avrupa dili ve diğer adöncül dillerde (Arapça, Farsça vb.) üzerine yapılan çalışmalarda EH sıralamasını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Diğer bir taraftan EH'nin tahmin sıralamasının adardıl diller (Çince, Korece, Japonca, Türkçe vb.) için geçerliliğini araştıran çalışmalarda da kısmen EH'yi destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. EH'den farklı sıralama elde edilen çalışmalarda bu durumun dilin adardıl yapısından ziyade ilgi tümceciği yapısından kaynaklandığı iddia edilmiştir (Ozeki ve Shirai, 2007). Comrie (1999) bunu Asya dillerindeki İT yapısı ile açıklamaya çalışmıştır. Gelecek bölümde bu çalışmalar ile ilgili detaylı bilgi verilecektir.

### 2.4.1. İngilizcede İlgi Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar

İngilizce İT edinimi hakkında dilbilimciler ve araştırmacılar tarafından birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Gass (1979), ana dillerine bakmaksızın farklı dillerden gelen 17 katılımcının İngilizce İT'nde ne tür bir sıralama takip ettiklerini incelemiştir. Dilbilgisel Doğruluk Testi, Tümce Bağlama ve Serbest Kompozisyon ölçeklerini kullanarak ulaştığı sonuçlar Keenan ve Comrie' nin (1977) Erişilebilirlik Hiyerarşisini destekler niteliktedir.

Başka bir çalışmada, Izumi (2003), EH'yi (Keenan ve Comrie,1977), PDH'yi (Kuno,1974) ve SO Hiyerarşisini (Hamilton,1994) üç farklı veri toplama aracıyla test etmiştir. Tümce Bağlama, Dilbilgisel Yargılama ve Yorumlama ölçeklerini kullandığı çalışmasında farklı ana dillere sahip 61 katılımcı yer almıştır. Araştırmacı D2 öğrencilerinin İngilizce İT'ni (özne, nesne ve ilgeç) anlama ve cümle içinde kullanma zorluklarını araştırmıştır. Kullanılan her bir veri toplama aracı farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Tümce Bağlama ve Dilbilgisel Yargılama testlerinden elde edilen sonuçlar, ilgilendirme olan ad öbeğinin ilgi tümceciği içindeki yerine odaklanan EH'yi kısmen doğrulamaktadır (Ö>N/İL). Bu sonuçlara göre ilgilendirmeye konu olan özne AÖ' nde nesne ve ilgeçe göre daha az hata

yapılmıştır. Fakat Yorumlama testinden elde edilen sonuçlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer bir taraftan, söz konusu üç ölçeğin sonuçları, ilgi adının tümcedeki yerine odaklanan PDH ve SO Hiyerarşisi'ni büyük oranda destekler niteliktedir. Çalışmanın geneline bakıldığında, çıkan sonuçlarda farklı ana dilleri konuşan yetişkin katılımcıların İngilizce Nİ tümceciğini anlama ve kurmada Öİ tümceciğinden daha fazla hata yaptıkları ortaya çıkmıştır (Izumi, 2003).

Hsin (2005) 84 Çinli lise öğrencisi ile yaptığı tümce anlama ve tümce bağlama alıştırmalarında EH'yi ve LDH'yi destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. İngilizce düzeyi yüksek olan grup ile daha düşük olan grubun tümce anlama alıştırmalarında performansları birbirine yakınken, tümce bağlama alıştırmalarında ilk grup daha iyi sonuçlar almıştır.

Baysal (2001), Anadolu Üniversitesinden 80 öğrenci ile yaptığı çalışmasında yetişkinlerin İngilizce İT'leri öğrenmesini Erişilebilirlik Hiyerarşisi bağlamında incelemiştir. Araştırmasında Dilbilgisel Doğruluk Saptama, Tümce Bağlama ve Çeviri testlerini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Yaşları 17 ve 21 arasında değişen 80 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmasında, Baysal (2001), iyelik ekinin EH sıralamasına uymadığını saptamıştır.

#### **2.4.2. Diğer Dillerde İlgi Tümceciği üzerine Yapılan Çalışmalar**

Başta İngilizce olmak üzere Avrupa dillerinde ilgi tümceciği üzerine yapılan çalışmalarda büyük oranda EH'yi destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu yüzden son yıllarda araştırmacılar ve dilbilimciler EH'nin evrensellik iddiasının diğer diller için de geçerli olup olmadığı test etmek için çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Tablo 2-4). Bunlardan biri Ozeki ve Shirai' nin (2007) *Does The Noun Phrase Accesibility Hierarchy Predict The Difficulty Order In The Acquisition Of Japanese Relative Clauses?* başlığı altında yürüttükleri iki çalışmadır. Bunlardan ilki farklı ana dillere (Çince, İngilizce, Korece) sahip 90 katılımcının D2 olarak Japonca ilgi tümceciği edinim süreçlerini sözlü mülakat ile ele alan bir çalışmadır. Diğer çalışma ise ana dili Kantonca (Güney Çin Dili) olan 50 katılımcıya tümce bağlama testi uygulanmıştır. Her iki çalışma da Japonca öğrenen kişilerin EH sıralamasını takip edip etmediklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Sözlü mülakat



sonuçlarına göre Japonca başlangıç seviyede olanların özne, nesne ve ilgeç ilgi tümceciği çeşitleri arasında önemli bir fark bulunmazken ileri seviyelerde özne ilgi tümceciğinin daha sık kullanıldığı görüldü. Ozeki ve Shirai' ye (2007) göre Japonca başlangıç seviyede EH'yi destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir (s.179). Diğer çalışmalarında ise söz konusu yazarlar tümce bağlama testinde baş adın *canlılık* özelliğini kontrol altında tutmuşlardır. Bu çalışmada baş adın canlı/cansız olmasından kaynaklanan az bir farka rağmen, özne ve nesne ilgi tümceciği arasında belirgin bir başarı farkı bulunmadı. Ozeki ve Shirai, EH'nin tahmin sıralaması Avrupa dillerinin aksine, Japoncada belirgin bir şekilde görülemeyeceğini belirtmişlerdir (s.188).

Japoncanın D2 olarak ele alındığı bir başka çalışma ise Kanno (2007) tarafından yapılmıştır. Çince, Tayca, Endonezce, Seylanca ve Vietnamca gibi farklı ana dillerden 78 konuşucunun yer aldığı çalışmada Kanno, Resim Yorumlama uygulaması ile ilgi tümceciği ediniminde EH sıralamasında canlılık gibi anlamsal faktörlerin etkisine bakmıştır. Kanno'ya göre diğer dillerde yapılan çalışmalar yapısal faktörler üzerine yoğunlaştığı için anlamsal faktörleri ihmal etmektedir (s.198). Bu çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar, Tayca, Endonezce, ve Vietnamca konuşucuların Japonca özne İT daha az zorlandığını ortaya çıkarmıştır. Diğer bir taraftan, Çince ve Seylanca konuşucularında özne ve nesne İT arasında önemli bir fark bulunmadı. Kanno (2007) bu durumu çalışmaya katılan konuşucuların ana dillerindeki ilgi tümceciği yapıları ile açıklamaya çalışmıştır (s.214). Tayca, Endonezce ve Vietnamca adöncül diller iken; Çince ve Seylanca adardıl dillerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe ilgi tümcecikleri üzerine yapılan çalışmalardan biri Aydın (2007) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışma, özne ilgilendirmesinin, nesne ilgilendirmesine göre daha kolay edinildiğini saptamıştır. Aydın çalışmasında TÖMER' e (Türkçe Öğretim Merkezi) devam eden, Türkçe dil seviyeleri (başlangıç ve orta düzey) farklılık gösteren ve farklı ana dillere (İngilizce, Japonca ve Korece) sahip 32 katılımcı ve 5 Broka afazisi (söz yitimi hastası) yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Resim Yorumlama ile katılımcıların özne ve nesne ilgi tümceciği edinimleri arasında farkın olup olmadığı hedeflenmiştir. Orta düzey katılımcıların

özne ilgilendirmesinde nesneye göre daha başarılı oldukları gözlemlenirken başlangıç seviyesinde bulunan katılımcıların özne ve nesne İT edinim zorluğu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, özne İT ediniminin ve yorumlamasının nesneye İT'ye göre daha kolay olması EH' yi desteklemektedir. Aydın (2007), bu durumu Yapısal Uzaklık Savı (SDH) ile açıklamaya çalışmıştır (s.309). Ayrıca, farklı ana dillere sahip öğrencilerin ilgi tümceciği ediniminde kendi ana dillerinin önemli bir etkisinin olmadığı öne sürmüştür (s.310).

**Tablo 2-4:İlgi Tümceciği Üzerine Yapılan Çalışmalar**

<b>Çalışma</b>	<b>Hedef Dil</b>	<b>Veri Toplama Araçları</b>	<b>Hipotez</b>
Izumi (2003)	İngilizce	Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi, Yorumlama Testi	EH, PDH, SOHH
Baysal (2001)	İngilizce	Tümce Bağlama, Dilbilgisel Doğruluk Testi Çeviri	EH
Hsin (2005)	İngilizce	Tümce Anlama, Tümce Bağlama	EH, LDH
Ozeki ve Shirai (2007)	Japonca	Sözlü Mülakat, Tümce Bağlama	EH
Kanno (2007)	Japonca	Resim Yorumlama	EH
Aydın (2007)	Türkçe	Resim Yorumlama	EH

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nicel tarama modellerinden nedensel-karşılaştırma yaklaşımına dayalı bir çalışmadır. Hoepfl'e (1997) göre nicel araştırma, olay ya da durumlar arasındaki nedensel ilişkileri test etmek üzere deneysel yöntemlerin ve nicel ölçümlerin yapılması gerektiren bir araştırma türüdür (aktaran Kıncal, 2013). Buna bağlı olarak nicel araştırma yöntemi ise, sayısal verilerin toplanmasına ve istatistiksel çözümlenmesine dayalı araştırma yoludur.

Nedensel-Karşılaştırma yaklaşımında belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu tür çalışmalar “gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi esas alan araştırmalardır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.16). Bu araştırmada amaç, evrenin veya ondan alınan yansız bir örneklemin doğru bir tanımına ulaşmaktır. Bu yüzden bu çalışmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizini yapmak ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi, Eşleştirilmiş T Testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

Bu çalışmada problem durumu, ilgili araştırmalar ve kavramsal çerçeve oluşturulurken büyük oranda birincil kaynaklar kullanılarak araştırmaya konu olan kavramlar ve tartışmalar, üniversite kütüphaneleri ve internet aracılığıyla ulaşılan bilimsel araştırmalar incelenerek yapılandırılmıştır

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni, 2013 – 2014 Eğitim ve Öğretim yılı itibariyle Van ilindeki Anadolu Liseleri yabancı dil bölümlerine devam eden 126 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmanın örnekleme, amaçsal örnekleme yöntemlerinden *tabakalı (kota) örnekleme* uygun olarak oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme “ilgilenen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.91). Araştırmanın örneklemini Van’ da bulunan yedi farklı Anadolu Lisesinde yabancı dil bölümüne devam eden 93 öğrenci teşkil etmektedir.

### 3.3. Katılımcılar ve Uygulama Yeri

Bu çalışma Van’ da bulunan Anadolu Liseleri 12. sınıf yabancı dil ağırlıklı bölüme (İngilizce) devam eden öğrencileri ile yapılmıştır. Seviyelerine göre ileri seviye ve orta seviye olmak iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplar kendi içinde ana dili Türkçe olan ve ana dili Kürtçe olan iki farklı gruba ayrılmaktadır. İlk grup, İngilizce ağırlıklı bölümde okuyan ve ana dili Kürtçe olan iki dilli  $n: 53$  (kız: 38, erkek: 15) öğrenciden oluşmaktadır. İkinci grup ise İngilizce ağırlıklı bölümde okuyan ve ana dili Türkçe olan  $n: 40$  (kız: 29, erkek 11) öğrenciden oluşmaktadır (bkz Tablo 3-1).

**Tablo 3-1: Katılımcıların İngilizce Düzeyleri ve Cinsiyet Dağılımları**

	Seviye		Cinsiyet	
	İleri	Orta	Kız	Erkek
<b>Kürtçe</b>	27	26	38	15
<b>Türkçe</b>	19	21	29	11

Çalışmaya katılan öğrencilerin tümü devlet okullarına devam etmekte olup eğitim dili Türkçedir. Çalışmanın başında katılımcıların toplam sayısı 106 kişiden oluşmaktaydı. Ancak, yapılan genel seviye belirleme testi sonucu 6 öğrenci gerekli şartları taşımadığı için çalışmanın diğer ölçeklerine katılmamıştır. Seviye belirleme testinden sonra yapılan ankette 3 öğrenci gerekli şartlara sahip olmadığı için

çalışmanın geri kalanına katılamamıştır<sup>12</sup>. 4 öğrenci ise yapılan uygulamaların bazılarında sınıfta bulunmadıkları için (resim ölçeği ve dilbilgisel doğruluk ölçeği) katıldıkları diğer ölçeklerin sonuçları çalışmaya dahil edilmemiştir.

Uygulama yeri olarak seçilen Van, başta Kürtçe ve Türkçe olmak üzere farklı ana dillere sahip insanlar açısından çeşitlilik gösteren bir ildir. Bu bağlamda kurulan mesleki ve akademik bağlantılar, araştırmacıya çalışmasında Van'da bulunan okullara ve katılımcılara ulaşmak adına kolaylık sağlamıştır. Diğer bir taraftan örneğin İstanbul gibi ikinci kuşak Kürtlerin çoğunlukla tek dilli (Türkçe) olduğu yerlerde bu çalışmayı yapma imkânsız olabilirdi (Polat, 2007). Bunlara ek olarak Anadolu Liselerinin seçilmesinin temel sebebi bu liselerdeki yabancı dil işleyiş sistemlerinin diğer liselere göre daha iyi olması ve İngilizce ders sayısının daha çok olmasıdır (Zengin, 2005, s.81). 12. sınıf yabancı dil ağırlıklı bölümün seçilmesinin sebebi ise İngilizce sıfat-fiil yapısının karmaşık olması ve uygulamanın yapıldığı zaman (Kasım/2013) bu konunun 11. Sınıfların müfredatında olmasına rağmen ikinci dönem işlenecek olmasıdır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ele alınan sıfat-fiil yapısını, farklı açılardan incelemek ve elde edilen sonuçları değerlendirmek için birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcılar hakkında demografik bilgi ve dil yetilerini değerlendirecekleri Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formu verilmiştir. Elde edilecek sonuçlarda dil seviyelerinin etkilerini ölçmek için öğrencilere Cambridge Placement Test uygulanmıştır. Uygulanan bu test öğrencilerin kelime bilgisini ve dilbilgisi becerilerine ölçmeye yönelik sorularla sınırlıdır. Bunların yanı sıra çalışmaya konu olan ve çalışmanın temelini oluşturan sıfat-fiil yapısının edinimini ve bu yapının kullanımını test eden veri araçlarında çeşitlilik sağlanmıştır. Bu veri araçlarından Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Resim Ölçeği ile öğrencilerin sezgi ve anlama kapasitelerine ölçmek hedeflenmiştir. Diğer bir taraftan, Tümce Bağlama ve Serbest Yazı ile öğrencilerin üretici becerilerini test etme hedeflenmiştir. Ayrıca anadili Kürtçe olan

<sup>12</sup> Söz konusu öğrenciler ankette yer alan "ana diliniz?" sorusunu "Kürtçe" olarak işaretlemelerine rağmen Kürtçe ile ilgili öz değerlendirme sorularında "hiç yok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yüzden söz konusu çalışmanın geri kalanına katılamamışlardır.

çift dilli öğrencilerin Kürtçe seviyeleri ve uygulamalardaki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için bu öğrencilere Kürtçe Seviye Belirleme Testi<sup>13</sup> uygulanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama araçlarında EH sıralamasında temsil edilen sıfat-fiil çeşitlerinden *özne, nesne ve ilgeç* içeren örnekler mevcuttur<sup>14</sup>. Özne, nesne ve ilgeç daha önceki çalışmalarda en çok incelenen sıfat-fiil çeşitleri olarak dikkat çekmektedir (Baysal, 2001; Gass, 1979). Çalışmaya dahil edilmeyen sıralama öğelerinden karşılaştırma nesnesi dilbilgisel açıdan mümkün gözükmesine rağmen çoğu İngilizce ana dil konuşanı tarafından kabul görmemektedir (Izumi, 2003). Bu yüzden diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da bu öge değerlendirme dışı bırakılmıştır. Keenan ve Comrie' nin (1977) de bahsettiği gibi sıralamanın bir başka ögesi olan dolaylı nesneyi, ilgeçten ayırmak oldukça zordur. Çoğu çalışmada dolaylı tümleç ilgeç durumuna ya da nesne durumuna evrilmiştir (Hamilton, 1994). Bu çalışmaya dahil edilmeyen hiyerarşi öğelerinden en tartışmalı olanı iyelik içeren sıfat-fiil cümleleridir. Farklı araştırmacılar (Hamilton, 1994; Gass, 1979; Baysal, 2001) tarafından yapılan çalışmalarda iyelik içeren sıfat-fiil cümlelerinin EH sıralamasını bozduğunu ve sıralama içinde çeşitli yerlere kaydığını gözlemlemişlerdir. Baysal' a (2001) göre EH temel iddiasını sıfat-fiil cümlelerdeki özne, nesne gibi dilbilgisel ilişkiler bağlamında kurarken iyelik farklılık göstermektedir. İyelik içeren bir cümle özne, nesne ya da dolaylı nesne durumunda olabilir. Örneğin, *the boy whose mother died* örneğinde ilgilendirmenin olduğu öge *the boy* özne iken özünde iyelik içermektedir. Aynı şekilde *the boy whose mother I saw* örneğinde ilgilendirme nesne ile olurken ad öbeği özünde iyelik halindedir (Baysal, 2001, s. 83). Kubota (1993) ve Gass (1979) iyelik halini sağlayan *whose* ilgi adılını diğerlerinden farklı olduğunu ve *whose + noun* bir sözcük takımı olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Bu yüzden Baysal'ın (2001) ve diğer araştırmacıların çalışmalarında *iyelik* EH sıralamasını uymamakla beraber sıralamanın soluna doğru kaymaktadır.

---

<sup>13</sup> Bu test ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilere uygulanmıştır.

<sup>14</sup> Serbest Yazı uygulaması bu durumun dışında kalmaktadır.

### 3.4.1. Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formu

Baker (2001) ve Derince' den (2010) uyarlanan ve geliştirilen öğrenci bilgi ve öz değerlendirme formunu<sup>15</sup>, seviye belirleme testinden istenen aralıklarda puan alan öğrenciler doldurmuşlardır. Bu form demografik bilgiler içeren öğrenci bilgi formu ve dil becerileri öz değerlendirme formu olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bilgi formunda cinsiyet, okul, ebeveyn eğitim düzeyi, günlük işlerde kullanılan dil(ler) ve kullanım sıklığı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Dil becerileri öz değerlendirme bölümünde ise öğrencilerden İngilizcede *okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi ve genel dil yeterliliği* gibi dil becerilerini puanlamaları istenmiştir. Uygulamanın dili Türkçedir ve uygulama ders saatinde öğretmen ve araştırmacının gözetimi altında yapılmıştır.

### 3.4.2. Seviye Belirleme Testi

Hedef dildeki belirli bir yapının (sıfat-fiil) edinimini hedefleyen bu çalışmada katılımcıların dil seviyelerini belirlemek ve bu seviye farklarının edinim sırasında farklılaşmaya sebep olup olmadığını anlamak için katılımcılara standart bir seviye tespit sınavı<sup>16</sup> (Cambridge Placement Test) uygulanmıştır. Seviye tespit sınavı 120 sorudan oluşmaktadır. Sınav süresi 40 dakika olarak belirlendi. Sınav yönergesi katılımcının soruları çözmekte zorlandığı yerde bırakmasını belirtmektedir. Sorular ağırlıklı olarak dilbilgisel yapıları ve kelime bilgisini ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışma cümle bazında sıfat-fiil yapısının edinimini incelediği için bu test konuşma, dinleme gibi diğer becerileri içermemektedir. Bu test ağırlıklı olarak İngilizce kelime bilgisi ve dilbilgisi becerilerini ölçmeye yöneliktir ve bu becerileri ölçmeye dönük örnekler içermektedir. Her bir soru bir puan olarak hesaplanarak düzeltme formülü uygulanmamıştır. Seviye değerlendirme sıralaması olarak *şekil 3-1*'deki ölçütler esas alınmıştır.

---

<sup>15</sup> Detaylı bilgi için bkz EK 2

<sup>16</sup> Detaylı bilgi için bkz EK 1

---

101 – 120 İleri Düzeyi (Advanced)

81 – 100 Ortanın Üstü (Upper Intermediate)

61 – 80 Orta (Intermediate)

41 – 60 Ortanın Altı (Pre/Low Intermediate)

21 – 40 Temel (Elementary)

0 – 20 Başlangıç (Beginner)

---

### Şekil 3-1: Seviye Belirleme Testi İçin Değerlendirme Çizelgesi

#### 3.4.3. Tümce Bağlama Ölçeği

Yabancı dil öğrenen kişinin hedef dildeki yapıda cümle düzeyinde yazma becerisini test etmek için en çok kullanılan ölçeklerden biri Tümce Bağlama ölçeğidir (Ellis, 2002). Daha önce ilgi tümceciği üzerine yapılan birçok araştırmada tümce bağlama önemli bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Gass, 1979; Hamilton, 1994; Rokni ve Rahmani, 2012; Sadighi, 1994). Bu yüzden cümle düzeyinde yazma becerisini ve ilgi tümceciği gibi ana tümce ve yan tümceden oluşan bir yapının edinimini incelemek için Izımi’ den (2003) uyarlanan bir ölçek<sup>17</sup> kullanılmıştır. 24 cümlenin yer aldığı bu uygulamada katılımcılardan B tümcesini A tümcesine bağlamaları istenmektedir. A tümcesi daima ana tümce olmak zorundadır.

#### Örnek:

A. They bought a house.

B. The house is far from city center.

“They bought a house which is far from city center.”

12 cümlede ana tümcedeki özneye ilgilendirmesi söz konusu iken geri kalan 12 cümlede nesne ilgilendirmesi bulunmaktadır. Araştırmaya konu olan sırasıyla özne, nesne ve ilgeç ilgi tümceciği çeşitlerinin her birinden sekiz adet yer almaktadır. Bunların uygulamadaki dağılımı rastgele olup dağılım *şekil 3-2*’ de verildiği gibidir.

---

<sup>17</sup> Detaylı bilgi için bkz EK 3



---

Özne	3, 7, 13, 14, 16, 18, 21, 24
Nesne	6, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 23
İlgeç	1, 2, 4, 5, 8, 10, 20, 22

---

### Şekil 3-2: Tümce Bağlama Ölçeğinde Maddelerin Dağılımı

Bu ölçeğin uygulama aşamasında herhangi bir zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Fakat ölçeğin katılımcılar tarafından bitirilmesi ortalama 30 – 45 dakika sürmüştür. Doğru yapılan her cevap 0, yanlış yapılan cevap ise 1 olarak hesaplanmıştır. Hangi durumlarda cevabın yanlış olarak kabul edildiği aşağıda belirtilmiştir.

- A cümlesini B cümlesine bağlayarak B' yi ana cümle olarak almak
- Zorunlu olmasına rağmen edat kullanmama ya da yanlış edat kullanmak
- Sıfat-fiilli cümlede ortak öğeyi korumak<sup>18</sup>
- Baş adın edilgen hale getirilerek cümle içinde kullanmak
- But, so, when, while, and* gibi bağlaçlar kullanmak

(Baysal, 2001, s. 49)

#### 3.4.4. Resim Ölçeği

Bu çalışmada uygulanan resim ölçeği Özcan' ın (2009) ikinci dil olarak Türkçede sıfat-fiil edinimi üzerine yaptığı çalışmasından uyarlanmıştır. Bu ölçeğin uygulanmasındaki amaç öğrencinin ilgi tümceciğini anlama düzeyini araştırmaktır. Toplam 12 cümle ve 36 resimden oluşan bu uygulamada *şekil 3-3*' te görüldüğü gibi hiyerarşi üyelerinden özne, nesne ve ilgeç'ten 4'er tane bulunmaktadır. Sıfat-fiil halini alan öğelerin ana cümledeki yerlerindeki dağılım 6 cümlede özne ve 6 cümlede nesne olarak belirlenmiştir.

---

<sup>18</sup> “The train which you want to travel with **it** is full.” Sıfat-fiilli cümledeki *it*' in silinmesi gerekmektedir.

Özne	1, 2, 4, 7
Nesne	3, 6, 8, 10
İlgeç	5, 9, 11, 12

### Şekil 3-3: Resim Ölçeğinde Maddelerin Dağılımı

Her bir cümlenin altında yorumlama açısından birbirine yakın 3 resim bulunmaktadır ve öğrencilerden istenen tırnak içindeki ifadenin hangi resmi tarif ettiğini işaretlemeleridir. Bu uygulama için ayrılan süre 10 dakikadır (Detaylı bilgi için bkz EK 5).

#### 3.4.5. Dilbilgisel Doğruluk Testi

Bu çalışmada Dilbilgisel Doğruluk Testi<sup>19</sup>, ele alınan dilbilgisi konusunda öğrencinin sorulara verdiği tepkilere bağlı olarak sezgisel veri toplamak için tasarlanmıştır (Sorace, 1985, aktaran Baysal, 2001, s.45). Diğer bir ifadeyle, öğrenciye göre hedef dildeki yapıda dilbilgisel açıdan neyin kabul edilip edilmediğini bu uygulama ile ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Birçok çalışmada bu testin kullanıldığını görmek mümkündür (Ioup ve Kruse, 1977; Gass, 1979). Bu çalışmada uygulanan Dilbilgisel Doğruluk Testi Izumi (2003) ve Baysal' dan (2001) uyarlanarak hiyerarşi öğelerinden *özne, nesne ve ilgeç*' e göre geliştirilmiştir. Bu testte dilbilgisel açıdan 12 doğru ve 12 yanlış olmak üzere toplam 24 cümle bulunmaktadır. *Şekil 2-4*'te de görüldüğü gibi, ele alınan hiyerarşi öğelerinden her birinden 8 tane gelişigüzel sıralanmışlardır.

Özne	1, 3, 4, 7, 9, 13, 17, 20
Nesne	10, 11, 12, 15, 16, 22, 23, 24
İlgeç	2, 5, 6, 8, 14, 18, 19, 21

### Şekil 3-4: Dilbilgisel Doğruluk Testinde Maddelerin Dağılımı

<sup>19</sup> Detaylı bilgi için bkz EK 4

Ana cümlelerin 12' sinde özne sıfat-fiil baş adı durumundayken diğer 12' sinde nesne sıfat-fiil görevindedir. Dilbilgisel açıdan yanlış olan cümleler, Gass' in (1979) tanımladığı *kendi zamirinin korunması, yanlış ilgi adılı kullanma, yanlış ilgi adılı düşmesi* gibi sıfat-fiil yapılarına ait hata çeşitlerinden oluşmaktadır.

### Örnek:

The island which Robinson Crusoe begins a new life on **it** is far away.

“The island which Robinson Crusoe begins a new life on is far away.”

Yapılan analizler ve değerlendirmeler yukarıda değinilen hata çeşitlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerden istenen cümleleri doğru (✓) ya da yanlış (X) olarak işaretlemeleridir. Ayrıca öğrencilerden yanlış olan cümleyi düzetmeleri istenmektedir. Bu uygulama için 10 – 15 dakika ayrılmıştır.

### 3.4.6. Serbest Yazı

Şu ana kadar adı geçen ve İngilizce sıfat-fiil yapısının edinimi ve kullanımını ele alan uygulamalar, katılımcıya hazır bir şekilde verilen ve konu hakkında katılımcının daha çok sezgilerine ve konuyu anlamasına yönelik uygulamalardır. Diğer bir taraftan, serbest yazı<sup>20</sup> ile öğrencinin araştırma konusu olan sıfat-fiil yapısını yazıda nasıl ve ne kadar kullandığını incelemek hedeflenmiştir. Diğer uygulamalar içinde tümce bağlama uygulaması yazma becerisine yönelik bir veri toplama aracı olarak düşünülebilir fakat daha önce de belirtildiği gibi tümce bağlama cümle bazında sıfat-fiil edinimi ve kullanımını hedeflemektedir. Serbest yazıda katılımcılardan 150 – 200 kelimedenden oluşan ve başlarından geçen ilginç bir olayı anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Katılımcıların İngilizce sıfat-fiil kullanım sıklığı ve doğruluğunu değerlendirmek için yazıda üç sıfat-fiil kullanmaları istenmiştir. Bu araştırmanın temel konusu sıfat-fiil edinimi ve hiyerarşi öğelerinden özne, nesne ve ilgeç'in kullanım sıralaması olduğu için serbest yazı uygulamasında böyle bir yol izlenmiştir. Serbest Yazı değerlendirmesinde yan cümlede sıfat – fiil çeşidinin doğru kullanımına, kelimelerin doğru kullanımına ve zaman uyumuna

---

<sup>20</sup> Öğrencilere ait Serbest Yazı örnekleri için bkz EK 7

dikkat edilmiştir. Sıfat – fiil içeren ana cümle dışında kalan diğer dilbilgisel hatalar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Ayrıca yazılarda, kullanılan sıfat-fiil sayısından ziyade sıfat-fiilin doğru kullanılması ve tercih edilen sıfat-fiil çeşitlerinin (özne, nesne vb.) sıklığına bakılmıştır. Bu yüzden öğrencilerden istenen yazıda sıfat-fiil cümle sayısı ve yazının uzunluğu/kısalığı araştırmanın sonucunu etkilememektedir.

### **3.4.7. Kürtçe Seviye Belirleme Testi**

Ana dili Kürtçe olan iki dilli katılımcıların Kürtçe dil seviyeleri ve uygulamalarda elde ettikleri sonuçlar arasında ilişki olup olmadığını anlamak için, bu gruba Derince'den uyarlanan Kürtçe Seviye Belirleme Testi uygulanmıştır. Bu testte 21 boşluktan oluşan bir boşluk doldurma testi (cloze test) ve iki okuma parçası yer almaktadır. Boşluk doldurma testinde öğrencilerden istenen boşluğa gelecek olan uygun kelimeyi kullanmalarıdır. Standart bir seviye belirleme testi olmayan dillerde öğrencinin dil seviyesini belirlemek için cloze test kullanımı Uygulamalı Dilbilim alanında yaygındır (Münoz, 2000, s.166). Ayrıca, , cloze testler uygulama açısından oldukça ekonomik ve güvenilir oldukları için tercih edilirler (Oller ve Inal, 1971; aktaran, Derince, 2010, s.66).

### **3.4.8. Puanlama**

Belli bir edinim sıralamasının ele alındığı çalışmalarda, neyin ilk ya da sonra öğrenildiğini anlamak için hata oranlarının önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır (Baysal, 2001, s. 57). Bu yüzden bu çalışmada Resim Ölçeği, Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce Bağlama testlerinde katılımcının yaptığı her bir yanlış (1) olarak kodlanmıştır. Katılımcının doğru cevapları ise (0) olarak işaretlenmiştir. Her bir uygulamada yer alan ilgi tümceciği çeşidinin toplamında yola çıkılarak hata frekansları ve oranları ortaya çıkarılmıştır.

Diğer bir veri toplama aracı olan Serbest Yazıda ise katılımcıların yazılarda kullandıkları ilgi tümceciği çeşitleri dikkate alınmıştır. Yazı uygulamasında, katılımcının kullandığı ilgi tümceciği çeşidi (özne, nesne vs.) ve oranları göz önünde bulundurulmuştur.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veriler toplanmadan önce her bir uygulamanın pilot çalışması Hakkari Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Hazırlık sınıfına devam eden ana dili Kürtçe olan 5 öğrenci ve ana dili Türkçe olan 5 öğrenci ile yapıldı. Pilot çalışmanın sonunda, Tümce Bağlama ölçeğinde bir cümle ile ilgili öğrencilerin soru sormaları ve hepsinin o soruyu yanlış yapması üzerine o soru testten çıkarılmıştır. Ayrıca uygulama araçlarının uygunluğunun, zorluk seviyelerinin ve dilbilgisel hataların incelenmesi farklı İngilizce uzmanları tarafından yapıldı. Farklı İngilizce öğretmenlerinin veri toplama araçlarını kontrolü ve bunlar hakkındaki görüşleri doğrultusunda kelime seçimi, heceleme hataları gibi çeşitli düzeltmelerden sonra uygulama sürecine geçildi.

Yetkili mercilerden gerekli izin ve okul yönetiminden ve derse giren öğretmenlerinden onay alındıktan sonra çalışmanın ilk etabı olan seviye belirleme testi diğer uygulamalardan bir hafta önce yapıldı. Öğrencilere yapılan çalışmanın tamamen bilimsel bir araştırma olduğu ve cevaplarının herhangi bir puanlamaya tabi tutulmadan gizli tutulacağı bildirildi. Öğrencilere birden fazla uygulama yapılacağı için, öğrencilerden verilen kâğıtların üzerine bir takma isim yazmaları istendi. Böylelikle her bir öğrenciye ait tüm kâğıtların belirlenmesi sağlandı. Seviye Belirleme Testinden sonra elde edilen sonuçlara göre ilk grupta bulunan çift dilli öğrencilerin puanlarına göre ileri seviye 27 ve orta seviye 26 öğrenci olarak iki seviye oluştu. Aynı şekilde ikinci grupta yer alan tek dilli öğrencilerin puanlarına göre ileri seviye 19 ve orta seviye 21 öğrenci olarak iki seviye oluştu. Her iki grubun seviyelere göre dağılımı 46 öğrenci ileri seviye ve 47 öğrenci orta seviye olmak üzere toplam 93 kişi bu çalışmaya katıldı. Seviye belirleme testinden sonra öğrencilere Bilgi ve Öz Değerlendirme formu dağıtıldı. Uygulamalara geçilmeden önce, araştırmanın söz konusu olduğu okullarda İngilizce dersine giren öğretmenlere, ölçekler araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Bunun üzerine öğretmenler, Resim Ölçeği hariç diğer veri toplama araçlarında yer alan sorulara benzer alıştırmalar sınıflarda daha önce yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan bu görüşmeler sonucunda uygulamaya katılan tüm öğrencilerin İngilizce sıfat-fiil yapılarını bildiklerini ve

derste çeşitli alıştırmaların yapıldığını öğrendikten sonra bu araştırmanın diğer temel ölçeklerine geçildi.

Serbest Yazı ve Resim Ölçeği aynı günde yapıldı. Diğer bir taraftan, Tümce Bağlama ve Dilbilgisel Doğruluk Testi başka bir ders saatinde uygulandı. Serbest yazının ilk olarak uygulanmasının sebebi diğer uygulamaların katılımcılar için bazı ipucu ve örnek teşkil etmesini önlemektir. Böylelikle katılımcının bu konu hakkındaki bilgisinin ve tercihlerinin gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Serbest Yazı uygulamasından sonra öğrencilerin soruları üzerine araştırmacı bu çalışmanın genel amacı ile ilgili bir açıklama yapmıştır. Resim Ölçeği yapıldıktan sonra bir diğer okullara geçilerek aynı süreç izlenmiştir. Farklı bir günde yapılan Tümce Bağlama ve Dilbilgisel Doğruluk Testleri için de aynı süreç izlenmiştir. En son olarak da ana dili Kürtçe olan öğrencilere Kürtçe Seviye Belirleme Testi uygulandı. Öğrencilerin daha rahat hissetmeleri için uygulamaların hepsinde dersin öğretmeni ve araştırmacı aynı anda sınıfta bulunmuştur.

Tüm uygulamalar yapıldıktan sonra değişik aralıklarla puanlama sürecine geçildi. Farklı zamanlarda yapılan puanlamalar sonucu puanlarda herhangi bir fark gözlenmemiştir. Aynı şekilde başka bir İngilizce öğretmeninden uygulamaları puanlaması istenmiştir. Puanların karşılaştırılması sonucu Serbest Yazı ve Tümce Bağlama ölçeklerindeki birkaç örnekte görülen puanlama farkı düzeltilmiştir.

Katılımcılardan toplanan kâğıtlar ana dillerine ve seviyelerine göre gruplandırıldıktan sonra her bir kâğıt 1'den 93'e kadar numaralandırıldı. Gerekli düzeltmeler ve açıklamalar yapıldıktan sonra veri toplama araçları yoluyla toplanan ve puanlanan bu veriler istatistiksel işlemler yapmak üzere kodlanarak bilgisayar yardımı ile SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 18 sürümüne aktarılmıştır. SPSS paket programına yüklenen verilere problem ve alt problemler doğrultusunda istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Verilerin daha sistematik olarak ortaya konulabilmesi ve rahat anlaşılabilmesi için, istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. İlk olarak öğrenci bilgi ve öz değerlendirme formunda verilen bilgilerin frekans ve yüzde oranları katılımcıların ana dillerine göre tablolar halinde verilmiştir.

Daha sonra grupların (seviye ve ana dil) uygulamalarda yaptıkları hataların frekansları ve yüzdeleri tablolar halinde verilmiştir. Veri toplama araçlarında elde edilen veriler doğrultusunda grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel analizleri yapılmadan önce verilerin dağılım eğrisini çıkarmak için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu sonuçlarda ortaya çıkan normal dağılım eğrisine göre hangi testin kullanılacağına karar verilmiştir (Normal Dağılım - $p>0,05$ -Bağımsız Örneklem T Testi; Normal olmayan dağılım- $p<0,05$ -Mann Whitney U Testi). Gruplar arasında uygulama sonuçları bakımından istatistiksel bir farkın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem T Testi (Tümce Bağlama ve Dilbilgisel Doğruluk Testi) ve Mann Whitney U Testi (Resim Ölçeği ve Serbest Yazı) uygulanmıştır. Aynı şekilde uygulama araçlarının her birinde yer alan ilgi tümceciği çeşitleri (özne, nesne, ilgeç) arasında farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için Eşleştirilmiş T Testi uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçları yoluyla elde edilen bilgilerin istatistiksel oranları gruplar açısından sunulmuştur.

### 4.1. Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formu Sonuçları

Tek dilli ve çift dilli öğrencilerin Öğrenci Bilgi ve Öz Değerlendirme Formuna verdikleri cevapların frekansları ve yüzdeleri bu kısımda verilmiştir.

#### 4.1.1. Ana dili Kürtçe Olan Katılımcılara Ait Öğrenci Bilgi Formu

Bu çalışmaya katılan ve ana dili Kürtçe olan çift dilli öğrencilere ait demografik bilgilerin ilki olan cinsiyet dağılımı tablo 4-1’de verilmiştir.

**Tablo 4-1: Kürtçe Grubunun Cinsiyet Dağılımı**

	F	%
Kız	38	71.7
Erkek	15	28.3

N=53

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi ana dili Kürtçe olan grup 38 (%71.17) kız ve 15 (%28.3) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Katılımcıların yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yeri gösteren veriler tablo 4-2’de verilmiştir.

**Tablo 4-2: Yaşamlarının Büyük Bir Kısmını Geçirdikleri Yer**

	F	%
Köy	17	32.1
İlçe	12	22.6
Şehir	24	45.3

N=53

Bu veriler ışığında, katılımcıların %45.3’ ü yaşamlarının büyük bir kısmını şehirde; katılımcıların %22.6’ sı yaşamlarının büyük bir kısmını ilçede ve katılımcıların %32.1 yaşamlarının büyük bir kısmını köyde geçirdiklerini belirtmişlerdir.



Anketin bir başkası sorusu olan anne – baba mesleklerine göre sayı ve yüzdeleri tablo 4-3 ve tablo 4-4’te verilmiştir.

**Tablo 4-3: Kürtçe Grubu İçin Baba Meslek**

	F	%
Memur	6	11.3
İşçi	6	11.3
Çiftçi	9	17.0
Esnaf	6	11.3
Emekli	5	9.4
Serbest Meslek	21	39.6

N=53

Katılımcıların baba mesleğine verdikleri yanıtlar meslek yüzdelerine göre; %9.4 emekli, %11.3 esnaf, %17 çiftçi, %11.3 işçi, %11.3 memur ve %39.6 serbest meslek olarak sıralanmıştır.

**Tablo 4-4:Kürtçe Grubu İçin Anne Meslek**

	F	%
Memur	1	1.9
Ev Hanımı	52	98.1

N=53

Katılımcıların anne mesleklerinin büyük bölümünü ev hanımı (%98.1) oluştururken sadece katılımcılardan biri anne mesleği olarak *memur*’u işaretlemiştir. Baba eğitim durumunu baktığımızda yoğunluk yüzdeleri; %43.4 *ilkokul* ve %22.6 *okuma-yazma bilmiyor* olarak dikkat çekmektedir. Diğer bir taraftan anne eğitim durumunda ilk sırada % 45.3 ile okuma – yazma bilmiyor gelirken, ikinci en yüksek yüzde 41.5 ile ilkokul takip etmektedir.

Ana dili Kürtçe olan çift dilli katılımcılar, Kürtçeyi ilk öğrendikleri dil; Türkçeyi ikinci öğrendikleri dil ve İngilizceyi üçüncü öğrendikleri dil olarak işaretlemiştir. Katılımcıların Kürtçeyi evde öğrendiklerini ve Kürtçe öğrenme yaşlarını yaklaşık 2 olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilere, diğer insanlarla iletişimde kullandıkları dil(ler)in likert tipi ölçek ile *her zaman Kürtçe*’ den *Her zaman Türkçe*’ye doğru oranlamaları istenmiştir. Tablo 4-10 ve Tablo 4-11 katılımcıların diğer insanlarla etkileşimde kullandıkları dil oranlarını göstermektedir.

**Tablo 4-5: Katılımcıların Diğer İnsanlarla İletişimde Kullandıkları Dil Oranları (%)**

	Baba	Anne	Akraba	Okuldaki Arkadaşlar	Okul Dışındaki Arkadaşlar	Öğretmenler	En İyi Arkadaş
Her zaman Kürtçe	45.3	62.1	24.5	0	1.9	0	15.1
Daha Çok Kürtçe	22.6	22.6	35.8	7.5	18.9	0	18.9
Türkçe-Kürtçe Eşit olarak	22.6	11.3	32.1	34	35.8	5.7	30.2
Daha çok Türkçe	5.7	2.1	3.8	43.4	30.2	41.5	20.8
Daima Türkçe	3.8	1.9	3.8	15.1	13.2	52.8	15.1

Üstteki tablodan da anlaşılacağı gibi katılımcıların ebeveynler ve akrabalar söz konusu olunca iletişim aracı olarak Kürtçeyi tercih etmektedirler. Okul arkadaşları ve diğer arkadaşlarla konuşurken tercih Türkçe ve Kürtçe eşit olarak ya da daha çok Türkçeden yana olmaktadır. Diğer bir taraftan öğretmenlerle iletişim aracı olarak Türkçe tercih edilmektedir.

**Tablo 4-6: Diğer İnsanların Katılımcılarla İletişimde Kullandıkları Dil (%)**

	Baba	Anne	Akraba	Okuldaki Arkadaşlar	Okul Dışındaki Arkadaş	Öğretmenler	En İyi Arkadaş
Her zaman Kürtçe	50.9	64.2	37.7	0	3.8	0	15.1
Daha Çok Kürtçe	34	28.3	30.2	5.7	15.1	1.9	11.3
Türkçe-Kürtçe Eşit olarak	7.5	3.8	24.5	28.3	39.6	3.8	34
Daha çok Türkçe	3.8	0	5.7	45.3	26.4	35.8	28.3
Daima Türkçe	3.8	3.8	1.9	20.8	15.1	58.5	11.3

Diğer insanların katılımcılarla iletişimde kullandıkları dile baktığımızda ebeveyn ve akrabaların katılımcılarla iletişimde kullandıkları dil büyük oranda Kürtçedir. Okul arkadaşları ve dışardaki arkadaşları ise çoğunlukla Türkçe ve Kürtçeyi eşit olarak ya da daha çok Türkçeyi konuşma dili olarak tercih etmektedirler. Öğretmenlere gelince Türkçe kullanımı yoğun olarak görülmektedir.

Katılımcıların televizyon izleme, müzik dinleme, alışveriş yapma gibi günlük işlerde kullandıkları dil(ler)i her zaman Kürtçe’ den her zaman Türkçe’ ye doğru onlara uyan kısmı işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 4-7’de dil kullanım oranları (%) şeklinde verilmiştir.

**Tablo 4-7: Katılımcıların Günlük İşlerde Kullandıkları Dil Oranları (%)**

	TV izlerken	İbadet ederken	Gazete	Kitap	Müzik dinlerken	Radyo Dinlerken	Alışverişte	Arkadaşlarla vakit geçirirken
Her zaman Kürtçe	1.9	11.3	1.9	1.9	3.8	1.9	1.9	5.7
Daha Çok Kürtçe	22.6	20.8	1.9	3.8	49.1	13.2	13.2	17
Türkçe-Kürtçe Eşit olarak	24.5	28.3	18.9	15.1	43.4	52.8	37.7	41.5
Daha çok Türkçe	41.5	28.3	43.4	39.6	3.8	28.3	35.8	26.4
Daima Türkçe	9.4	11.3	34	39.6	0	3.8	11.3	9.4

Üstte bulunan tablodan da anlaşılacağı gibi gazete okurken, kitap okurken, televizyon izlerken katılımcıların kullandıkları dil çoğunlukla Türkçedir. Diğer bir taraftan müzik dinlerken, alışveriş yaparken ve arkadaşlarla vakit geçirirken çoğunlukla Türkçe ve Kürtçe eşit bir şekilde kullanılmaktadır.

#### **4.1.2. Ana dili Türkçe Olan Katılımcılara Ait Öğrenci Bilgi Formu**

Bu çalışmaya katılan ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 4-8’de verilmiştir.

**Tablo 4-8: Türkçe Grubu İçin Cinsiyet Dağılımı**

	F	%
Kız	29	72.5
Erkek	11	27.5

N=40

Bu çalışmaya katılan ve ana dili Türkçe olan grup, 29 (%72.5) kız ve 11 (%27.5) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Türkçe grubu katılımcıların yaşamlarını büyük bölümünü geçirdikleri yer ile ilgili soruya verdikleri cevaplar tablo 4-9’da verilmiştir.

**Tablo 4-9: Türkçe Grubu İçin Yaşamlarının Büyük Bir Kısmını Geçirdikleri Yer**

	F	%
Köy	3	7.5
İlçe	8	20.0
Şehir	29	72.5

N=40

Katılımcıların %71.1’ i yaşamlarının büyük bir kısmını şehirde; %21.1’ i yaşamlarının büyük bir kısmını ilçede ve %7.9’ u ise yaşamlarının büyük bir kısmını köyde geçirmişlerdir.

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerini gösteren tabloları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4-10: Türkçe Grubu İçin Baba Meslek**

	F	%
Memur	6	15.0
İşçi	16	40.0
Çiftçi	2	5.0
Esnaf	3	7.5
Emekli	6	15.0
Serbest Meslek	7	17.5

N=40

Katılımcıların baba mesleklerine göre yüzde dağılımı; memur %15.0, işçi %40.0, çiftçi %5.0, %3 esnaf %15.0, emekli %15.0 ve serbest meslek %17.5 olarak sıralanmıştır.

**Tablo 4-11: Türkçe Grubu İçin Anne Meslek**

	F	%
Ev Hanımı	38	95.0
Çiftçi	1	2.5
İşçi	1	2.5

N=40

Türkçe grubunun anne mesleklerine göre yüzde dağılımı; ev hanımı %95.0, çiftçi %52.5 ve serbest meslek %2.5 şeklinde sıralanmıştır.

#### 4.1.3. İngilizce Dil Becerileri Öz Değerlendirme

İngilizce öz değerlendirme kısmında, öğrencilerden İngilizce okuma, yazma, konuşma, kelime bilgisi, dilbilgisi gibi dil becerilerini puanlamaları istendi. Öz değerlendirme formu, öğrencilerin dil seviyeleri hakkında ek bilgi elde etme amacıyla yapılmasına rağmen, güvenilirlikleri hakkında kesin bir sonuca varmak mümkün olmadığı için, veriler sadece sayısal değer olarak verilmiştir. Sonuçları etkileyebilecek herhangi bir istatistiksel işlem yapılmamıştır.

**Tablo 4-12: Türkçe ve Kürtçe Grupları İngilizce Öz Değerlendirme Ortalamaları (%)**

	Ortalamalar					
	Okuma	Yazma	Konuşma	Kelime	Dilbilgisi	Genel
Türkçe	2.54	2.55	2.80	2.60	2.15	2.53
Kürtçe	2.45	2.50	2.75	2.47	2.04	2.32

Not: Verilen ortalamalar öğrencilerin likert tipi sorulara verdikleri cevapların yüzdelerini göstermektedir (1: çok iyi; 5: hiç yok).

Her iki grubun dil becerileri ortalamalarına bakıldığı zaman öğrencilerin kendilerini en iyi gördükleri becerinin dilbilgisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler üniversiteye gitmek için İngilizce dilbilgisi ağırlıklı bir sınava (yabancı dil sınavı - YDS) girecekleri için, dilbilgisinin en iyi beceri olarak görülmesi öğrenciler açısından anlamlılık teşkil etmektedir. Diğer bir taraftan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde kendilerini zayıf görmektedirler.

## 4.2. İlgili Tümcceği Açısından Grupların Sonuçları

Bu araştırmada yer alan katılımcılar İngilizce dil seviyelerine ve konuştıkları ana dillerine göre gruplandırılmışlardır.

### 4.2.1. İleri Seviyenin Toplam Sonuçları

Seviyeler açısından ileri seviyede olan katılımcıların (n=46) uygulamalarda (Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim Ölçeği, Tümcce Bağlama) hata oranları hesaplandı ve uygulamalardaki toplam hata yüzdeleri verildi (Tablo 4-13). Yüzde hesaplamaları yapılırken her bir uygulama ele alınan öge (özne, nesne, ilgeç) başına düşen soru sayısı toplam katılımcı oranına göre hesaplanmıştır (n=46x20).

**Tablo 4-13: İleri Seviye'nin Toplam Hata Frekansları ve Oranları**

	Özne		Nesne		İlgeç	
	F	%	F	%	F	%
<b>GJ</b>	34	9.23	63	17.11	81	22.01
<b>PIC</b>	12	6.52	23	12.50	21	11.41
<b>SC</b>	31	8.42	56	15.21	104	28.26
<b>TOPLAM</b>	77	8.36	142	15.43	206	22.39

İleri seviyede bulunan katılımcılar hata yapma oranları en azdan en çoğa doğru şu şekilde sıralanmıştır: özne (%8.36), nesne (%15.43), ilgeç (%22.39). Tablo 4-13'ten de anlaşılacağı gibi en az hata özne yapılırken en çok hata ilgeçte yapılmıştır. Erişilebilirlik Hiyerarşisi açısından bakıldığında bu hiyerarşiyi destekleyen bir sıralama ortaya çıkmaktadır ( Ö > N > İL).

Uygulamalarda yer alan ilgili tümcceikleri çeşitlerinin hata oranları arasındaki farkın sayısal olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için Eşleştirilmiş T testi uygulanmıştır (SPSS Veri 4-1).

	N	M	SD	Korelasyon	t	df	p
Subjct- Obj	46	1.217	1.0522	-0.33	-5.888	45	.000
Objct- Prep	46	3.087	1.8478	0.74	-3.069	45	.004
		4.173	1.6773				

#### SPSS Veri 4-1

SPSS Veri 4-1’de sunulduğu üzere özne İT’den elde edilen ortalama (1.217) ile nesne İT’ den elde edilen ortalama (3.087) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(45)=-5.888$ ;  $p=000$ ;  $p<0.05$ ). Aynı şekilde nesne İT’den elde edilen ortalama (3.087) ile ilgeç ortalaması (4.173) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(45)=-3.069$ ;  $p=.004$ ;  $p<0.005$ ). Ö > N > İ sıralaması istatistiksel açıdan da desteklenmektedir.

#### 4.2.2. Orta Seviyenin Toplam Hata Frekansları ve Oranları

Orta seviye katılımcıların ( $n=47$ ) hata oranları hesaplanarak uygulamalardaki (Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim Ölçeği, Tümce Bağlama) toplam hata oranları yüzde olarak Tablo 4-14’te verilmiştir. Diğer grupta olduğu gibi burada da hata oranları toplam katılımcı sayısı ve ele alınan hiyerarşi ögesine oranlanarak verilmiştir ( $n=47 \times 20$ ).

**Tablo 4-14: Orta Seviye’nin Toplam Hata Frekansları ve Oranları**

	Özne		Nesne		İlgeç	
	F	%	F	%	F	%
<b>GJ</b>	60	15.95	109	28.98	122	32.56
<b>PIC</b>	30	15.95	55	29.25	48	25.53
<b>SC</b>	78	20.74	142	37.76	170	45.21
<b>TOPLAM</b>	168	17.87	306	32.55	340	36.17

Tablo 4-14’ten de anlaşılacağı gibi orta seviyenin hata oranları bakımından özne en az hata içeren öge iken, ilgeç hata oranının en yüksek olduğu öge

durumundadır. Hata oranları açısından iki grup arasında farklılık olmasına rağmen orta seviye de diğer seviyedeki katılımcılar gibi aynı sıralamayı takip etmektedirler:

$$\text{Ö} > \text{N} > \text{İL}$$

Orta seviye katılımcıların ilgi tümcecikleri çeşitlerinin hata oranları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için Eşleştirilmiş T testi uygulanmıştır.

	N	M	SD	Korelasyon	t	Df	p
Subject-	47	3.106	1.6966	0.56	-9.495	46	.000
Obj		6.425	1.7906				
Objct-	47	6.425	1.7906	0.13	-2.334	46	.024
Prep		7.383	2.1924				

#### SPSS Veri 4-2

SPSS Veri 4-2'den anlaşılacağı gibi özne ilgi tümcecigi ve nesne ilgi tümcecigi arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(46)=-9.495$ ;  $p=.000$ ;  $p<0.05$ ). Aynı şekilde, nesne İT ve ilgeç ortalamaları arasındaki farka bakıldığı zaman istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır ( $t(46)=-2.334$ ;  $p=.024$ ;  $p<0.05$ ). Ortaya çıkan sıralama orta seviye için istatistiksel olarak da anlamlıdır.

#### 4.2.3. Türkçe Grubunun Toplam Sonuçları

Ana dillerine göre ayrılan grupların içinden ana dili Türkçe olan katılımcıların ( $n=40$ ) uygulamalarda (Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim Ölçeği, Tümce Bağlama) hiyerarşi öğeleri bazında yaptıkları hata sayıları ve oranları tablo 4-15'te verilmiştir. Hata oranları, katılımcı sayısının toplam soru çeşitlerine göre dağılımları göz önünde tutularak hesaplanmıştır ( $n=40 \times 20$ ).



**Tablo 4-15: Türkçe Grubunun Toplam Hata Frekansları ve Oranları**

	Özne		Nesne		İlgeç	
	F	%	F	%	F	%
<b>GJ</b>	45	14.02	79	24.68	92	29.06
<b>PIC</b>	22	17.75	33	20.62	30	18.75
<b>SC</b>	57	17.81	98	30.02	117	36.56
<b>TOPLAM</b>	124	15.5	214	26.75	239	30.12

Türkçe grubun hata oranları şu şekilde sıralanmıştır: özne (%15.5), nesne (%26.75), ilgeç (%30.12). Bu grup için özne en az hatanın yapıldığı sıralama üyesi durumundayken ilgeç hatanın en yoğun olduğu sıralama üyesidir. Tablo 20'den anlaşılacağı gibi hata oranları açısından Türkçe grubu için Erişilebilirlik Hiyerarşisini takip söz konusudur.

İlgi tümcecikleri çeşitleri arasındaki hata oranlarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için Eşleştirilmiş T testi uygulanmıştır.

	N	M	SD	Korelasyon	t	Df	p
Subjct-	40	2.625	1.7641	.292	-6.153	39	.000
Obj		5.120	2.7500				
Objct-	40	5.120	1.7500	.430	-1.306	39	.032
Prep		6.030	3.1020				

#### **SPSS Veri 4-3**

Türkçe grubunun özne ve nesne ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t(39)=-6,153$ ;  $p=000$ ). Aynı zamanda, nesne ilgi tümcecigi ve ilgeç ortalamaları arasında da anlamlı bir fark vardır ( $t(39)=-1.306$ ;  $p=.032$ ). Bu veriler ışığında ortaya çıkan sıralama istatistiksel açıdan da desteklenmektedir.

#### 4.2.4. Kürtçe Grubunun Toplam Sonuçları

Ana dillerine göre ayrılan grupların içinden ana dili Kürtçe olan katılımcıların (n=53) uygulamalarda (Dilbilgisel Doğruluk Testi, Resim Ölçeği, Tümce Bağlama) yaptıkları hata sayısı ve bu hataların oranları tablo 16’da sunulmuştur. Türkçe grubunda olduğu gibi, bu grupta da hata sayısı, uygulama başına düşen soru çeşidinin katılımcı sayısına oranı dikkate alınarak hesaplanmıştır (n=53x20).

**Tablo 4-16: Kürtçe Grubunun Toplam Hata Frekansları ve Oranları**

	Özne		Nesne		İlgeç	
	F	%	F	%	F	%
<b>GJ</b>	45	10.61	93	21.02	109	26.01
<b>PIC</b>	20	9.43	48	22.64	36	16.98
<b>SC</b>	52	12.26	100	23.64	157	37.02
<b>TOPLAM</b>	117	11.03	237	22.35	302	28.49

Tablo 4-21’de görüldüğü gibi Kürtçe grubunun en az hata yaptığı sıralama ögesi özne (%11.03) iken ilgeç (%22.35) hatanın en yüksek olduğu öge durumundadır. Nesne (%28.49) ise sıralamanın ortasında durmaktadır. Türkçe grubu gibi, Kürtçe grubu da ilgi tümcecığı ediniminde zorluk derecesi açısından Erişilebilirlik Hiyerarşisini (EH) takip etmektedirler ( $\bar{O} > N > \bar{I}$ ).

Oluşan bu sıralamada ilgi tümcecikleri çeşitleri arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını anlamak için Eşleştirilmiş T testi uygulanmıştır.

	N	M	SD	Korelasyon	t	df	p
Subjt-Obj	53	1.830	1.577	.441	-8.979	52	.000
Objct-prep	53	4.339	2.156	.449	-4.337	52	.000

**SPSS Veri 4-4**

SPSS Veri 4-4'te sunulduğu gibi özne İT ortalaması (1.830) ve nesne İT ortalaması (4.339) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(52)=-8.979$ ;  $p=.000$ ). Aynı şekilde, nesne İT ortalaması (4.339) ve ilgeç ortalaması (5.660) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(52)=-4.337$ ;  $p=.000$ ). Bu veriler ışığında Kürtçe grubunun takip ettiği ilgi tümceciği edinim sıralaması istatistiksel açıdan desteklenmektedir.

Ana dili Kürtçe olan katılımcıların Kürtçe seviyeleri ve ilgi tümceciği edinimini ölçen uygulamalarda yaptıkları hata oranları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır.

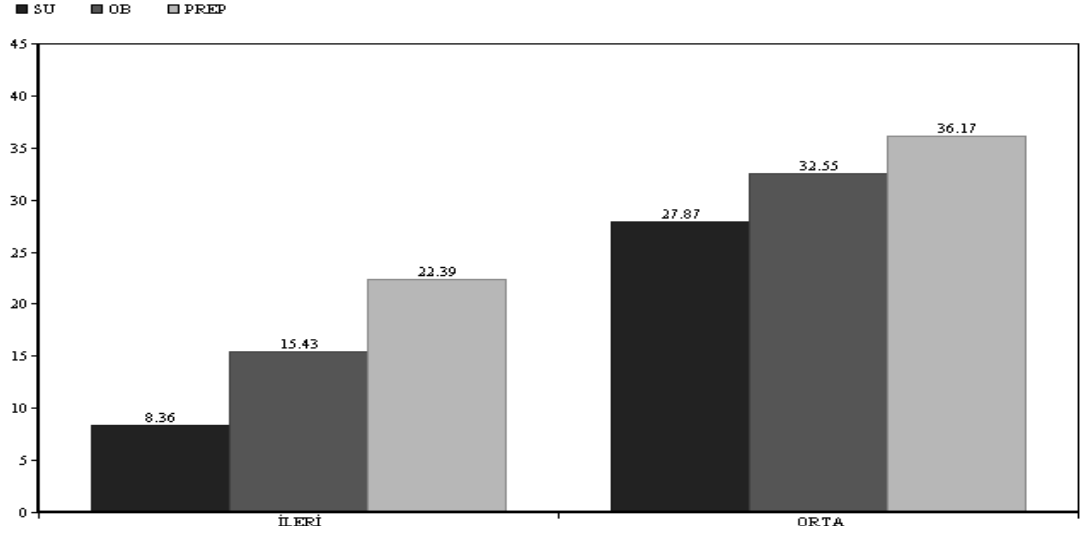
	N	M	SD	Df	t	p
İleri	20	9.142	4.541			
Orta	33	13.593	3.662	51	-3.933	.000

#### SPSS Veri 4-5

Üstteki tablodan da anlaşılacağı gibi hata oranları bakımından ana dili Kürtçe olan gruptan ortanın üstü seviyede bulunan katılımcıların ortalaması (9.142) orta altı grubun ortalamasına (13.593) göre daha düşüktür. Her iki seviyenin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t(51)=-3.933$ ;  $p=.000$ ).

#### 4.2.5. Seviyeler Açısından Toplam Sonuçların Karşılaştırılması

Grafik 4-1' de sunulduğu gibi, seviyeler açısından grupların sonuçlarına bakıldığı zaman ileri ve orta seviyelerde olan katılımcıların özne ilgi tümceciği en başarılı oldukları sıralama üyesi iken onu nesne ve ilgeç takip etmektedir. İki gruptan da elde edilen sonuçlar EH' yi destekler niteliktedir.



**Grafik 4-1: Seviyeler Açısından Toplu Sonuçlar (%)**

Seviyeler arası başarı farkının olup olmadığının test etmek için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır (SPSS veri 4-6). Bu test için formülize edilen hipotezler şu şekildedir:

Ho: İleri ve orta seviyeleri arasında uygulamaların toplu sonuçlarında anlamlı bir fark yoktur.

H1: İleri ve orta seviyeleri arasında uygulamaların toplu sonuçlarında anlamlı bir fark yoktur.

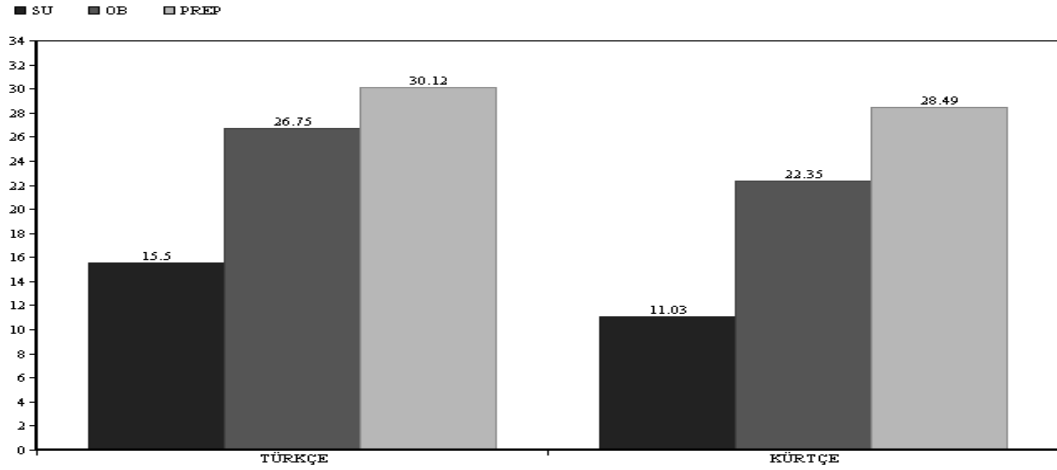
Grup	N	M	SD	Df	t	p
İleri	46	8.4783	2.79475			
Orta	47	16.9149	3.23587	91	-13.44	.000

#### SPSS Veri 4-6

Orta seviye katılımcıların hata ortalamaları (16.9149), ileri seviye katılımcıların hata ortalamalarına (8.4783) göre daha yüksektir. Ortalamalar arası bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t(91)=-13.44$  p: .000). Anlamlılık değeri  $p < 0.05$  olduğundan H1 hipotezi kabul edilmiştir.

#### 4.2.6. Ana Dil Açısından Toplam Sonuçların Karşılaştırılması

Katılımcıların konuştıkları ana dillere göre oluşturdukları grupların uygulamalarda yaptıkları hata oranlarına bakıldığı zaman Türkçe ve Kürtçe grupları için özne İT en az hatanın yapıldığı cümle çeşidiyken ilgeç İT en fazla hatanın yapıldığı cümlelerdir.



**Grafik 4-2: Ana Dil Açısından Toplu Sonuçlar(%)**

Her iki grubun da sonuçlarına bakıldığı zaman EH' yi destekleyen bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Diğer bir taraftan, gruplar arası başarı farkının anlamlı olup olmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Ho: Türkçe ve Kürtçe grupları arasında ilgi tümceciği edinimini ölçen uygulamalarda elde edilen sonuçlar bağlamında anlamlı bir başarı farkı yoktur.

H1: Türkçe ve Kürtçe grupları arasında ilgi tümceciği edinimini ölçen uygulamalarda elde edilen sonuçlar bağlamında anlamlı bir başarı farkı vardır.

Grup	N	M	SD	Df	t	p
Türkçe	40	13.95	5.78659	91	19.12	.060
Kürtçe	53	11.83	4.55621			

SPSS Veri 4-7

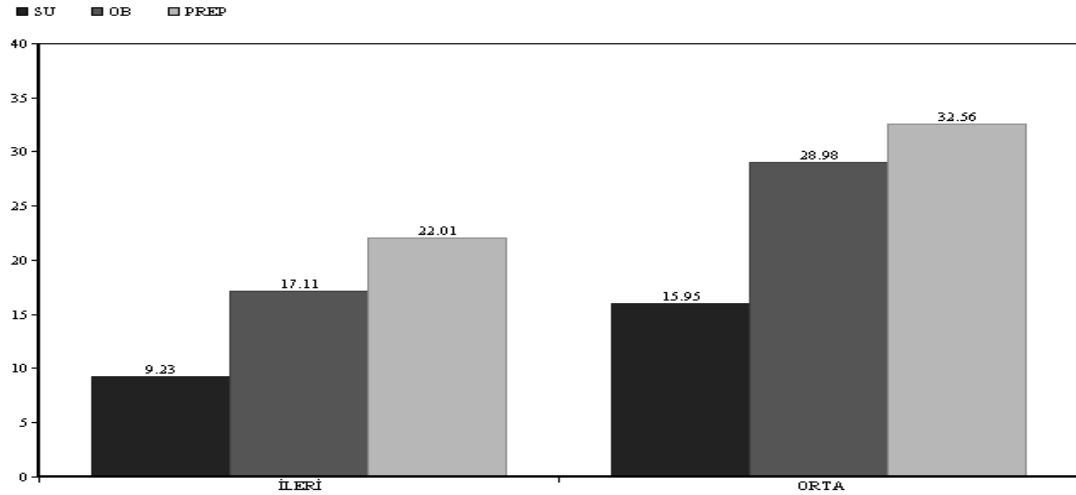
Bağımsız Örneklem T testinden elde edilen sonuçlara hata oranları açısından bakıldığı zaman Türkçe grubunu ortalaması (13.95) ve Kürtçe grubunun ortalaması (11.83) olarak çıkmaktadır. Ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığını görmek için diğer değerler dikkate alındığında ( $t(91):19.12$   $p: .060$ )  $p$ 'nin  $0.05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. İstatistiksel açıdan Türkçe ve Kürtçe gruplarının hata oranları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### 4.3. Uygulamalar Açısından Grupların Sonuçları

Bu kısımda uygulamaların her biri gruplar açısından karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

#### 4.3.1. Seviyeler Açısından Dilbilgisel Doğruluk Testinin Sonuçları

Dilbilgisel Doğruluk (GJ) testinde özne, nesne ve ilgeç İT'lerini içeren 24 cümle bulunmaktadır. İleri ve orta seviyelerin bu testte yaptıkları hata oranı Grafik 4-3'te verilmiştir.



**Grafik 4-3: Seviyeler Açısından GJ Testi (%)**

Orta seviyede bulunan katılımcıların GJ testinde yaptıkları hataların oranlarına bakıldığı zaman en az hata özne İT' de (15.95) yapılmışken en çok hata ilgeç İT' de (32.56) görülmektedir. Aynı şekilde ileri seviyenin hata oranları açısından en az hata özne İT' de (9.23) gözlemlenirken en çok hata ilgeç İT' de (22.01) yapılmıştır. Her iki grup için  $\bar{O} > N > \bar{I}$  sıralaması geçerlidir.

Grupların başarıları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem T testi yapılmıştır. Bu test için oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

Ho: İleri seviye ve Orta seviyelerde bulunan katılımcıların GJ testinde yaptıkları hatalar açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: İleri seviye ve Orta seviyelerde bulunan katılımcıların Dilbilgisel Doğruluk Testinde yaptıkları hatalar açısından anlamlı bir fark vardır.

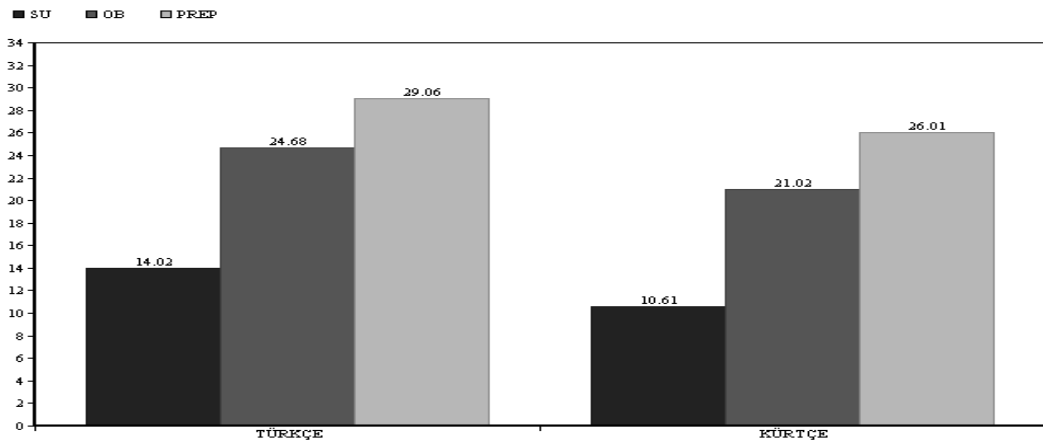
Grup	N	M	SD	Df	t	p
İleri	46	3.1087	1.85266			
Orta	47	5.7872	1.89893	91	-6.883	.000

#### SPSS Veri 4-8

İleri seviye grubun hata ortalaması 3. 1087 iken, orta grubun hata ortalaması 5. 7872' dir. P değerine bakıldığı zaman  $p < 0.05$  hata oranları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t: -6.883$ ;  $p: .000$ ). İleri seviye katılımcılar GJ testinde orta seviye katılımcılara göre daha başarılıdır.

#### 4.3.2 Ana Dilleri Açısından Dilbilgisel Doğruluk Testinin Sonuçları

GJ testinde Kürtçe ve Türkçe grubunun yaptıkları hataların oranları Grafik 4-4'te verilmiştir.



Grafik 4-4: Türkçe ve Kürtçe Grupların GJ Sonuçları (%)

Türkçe grubunun hata oranlarına bakıldığı zaman en az hata oranı öznde (14.02) görülürken en çok hata ilgeçte (29.06) yapılmıştır. Aynı şekilde Kürtçe grupta da en düşük hata oranı öznde (10.61) görülürken en fazla hata ilgeçte (26.01) yapılmıştır. Her iki grupta da ilgi tümceciği edinim zorluğu benzerlik göstermektedir (  $\bar{O} > N > \bar{I}$  ). EH açısından bakıldığı zaman GJ testinde her iki grup için de özne en çok erişilebilen sıralama öğesi iken, ilgeç en az erişilebilen öğedir.

GJ testinde yapılan hataların oranlarında gruplar açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır. Bu test için oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

Ho: GJ testinde yapılan hatalar açısından Türkçe ve Kürtçe grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H1: GJ testinde yapılan hatalar açısından Türkçe ve Kürtçe grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Grup	N	M	SD	df	t	P
Türkçe	40	4.9250	2.48470			
Kürtçe	53	4.1132	2.10914	91	1.702	.092

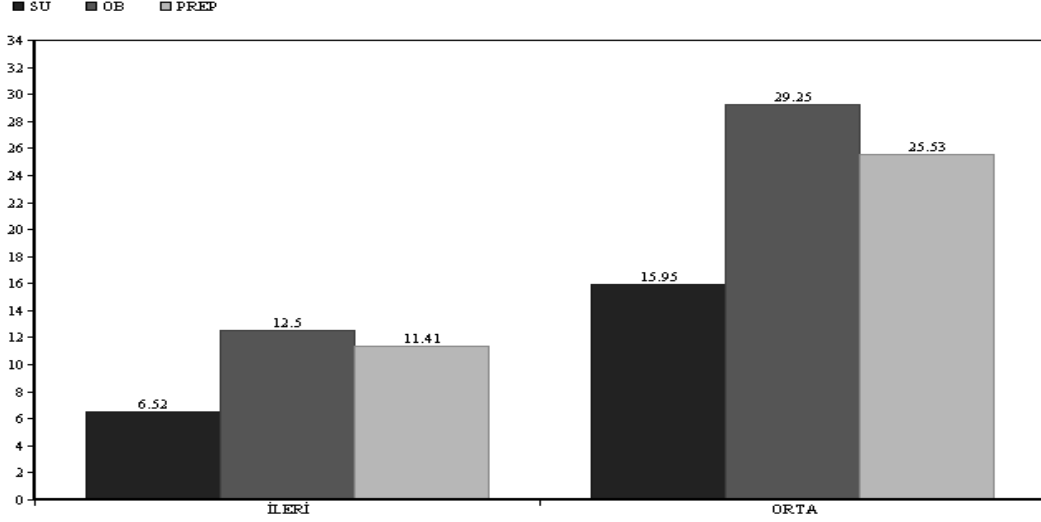
#### SPSS Veri 4-9

Türkçe grubun hata ortalaması (4.9250) ile Kürtçe grubun hata ortalaması (4.1132) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t:1.702, p:.092).

#### 4.3.3. Seviyeler açısından grupların Resim Ölçeği Hata Oranları

Resim Ölçeğinde toplam soru sayısı 12' dir. Orta ve ileri seviyelerde bulunan katılımcıların yaptıkları Grafik 4-5'te verilmiştir.





**Grafik 4-5: Seviyeler açısından grupların Resim Ölçeği Hata Oranları(%)**

Orta ve ileri seviyelerin özne ilgilendirmesinde yaptıkları hatalar nesne ve ilgeç ilgilendirmesine göre daha azdır. Buna göre özne en az hata ile EH sıralamasında en üstte bulunan özne ilgilendirmesi ile paralellik göstermektedir ve EH' yi destekler niteliktedir. Fakat GJ' te den farklı olarak, Resim Ölçeğinde nesne ve ilgeç için aynı durum söz konusu değildir. Orta seviyede nesne hata oranı 29.25 ve ilgeç hata oranı 25.53 iken ileri seviyede özne hata oranı 12.50 ve ilgeç hata oranı 11.41 olarak görülmektedir. Bu verilere göre her iki gruptaki katılımcılar ilgeç ilgilendirmesinde nesneye göre daha az hata yaptıkları görülmekte olup  $\bar{O} > \bar{I} > N$  şeklinde bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu sıralama EH sıralamasından,  $\bar{O} > N > \bar{I}$ , farklılık göstermektedir.

Resim Ölçeği hata oranlarında gruplar arası farkın olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır (SPSS Veri 10). Bu test için oluşturulan hipotezler şu şekildedir

Ho: Orta ve ileri seviye katılımcıların Resim Ölçeğinde yaptıkları hatalar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H1: Orta ve ileri seviye katılımcıların Resim Ölçeğinde yaptıkları hatalar arasında anlamlı bir fark vardır.

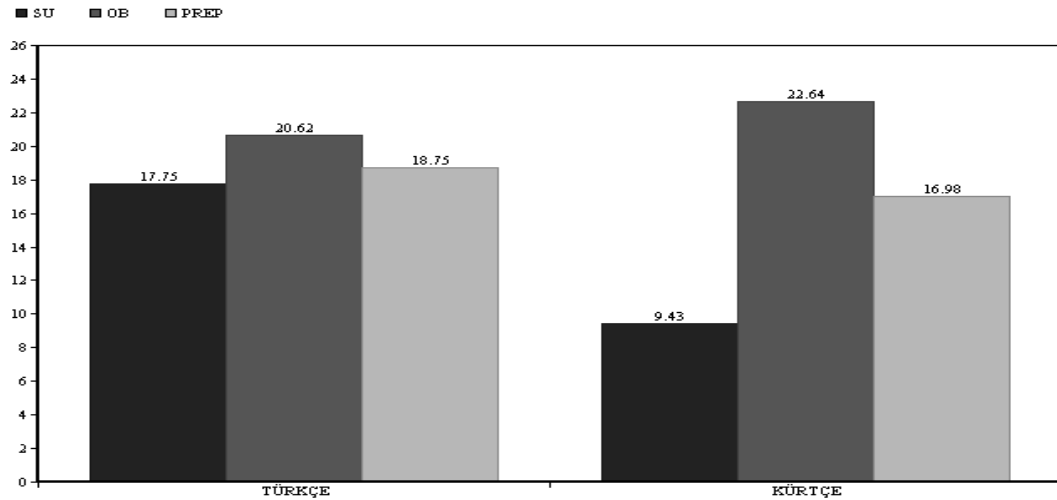
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İleri	46	35.84	1648.50		
Orta	47	53.97	2722.50	567.50	.000

#### SPSS Veri 4-10

Gruplar arası hata oranına bakıldığı zaman anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır (U:567, 50 p:.000). P değeri  $p < 0.05$ ' te küçük olduğundan orta üstü seviye ve orta seviye katılımcıların hata oranları açısından anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark grupların sıra ortalamalarından da anlaşılmaktadır. Orta üstü seviyenin hata ortalaması 35.84 iken orta seviyenin sıra ortalaması 53.97' dir.

#### 4.3.4. Ana dil Açısından Grupların Resim Ölçeğinin Puanları

Türkçe ve Kürtçe gruplarının Resim Ölçeğinde yaptıkları hata oranlarını gösteren grafik aşağıda verilmiştir.



**Grafik 4-6: Ana dil Açısından Grupların Resim Ölçeğinin Puanları(%)**

Grafik 6'da görüldüğü gibi Türkçe grubu için hata oranı özne (17.75), nesne (18.75) ve ilgeç (20.62) şeklinde devam etmektedir. Türkçe grubunun en az hata oranından en çok hata oranına doğru oluşturduğu sıralama EH' nin sıralaması ile benzerlik göstermektedir (Ö>N>İL). Fakat Kürtçe grubu için durum biraz farklılık göstermektedir. Kürtçe grubu için hata oranı özne (9.43), nesne (22.64) ve ilgeç

(16.98) olarak çıkmaktadır. Kürtçe grubu için özne ilgilendirmesi EH' yi destekler nitelikteyken nesne ve ilgeç ilgilendirmesinde farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Kürtçe grubunun Resim Ölçeğinde oluşturdukları sıralama  $\ddot{O} > \acute{I} > N$  şeklindedir.

Türkçe ve Kürtçe grupların Resim Ölçeğinde başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test için oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

Ho: Resim Ölçeğinde Türkçe ve Kürtçe grupların hata oranları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: Resim Ölçeğinde Türkçe ve Kürtçe grupların hata oranları arasında anlamlı bir fark vardır.

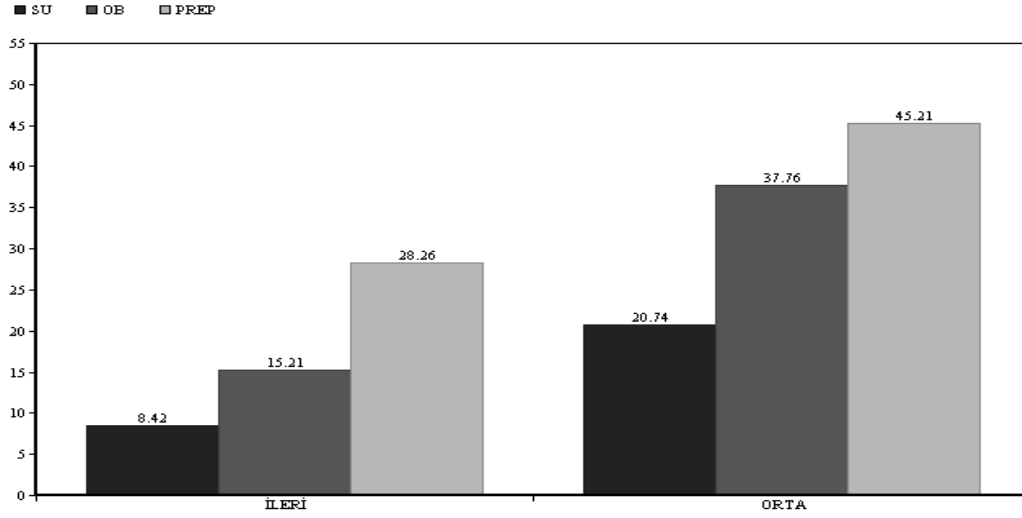
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkçe	40	47.34	1893.50		
Kürtçe	53	46.75	2477.50	1046.50	.915

#### SPSS Veri 4-11

İstatistiksel açıdan Türkçe ve Kürtçe grupların testteki başarı oranlarına bakıldığı zaman anlamlı bir fark görülmemektedir ( $U=1046.50$ ,  $p=.915$ ). Aynı zamanda grupların sıra ortalamaları arasında büyük bir fark bulunmamaktadır (Türkçe: 47.34; Kürtçe: 46.75).

#### 4.3.5. Seviyeler Açısından Grupların Tümce Bağlama Hata Oranları

Tümce Bağlama uygulamasında özne, nesne ve ilgeç ilgilendirmesini ölçen 24 cümle yer almaktadır. Orta ve ileri seviyelerin bu uygulamada yaptıkları hata frekansları ve oranları Grafik 4-7'de verilmiştir.



**Grafik 4-7: Seviyeler Açısından Grupların Tümce Bağlama Hata Oranları (%)**

Diğer uygulamalarla karşılaştırıldığı zaman Tümce Bağlama’ da orta ve ileri seviyelerin hata oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Orta seviye katılımcıların hata oranı yüzdeleri; özne (20.74), nesne (37.76) ve ilgeç (45.21) şeklindedir. İleri seviye katılımcıların hata oranı yüzdeleri özne (8.42), nesne (15.21) ve ilgeç (28.26) oranındadır. Her iki grup için de özne ilgilendirmesi en az hata ile dururken ilgeç ilgilendirmesi en çok hatanın görüldüğü sıralama üyesidir. Bunun sonucunda oluşan  $\ddot{O} > N > \ddot{I}L$  sıralaması, EH sıralamasını desteklemektedir. Her iki grup da ilgi tümceciği ediniminde EH sıralamasını takip etmektedir.

Orta ve ileri seviyelerin başarıları açısından herhangi bir anlamlı farkın olup olmadığını görmek için Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır. Bu test için kurulan hipotezler:

Ho: Orta ve ileri seviye katılımcıların Tümce Bağlama testinde başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H1: Orta ve ileri seviye katılımcıların Tümce Bağlama testinde başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.

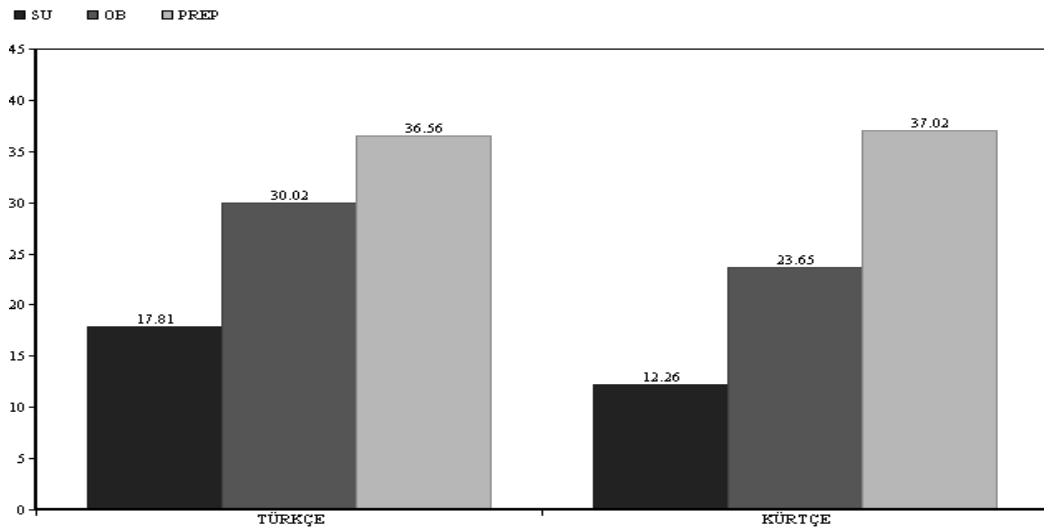
Grup	N	M	SD	df	t	p
Orta Üstü	46	4.1522	2.4218	91	-7.98	.000
Orta	47	8.2979	8.5784			

#### SPSS Veri 4-12

İleri seviyenin ortalaması 4.1522 iken, orta seviye grubun ortalaması 8.2979'dur. Bağımsız Örneklem T testine göre orta ve orta üstü seviyelerin Tümce Bağlama uygulamasında yaptıkları hata oranları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır( t:-7.98; p: .000; r: - 0.84) .

#### 4.3.6. Ana Dil Açısından Grupların Tümce Bağlama Puanları

Türkçe ve Kürtçe gruplarının Tümce Bağlama testinde yaptıkları hata frekansları ve oranları Grafik 4-8'de verilmiştir.



**Grafik 4-8: Ana Dil Açısından Grupların Tümce Bağlama Puanları (%)**

Türkçe ve Kürtçe grupların en az hata yaptıkları ilgi tümceciği özne iken ilgeç her iki grubun da en çok hata yaptığı ilgi tümceciği çeşididir. Diğer testlerle karşılaştırıldığı zaman her iki grup için de hata oranlarında bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Türkçe ve Kürtçe grubun izlediği Ö > N > İL sıralaması Erişilebilirlik Hiyerarşisi ile paralellik göstermektedir.

Hata oranlarından yola çıkarak grupların Tümce Bağlama testinde başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır. Bu test için kurulan hipotezler şu şekildedir:

Ho: Tümce Bağlama testinde Türkçe ve Kürtçe gruplarının başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H1: Tümce Bağlama testinde Türkçe ve Kürtçe gruplarının başarıları açısından anlamlı bir fark vardır.

Grup	N	M	SD	df	t	p
Türkçe	40	6.900	3.499	91	1.702	.092
Kürtçe	53	5.754	2.980			

#### SPSS Veri 4-13

Türkçe ana dili konuşucuların hata ortalamaları (6.900) ile Kürtçe ana dili konuşucuların hata ortalamaları (2.980) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t:1.702; p:.092).

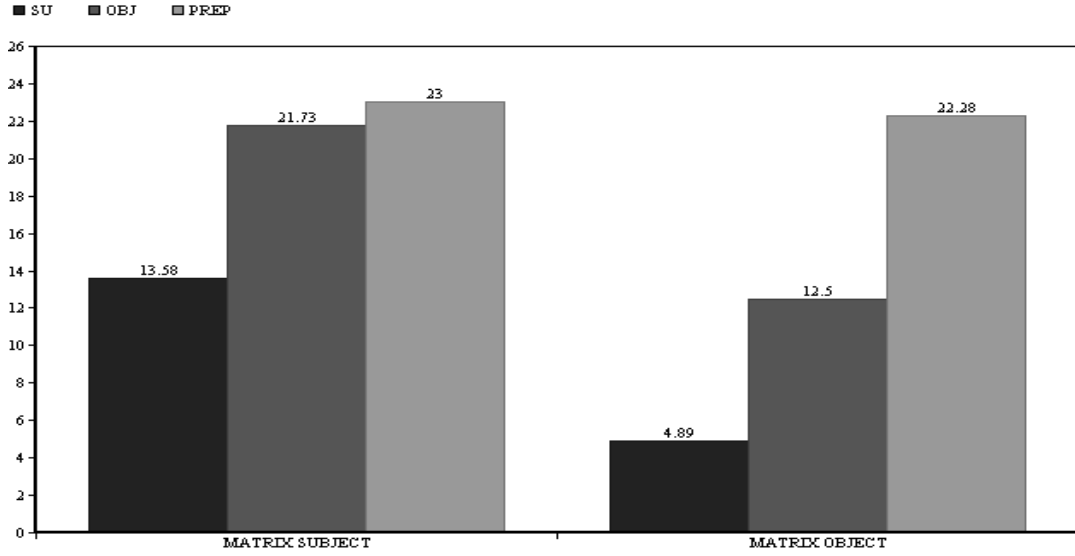
#### 4.4. İlgi Tümceciğinin Ana Cümlede İşlevi Açısından Grupların

##### Sonuçları

İlgi tümceciğinin ana cümlede işlevi açısından grupların veri toplama araçlarından elde ettikleri sonuçlar bu kısımda sunulmuştur.

##### 4.4.1. İleri Seviyenin Dilbilgisel Doğruluk Testi Sonuçları

İleri seviye katılımcıların, ilgilendirmenin olduğu baş adın ana cümlede işlevi bakımından (özne/nesne ya da ortaya yerleştirme/sağa dallanma) Dilbilgisel Doğruluk (GJ) testinde yaptıkları hata oranları Grafik 4-9'da verilmiştir.

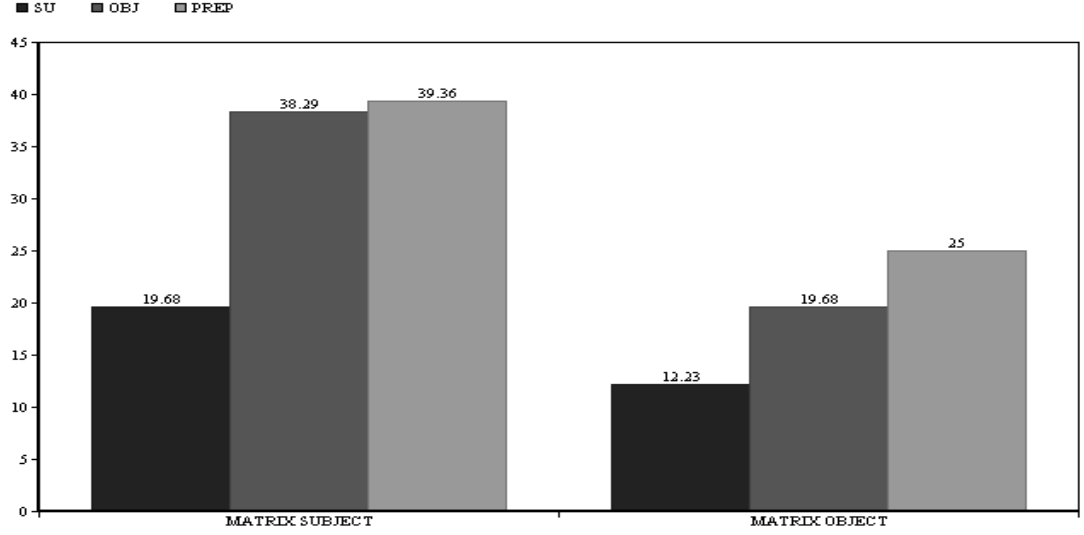


**Grafik 4-9: İleri Seviyenin GJ Testi Sonuçları (%)**

Grafik 4-9'dan da anlaşılacağı gibi, ileri seviyede bulunan katılımcılar ana cümlede baş adın nesne durumunda olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. Bu durum Kuno' nun Algılama Zorluğu Hipotezini (PDH) destekler niteliktedir. Katılımcılar sağa dallanan ilgi tümceciklerinde içe yerleştirilen cümlelere göre daha başarılıdır.

#### **4.4.2. Orta Seviyenin GJ Testi Sonuçları**

Orta seviye katılımcıların, ilgilendirmenin olduğu baş adın ana cümlede işlevi bakımından (özne/nesne ya da ortaya yerleştirme/sağa dallanma) Dilbilgisel Doğruluk Testinde yaptıkları hata oranları Grafik 4-10'da verilmiştir.

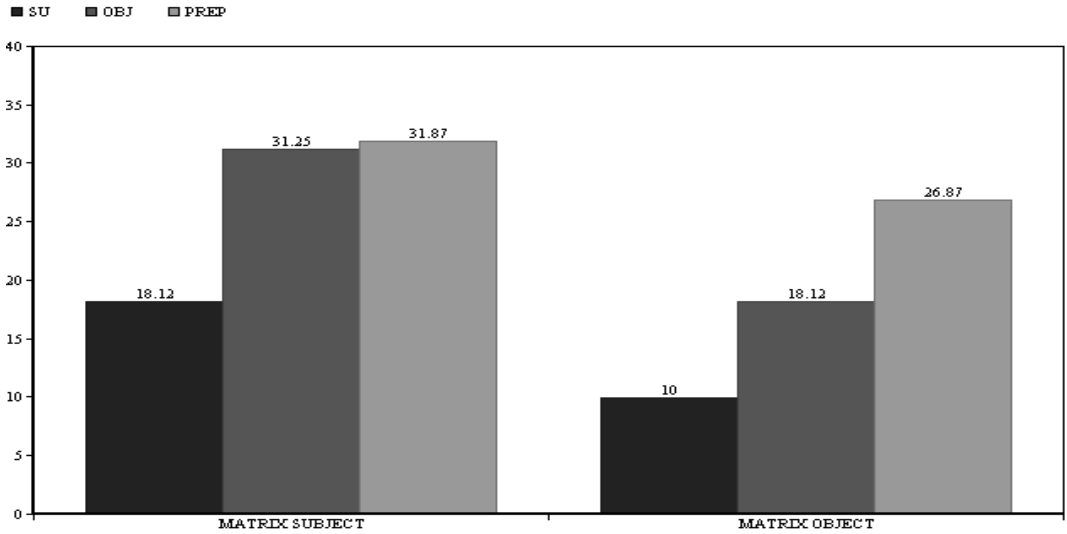


**Grafik 4-10: Orta Seviyenin GJ Testi Sonuçları (%)**

Orta seviye katılımcılar ilgi tümceciğinin ana cümlede nesne durumunda olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. Diğer bir ifadeyle sağa dallanan ilgi tümceciklerde ortaya yerleştirilenlere göre başarı oranı daha yüksektir. Bu durum Kuno' nın PDH hipotezini desteklemektedir.

#### 4.4.3. Türkçe Grubunun GJ Testi Sonuçları

Ana dili Türkçe olan katılımcıların GJ testinde ilgi tümceciğin ana cümledeki yeri bağlamında zorluk dereceleri Grafik 4-11' de verilmiştir.



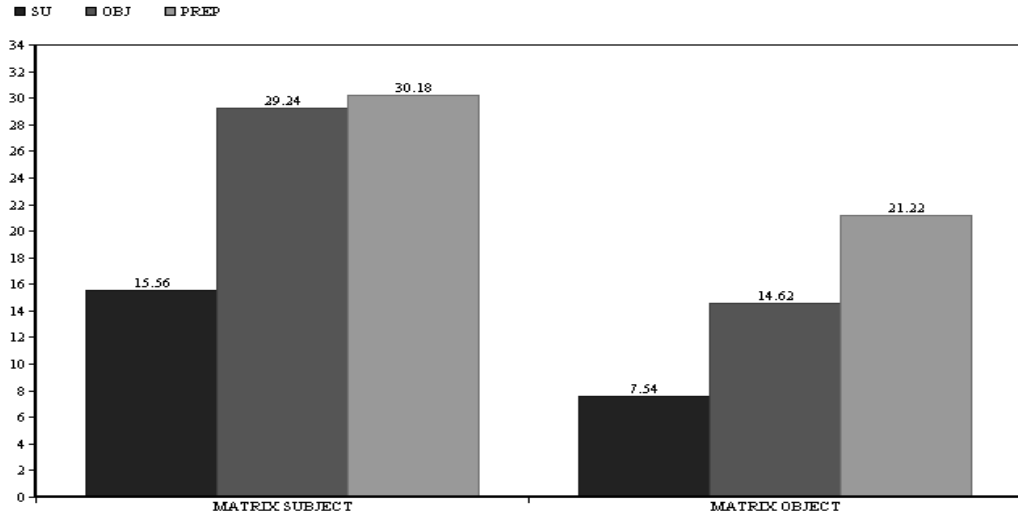
**Grafik 4-11: Türkçe Grubunun GJ Testi Sonuçları (%)**



Grafik 4-11’de sunulduğu üzere Türkçe grubu ilgi tümceciğinin ana cümlelerin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. PDH’ nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.4.4. Kürtçe Grubunun GJ Testi Sonuçları

Kürtçe grubunun ilgi tümceciğinin ana cümledeki yeri bağlamında zorluk dereceleri Grafik 4-12’de sunulmuştur

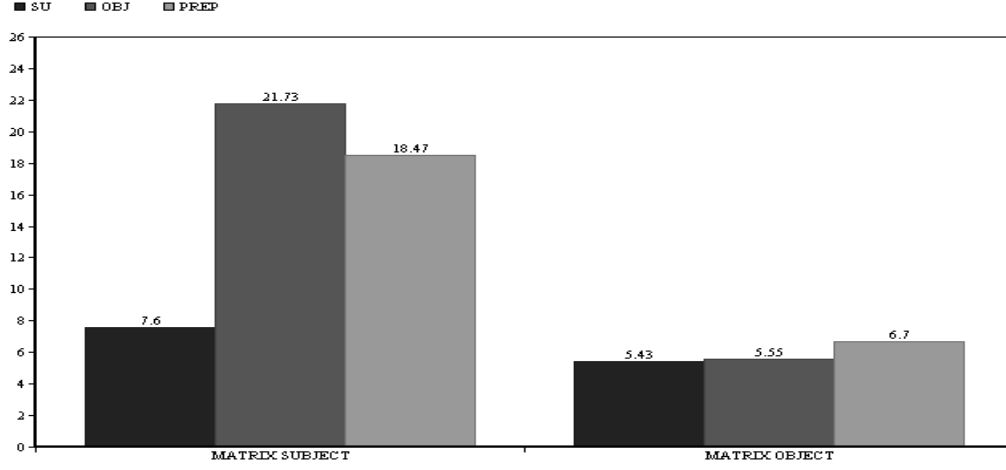


**Grafik 4-12: Kürtçe Grubunun GJ Testi Sonuçları (%)**

Grafik 4-12’den anlaşılacağı gibi Kürtçe grubu ilgi tümceciğinin ana cümlelerin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. Diğer bir ifadeyle bölünmenin (ortaya yerleştirme) olmadığı cümlelerde başarı oranı daha yüksektir. Bu durum PDH hipotezi ile paralellik göstermektedir.

#### 4.4.5. İleri Seviye Resim Ölçeği Sonuçları

İleri seviye katılımcıların Resim Ölçeğinde ana cümlede baş adın özne ve nesne durumunda olduğu cümlelerde yaptıkları hata oranları Grafik 4-13’te verilmiştir.

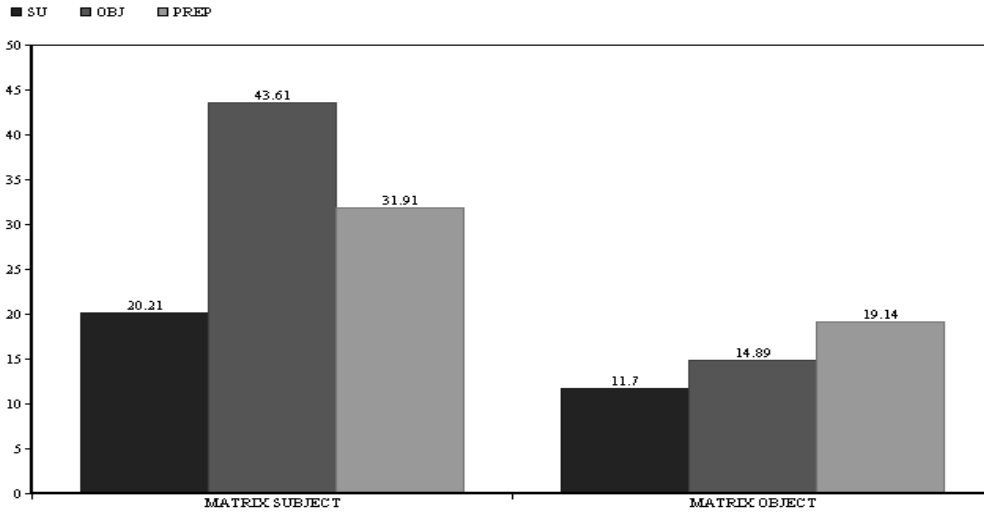


**Grafik 4-13: İleri Seviye Resim Ölçeği Sonuçları (%)**

Grafik 4-13'te verildiği üzere, sağa dallanan ilgi tümceciklerinde ortaya yerleştirilen cümlelere göre daha az hata görülmektedir. Baş adın nesne işlevinde olduğu cümlelerde orta üstü seviye katılımcılar daha az zorlanmaktadır. Bu durum Kuno' nun PDH' sini desteklemektedir.

#### 4.4.6. Orta Seviye Resim Ölçeği Sonuçları

Resim Ölçeğinde ilgi tümcecığının ana cümledeki yeri bağlamında orta seviye katılımcıların karşılaştıkları zorluk dereceleri Grafik 4-14'te verilmiştir.

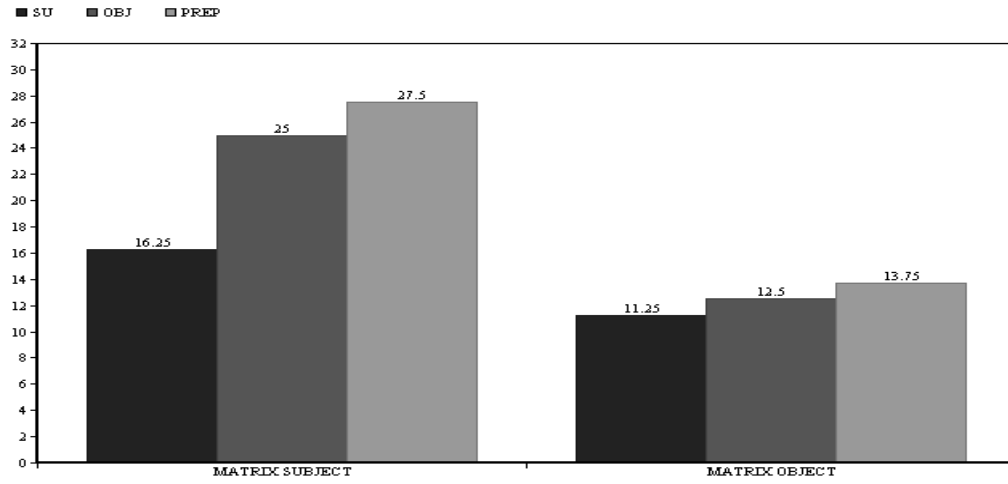


**Grafik 4-14: Orta Seviye Resim Ölçeği Sonuçları (%)**

Orta seviye katılımcılar ilgi tümceciğinin nesne durumunda olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. Diğer bir ifadeyle ana cümle akışında bölünmenin olduğu yapılarda daha çok hata yapılmıştır. Grafik 14'te sunulan veriler ışığında PDH' yi destekleyen sonuçlara varmak mümkündür.

#### 4.4.7. Türkçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları

Ana dili Türkçe olan katılımcıların Resim Ölçeğinde ilgi tümceciğinin ana cümledeki yeri bağlamında zorluk dereceleri Grafik 4-15'te verilmiştir.

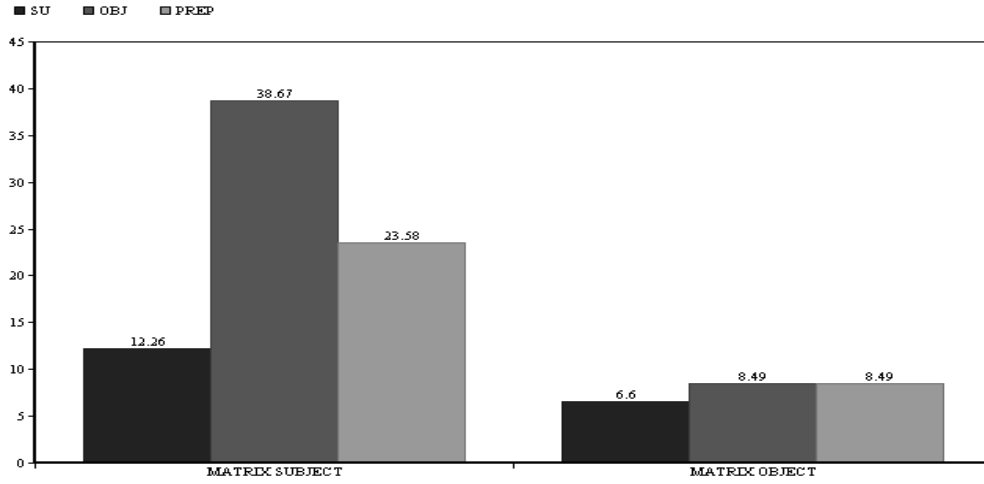


**Grafik 4-15: Türkçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları (%)**

Grafik 4-15'ten anlaşılacağı gibi Türkçe grubu ilgi tümceciğinin ana cümledeki nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapmışlardır. PDH'nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.4.8. Kürtçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları

Ana dili Kürtçe olan katılımcıların Resim Ölçeğinde ilgi tümceciğinin ana cümledeki yeri bağlamında zorluk dereceleri Grafik 4-16'da verilmiştir.

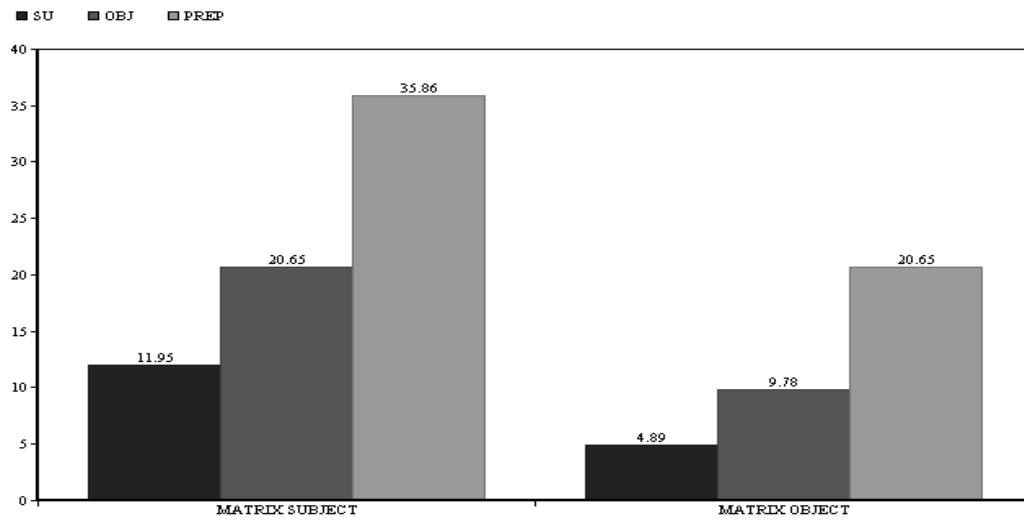


**Grafik 4-16: Kürtçe Grubu Resim Ölçeği Sonuçları (%)**

Kürtçe grubunun ilgi tümcecığının ana cümlelerin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yaptıkları görülmektedir. PDH' nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.4.9. İleri Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları

Tümce Bağlama testinde ileri seviyede bulunan katılımcıların ilgi tümcecığının ana cümledeki yeri bağlamında yaptıkları hata oranları Grafik 4-17'de verilmiştir.

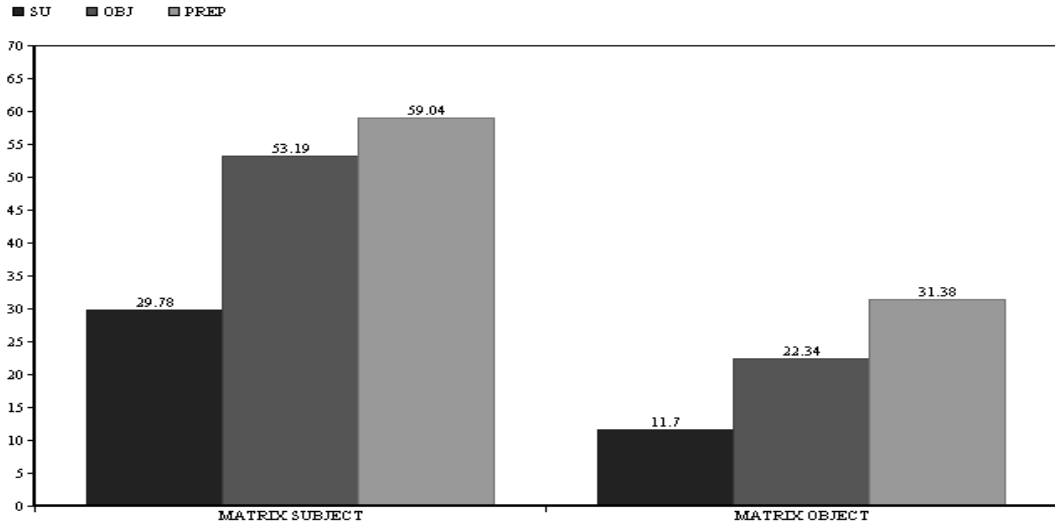


**Grafik 4-17: İleri Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları (%)**

Grafik 4-17'den de anlaşılacağı gibi sağa dallanan ilgi tümceciklerinde ortaya yerleştirilen cümlelere göre daha az hata görülmektedir. Ana cümlede ilgi tümceciğinin nesne işlevinde olduğu cümlelerde ileri seviye katılımcılar daha az zorlanmaktadır. Bu durum Kuno' nun PDH' sini desteklemektedir.

#### 4.4.10. Orta Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları

Tümce Bağlama testinde orta seviye katılımcıların ilgi tümceciğın ana cümledeki yeri bağlamında yaptıkları hata oranları Grafik 4-18'de verilmiştir.

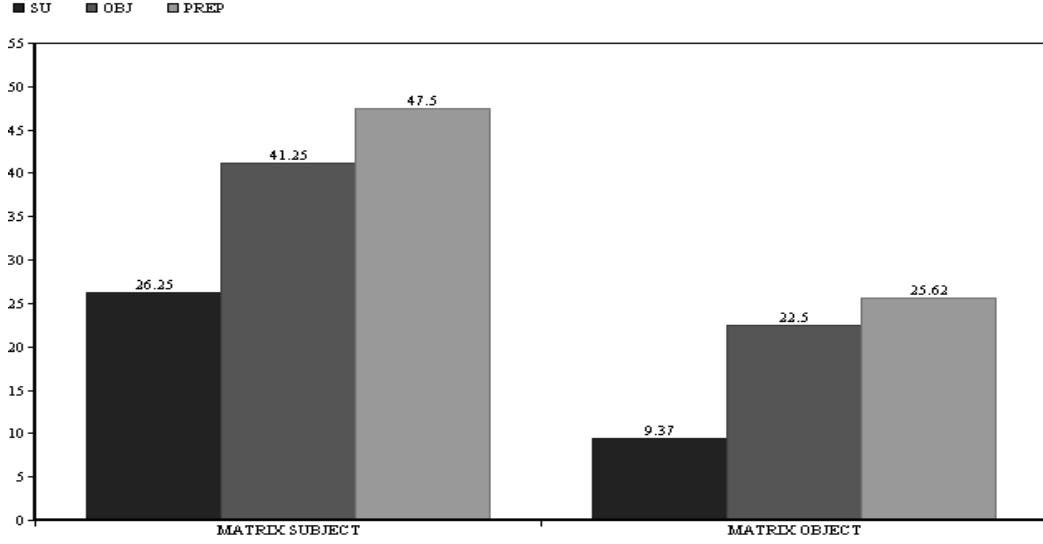


**Grafik 4-18: Orta Seviyenin Tümce Bağlama Sonuçları (%)**

Hata oranları arasında fark olmasına rağmen orta seviye de ileri seviyede olduğu gibi ilgi tümceciğinin ana cümledeki nesnesi olduğu cümlelerde daha az zorlanmaktadır. Orta seviyenin sağa dallanan cümlelerdeki başarısı Kuno' nun PDH tahmin sıralaması ile paralellik göstermektedir.

#### 4.4.11. Türkçe Grubunu Tümce Bağlama Sonuçları

Ana dili Türkçe olan katılımcıların Tümce Bağlama testinde ilgi tümceciğın ana cümledeki yeri bağlamında karşılaştıkları zorluk dereceleri Grafik 4-19'da verilmiştir.

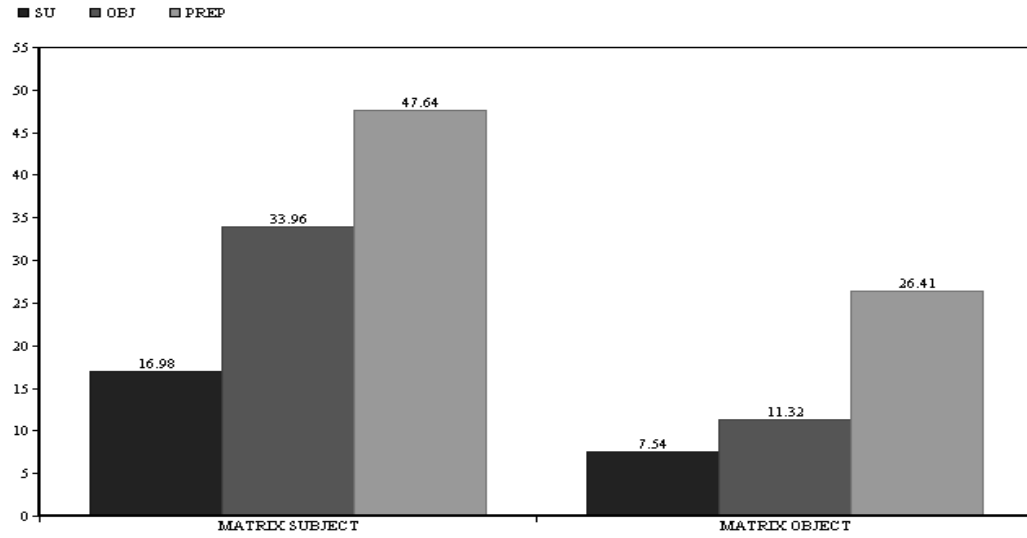


**Grafik 4-19: Türkçe Grubunu Tümce Bağlama Sonuçları (%)**

Grafik 4-19’da sunulduğu gibi, Türkçe grubu tarafından ilgi tümcecığının ana cümlelerin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yapılmıştır. PDH’ nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.4.12. Kürtçe Grubunun Tümce Bağlama Sonuçları

Ana dili Kürtçe olan katılımcıların Tümce Bağlama testinde ilgi tümcecığının ana cümledeki yeri bağlamında zorluk dereceleri Grafik 4-20’de verilmiştir.



**Grafik 4-20: Kürtçe Grubunun Tümce Bağlama Sonuçları (%)**

Kürtçe grubunun ilgi tümcecığının ana cümlelerin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha az hata yaptıkları görülmektedir. PDH' nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.5. Serbest Yazı Sonuçları

Serbest Yazıda öğrencilerden 150-200 kelimelik bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazıda kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri, katılımcı sayılarına göre oranları hesaplandı. Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencinin kullandığı ilgi tümcecığı sayısından çok hangi ilgi tümcecığını daha sık kullandığıdır. Diğer veri toplama araçlarının aksine, yazıda iyelik kullanımı da yoğun bir şekilde görüldü. Bundan dolayı, yazıda ortaya çıkan ilgi tümcecığı sıralaması farklılık gösterdi ve bunun değerlendirmesi ayrı yapıldı.

##### 4.5.1. İlgi Tümcecığı Açısından Grupların Serbest Yazı Sonuçları

###### 4.5.1.1. İleri Seviye Yazı Sonuçları

İleri seviye katılımcıların Serbest Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri frekans ve oranları ile beraber Tablo 4-17'de verilmiştir.

**Tablo 4-17: İleri Seviye Serbest Yazı Sonuçları**

	Özne		Nesne		İlgeç		İyelik	
	F	%	F	%	F	%	F	%
WR	101	73.18	20	14.49	8	6.01	10	7.24

Tablo 4-17'de görüldüğü gibi, özne İT öğrencilerin en çok kullandıkları İT çeşidiyken ilgeç en az kullanılandır. Fakat çalışmanın araştırma konusu dışında olan iyelik (genitive) kullanım sıklığı da Serbest Yazı uygulamasına dahil edilmiştir. İleri grubun iyelik İT kullanım sıklığı ilgeçe göre daha yoğundur. Bunun sonucunda ileri seviye için oluşan sıralama şu şekildedir: Ö > N > İY > İ. Bu sıralamada bulunan

öğelerden iyelik haricinde diğerleri Erişilebilirlik Hiyerarşisiyle (EH) paralellik göstermektedir.

#### 4.5.1.2. Orta Seviye Serbest Yazı Sonuçları

Orta seviye katılımcıların Serbest Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri frekans ve oranları ile birlikte Tablo 4-18’de verilmiştir.

**Tablo 4-18: Orta Seviye Serbest Yazı Sonuçları**

	Özne		Nesne		İlgeç		İyelik	
	F	%	F	%	F	%	F	%
WR	67	47.51	14	9.92	4	2.83	7	4.96

Orta seviyede yoğun olarak özne İT kullanımı görülmektedir. Onu nesne, iyelik ve ilgeç İT takip etmektedir. İleri seviyede olduğu gibi orta seviye de iyelik kullanımı ilgeçten daha fazladır. Bu yüzden iyelik kullanımı EH sıralamasını dışında kalmaktadır.

#### 4.5.1.3. Türkçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları

Ana dili Türkçe olan katılımcıların Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri aşağıda Tablo 4-19’da sunulmuştur.

**Tablo 4-19: Türkçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları**

	Özne		Nesne		İlgeç		İyelik	
	F	%	F	%	F	%	F	%
WR	70	58.33	11	9.16	5	4.16	6	5.00



Türkçe grubunda yüksek oranda özne İT tercihi görülmektedir. Diğer bir taraftan iyelik İT ilgeçe göre daha fazla kullanılmıştır. Bu durum EH sıralamasını ihlal etmektedir.

#### 4.5.1.4. Kürtçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları

Ana dili Kürtçe olan katılımcıların Serbest Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri aşağıda Tablo 4-20’de sunulmuştur.

**Tablo 4-20: Kürtçe Grubu Serbest Yazı Sonuçları**

	Özne		Nesne		İlgeç		İyelik	
	F	%	F	%	F	%	F	%
WR	98	61.63	23	14.46	7	4.40	13	8.17

Kürtçe grubunun ilgi tümcecği kullanım sıralaması şu şekildedir: Ö > N > İY > İ. Bu sıralamadan da anlaşılabilceği gibi iyelik EH sıralamasına uymamaktadır.

Ana dili Kürtçe olan katılımcıların Kürtçe seviyeleri ve yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İleri	20	33.90	844	191	.000
Orta	33	22.47	587		

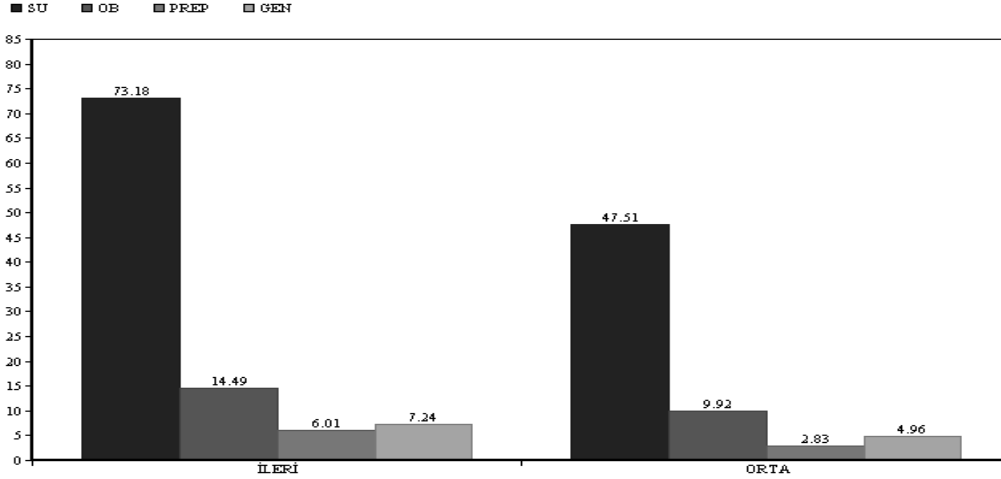
#### SPSS Veri 4-14

SPSS veri 4-14’te sunulduğu gibi, yazı uygulamasında ilgi tümcecikleri bakımından ana dili Kürtçe olan gruptan ileri seviyede bulunan katılımcıların sıra ortalaması (33.90) ile orta seviye grubun sıra ortalaması (22.47) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (U=191; p=.000).

## 4.5.2. Grupların Serbest Yazı Sonuçlarının Karşılaştırılması

### 4.5.2.1. Seviyeler Açısından Sonuçların Karşılaştırılması

Orta ve ileri seviyele olan katılımcıların Serbest Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri frekansları ve oranları Grafik 4-21’de verilmiştir.



**Grafik 4-21: Seviyeler Açısından Sonuçların Karşılaştırılması (%)**

Grafik 4-21’de sunulan veriler ışığında, her iki seviyenin yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecği çeşitlerine bakıldığı zaman şöyle bir sıralama ortaya çıkmaktadır:

Orta: Ö > N > İY > İL

İleri: Ö > N > İY > İL

Her iki seviyede en çok özne İT kullanım gözlemlenirken, en az kullanım ilgeç İT çeşidindedir. Orta ve ileri seviyelerin ilgi tümcecği kullanımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test için oluşturulan hipotezler:

Ho: Orta ve ileri seviyelerde Serbest Yazı uygulamasında ilgi tümcecği kullanım açısından bir fark bulunmamaktadır.

H1: Orta ve ileri seviyelerde Serbest Yazı uygulamasında ilgi tümcecği kullanım açısından anlamlı bir fark vardır.

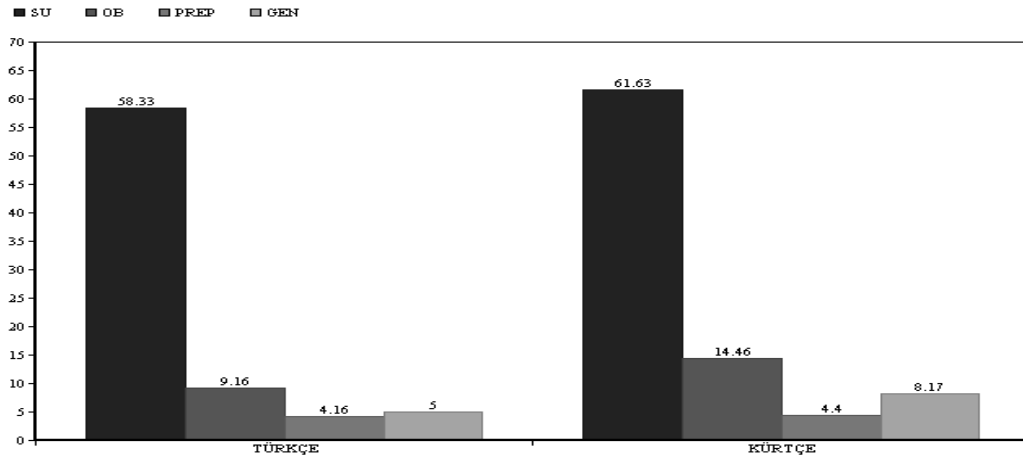
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İleri	46	60.18	2768	474.500	.000
Orta	47	34.10	1602		

#### SPSS Veri 4-15

İleri seviye katılımcıların ilgi tümceciği sıra ortalamaları (60.18), orta seviye katılımcıların ilgi tümceciği sıra ortalamalarına (34.10) göre daha yüksektir. Ortalamalar arası bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır (U:474.500 p: .000).

#### 4.5.2.2. Ana dil Açısından Grupların Karşılaştırılması

Türkçe ve Kürtçe grupların Serbest Yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecikleri çeşitleri ve oranlarını Grafik 4-22’de sunulmuştur.



**Grafik 4-22: Ana Dil Açısından Grupların Karşılaştırılması (%)**

Türkçe ve Kürtçe grupların yazı uygulamasında en sık özne İT kullandıkları görülürken, iki grubun da en kullandıkları ilgi tümceciği çeşidi ilgeç’ tir.

Türkçe ve Kürtçe grupların yazıda ilgi tümceciği kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test için oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

Ho: Türkçe ve Kürtçe grupların Serbest Yazı uygulamasında ilgi tümceciği kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H1: Türkçe ve Kürtçe grupların Serbest Yazı uygulamasında ilgi tümceciği kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkçe	40	42.09	1683	863.500	.111
Kürtçe	53	50.71	2687		

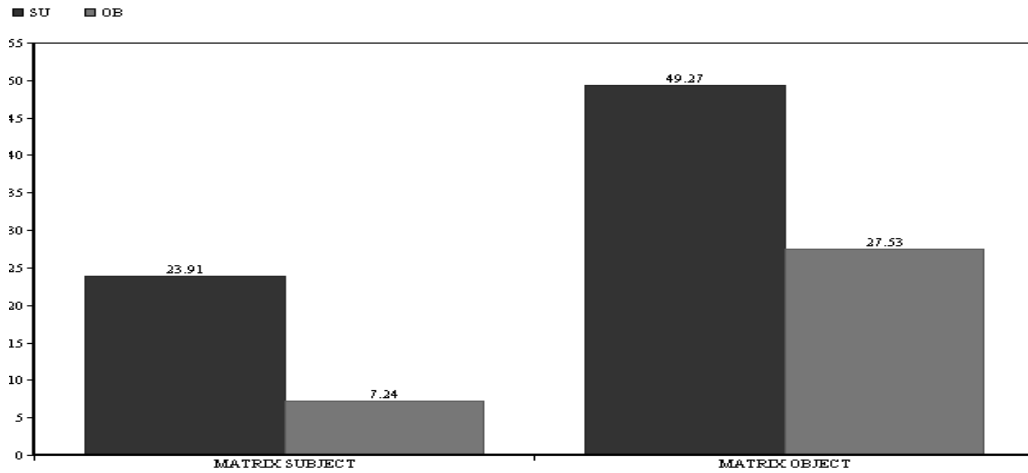
#### SPSS Veri 4-16

Türkçe grubunun sıra ortalaması 42.09 ve Kürtçe grubun sıra ortalaması 50.71 oranındadır. Mann Whitney U testine göre bu oranlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır (U:863.500 p: .111).

### 4.5.3. İlgi Tümceciğinin Ana Cümledeki İşlevi Açısından Grupların Serbest Yazı Sonuçları

#### 4.5.3.1. İleri Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları

İleri seviyede olan katılımcıların ana cümlede işlevi açısından ilgi tümceciği kullanım oranları Grafik 4-23'te verilmiştir.



**Grafik 4-23: İleri Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları (%)**

Grafik 4-23'ten anlaşılacağı gibi, ilgi tümceciğinin ana cümledeki nesnesi olduğu cümle çeşidi özneye göre daha yüksek orandadır. İleri seviye katılımcılar

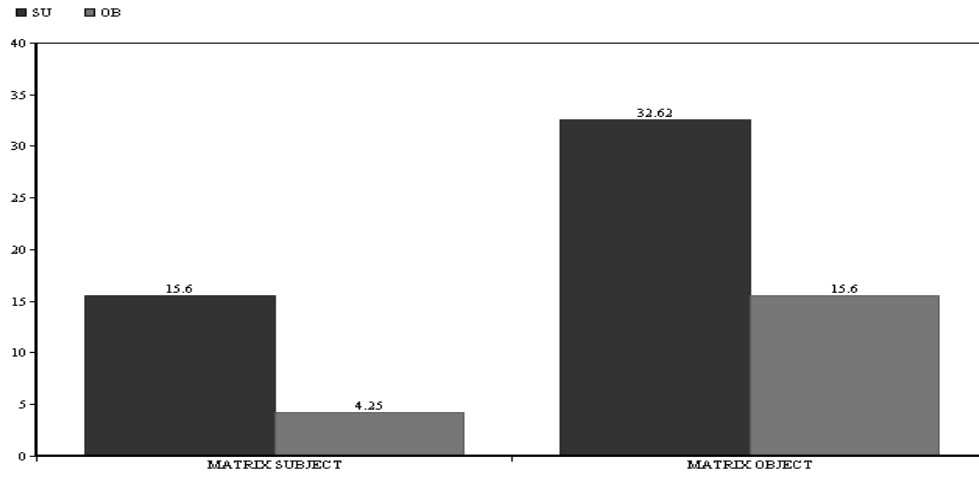
sağa dallanan cümleleri ortaya yerleştirilmiş cümlelere göre daha sık kullanılmaktadırlar Bunun sonucunda ortaya çıkan sıralama şu şekildedir:

$$NÖ > NN > ÖÖ > ÖN$$

Ortaya çıkan bu sıralama Kuno' nun PDH hipotezini desteklemektedir.

#### 4.5.3.2. Orta Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları

Orta seviye katılımcıların ana cümledeki yeri açısından kullandıkları ilgi tümcecği çeşitleri ve oranları Grafik 4-24'te sunulmuştur.



**Grafik 4-24: Orta Seviyenin Serbest Yazı Sonuçları (%)**

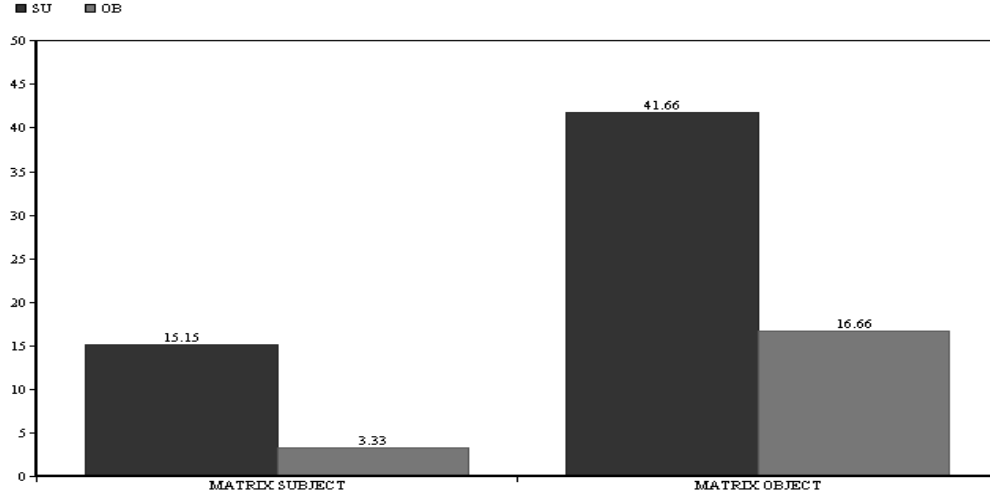
Orta seviye katılımcılar Serbest Yazı uygulamasında ilgi tümcecğinin ana cümle nesnesi olduğu cümle çeşitlerini özneye göre daha fazla kullanmışlardır. Bunun sonucunda oluşan sıralama şu şekildedir:

$$NÖ > NN / ÖÖ > ÖN$$

Oluşan bu sıralama Kuno' nun hipotezlerini desteklemektedir.

#### 4.5.3.3. Türkçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları

Türkçe grubunun ana cümlede işlevi açısından kullandıkları ilgi tümcecği çeşitleri ve oranları Grafik 4-25'te verilmiştir.

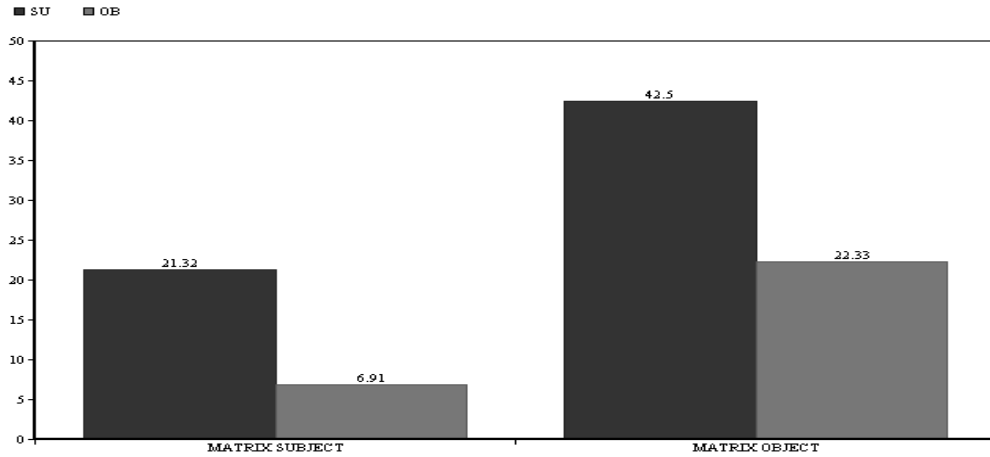


**Grafik 4-25: Türkçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları (%)**

Grafik 4-25'ten de anlaşılacağı gibi, Türkçe grubu, ilgi tümcecığının ana cümlenin nesnesi olduğu cümlelerde özneye göre daha çok kullanmıştır. PDH' nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla başarı ve doğruluk düzeyi daha yüksektir.

#### 4.5.3.4. Kürtçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları

Kürtçe grubunun, ana cümlede işlevi açısından yazı uygulamasında kullandıkları ilgi tümcecığı çeşitleri ve oranları Grafik 4-26'da sunulmuştur.



**Grafik 4-26: Kürtçe Grubunun Serbest Yazı Sonuçları (%)**

Kürtçe grubu, ilgi tümceciğinin ana cümlede nesne durumunda olan cümleleri özneye göre daha sıklıkta kullanmıştır. PDH'nin önerdiği gibi sağa dallanan cümlelerde içe yerleştirmeye oranla kullanım sıklığı daha yüksektir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında sonuçların yorumlanması, tartışması ve öneriler yer almaktadır.

### 5.1. İlgili Adılının İşlevi Açısından Uygulama Sonuçlarının Değerlendirmesi

#### 5.1.1. Seviyelere Göre Sonuçların Değerlendirmesi

Keenan ve Comrie' nin (1977) Erişilebilirlik Hiyerarşisi temel iddiasını ilgili tümceciği ediniminde ilgilendirmenin olduğu cümle öğeleri (özne, nesne vb.) arasında bir erişilebilirlik hiyerarşisinin varlığı üzerine kurmaktadır. Bu sıralama en çok erişilebilenden en az erişilebilen öğeden oluşmaktadır. Sıralamanın en başında olan öge (özne) en kolay ilgilendirme olan ve en az belirtili öge iken sıralamanın en sonunda bulunan öge (karşılaştırma nesnesi) en zor ilgilendirme olan ve en çok belirtili olan öge durumundadır. Bu çalışmada ise hiyerarşi öğelerinden özne, nesne ve ilgeç cümle çeşitleri uygulamalara örnek teşkil etmiştir.

Orta ve ileri seviyelerin uygulamalarda hiyerarşi öğelerine erişim sıralamalarına bakıldığı zaman şöyle bir sıralama ortaya çıkmaktadır:

GJ: Ö > N > İL

SC: Ö > N > İL

PIC: Ö > İL > N

**Ö:** "I am going to buy the white car **which is right at the corner.**"

"The boy **who was in pain** saw the doctor."

**N:** "I do not like the car **which you have just bought**"

"The flowers **which my mother brought** attracted the attention of the visitors."

**İL:** "I found the book **about which Tom was talking.**"

"The girl **whom I played card with** was very beautiful."



Elde edilen veriler doğrultusunda dil yeterliliği ilgi tümceciği ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (*SPSS Veri 4-6*). Öğrencilerin ara dilleri geliştikçe hedef dile daha fazla yaklaşırlar. Orta ve ileri seviye katılımcıların hata oranları arasında farklılık olmasına rağmen her iki grubun da izlediği sıralama benzerlik göstermektedir. Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce Bağlama testlerinde grupların izledikleri sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşisini desteklemektedir. Grupların en az hata yaptıkları öge özne iken en çok hata oranı ilgeçte görülmektedir. Fakat Resim Ölçeğinde farklı bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Bu uygulamada en az hata oranı özneye yapılmışken en çok hata nesneye yapılmıştır. Erişilebilirlik Hiyerarşisi açısından bakıldığında zaman özne en az hata ile en çok erişilebilirken onu sırasıyla ilgeç ve nesne takip etmektedir. Böylelikle nesne ve ilgeç sıralamanın dışında kalmaktadır. Fakat ilgeç ve nesne ilgi tümcecikleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $t(92)=,746$ ;  $p=,458$ ). Aynı zamanda, Resim Ölçeğinde *nesne* ilgilendirmesini olduğu örneklere (özellikle 3 ve 6) bakıldığında zaman bunun sebebi daha açık bir şekilde anlaşılabilir. Katılımcıların söz konusu cümlelerde zorluk çekmelerinin sebebi ana cümlenin öznesi ve ilgi tümceciğinin öznesinin *canlı* (animate) olmasıdır. Kanno'ya (2007) göre bu durum cümlenin yapısal özelliğinden çok anlamsal özelliklerle ilgilidir. Bu yüzden her iki grupta bulunan katılımcılar söz konusu cümlelerde özneleri karıştırma ihtimalleri yüksektir. Buna ek olarak, Resim Ölçeğinde yer alan bazı örneklerde (özellikle 2, 7 ve 8) öğrencilerin, mevcut durumu betimleyen cümle ve resimler arasında ilişki kurarken, ilgi tümceciği uygunluğunun yanı sıra bilişsel harita ve gösterimsel işaretler gibi ipuçlarından yararlandıkları düşünülmektedir. Çünkü aynı ilgi tümceciğini ölçen diğer cümlelere bakıldığında zaman hata oranları arasında bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Aynı ilgi tümceciği ölçen cümleler arasında ortaya çıkan bu fark resimlerde yer alan ipuçlarından kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca Resim Ölçeğinde oluşan sıralama farkları bu uygulamadaki soru sayısından da etkilenmiş olabilir. Bu uygulamada her bir ilgi tümceciği için 4 örnek bulunmaktadır.

Diğer bir veri toplama aracı olan Serbest Yazıda orta ve ileri düzeyler için ortaya çıkan sıralama şu şekildedir:

$$\text{Ö} > \text{N} > \text{İY} > \text{İL}$$

Diğer uygulamalardan farklı olarak Serbest Yazıda iyelik içeren ilgi tümcecikleri sıralamaya dahil olmuştur<sup>21</sup>. Keenan ve Comrie' nin EH' sine göre *iyelik* sıralamanın sonunda yer almaktadır. Fakat daha sonra yapılan çalışmalarda *iyelik*' in sıralamaya uymadığı ortaya çıkmıştır (Gass, 1979; Hamilton, 1994; Baysal, 2001; Yürekli, 2007; Bulut, 2011). Üstte yer alan sıralamadan da anlaşılacağı gibi *iyelik* EH sıralamasının dışında durmaktadır. Bu durum *iyelik*' in diğer veri toplama araçlarında ele alınan sıralama üyelerinin dışında tutulması sebebinin doğrular niteliktedir (Detay için bkz Bölüm 3.5)

Izumi (2003) farklı testler arasında doğrudan bir karşılaştırma yapılırken dikkatli olunması gerektiğini belirtir fakat kendisi de çalışmasında bu karşılaştırmayı yapar (s.315). Bu araştırmada orta ve ileri düzeylerin dört uygulamada da elde ettikleri toplu sonuçlara bakıldığı zaman algılama ve sezgiye dayalı uygulamalarda (Dilbilgisel Doğruluk ve Resim Ölçeği) üretime dayalı uygulamalara (Tümce Bağlama ve Serbest Yazı) göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Üretime dayalı alıştırmalarda öğrencinin konuya daha çok dahil olması ve öğrenciden üretim adına daha çok şey istendiğinden bu tür uygulamalarda hata oranı daha fazladır. Özellikle Serbest Yazı uygulamasında bunun etkileri gözlemlenmiştir. Bu uygulamada katılımcıdan en az üç ilgi tümcecigi içeren bir yazı yazmaları istenmiştir. Fakat katılımcıların genelinde bundan bir kaçış söz konusudur. Örneğin, ileri seviye katılımcıların yazıda ilgi tümcecigi kullanım ortalamaları 2, 8 iken, orta seviyenin ortalaması 1, 9 düzeyinde kalmıştır. İlgi tümcecigi gibi karmaşık yapıların kullanımından bir kaçış durumu söz konusudur. Katılımcılar bu karmaşık yapıyı kullanmak yerine *and*, *or*, *but* gibi bağlaçları tercih etmişlerdir. Dahası, ilgi tümcecikleri çeşitleri arasında fark üretime dayalı uygulamalarda daha net bir şekilde görülmektedir (Tablo 4-18 ve 4-19). Izumi' ye (2003) göre bu durum kişilerin üretici becerilerinin algılama becerilerine göre, farklı ilgi tümceciklerinin sebep olduğu işleme zorluğuna karşı daha hassas olmasından kaynaklanmaktadır (s.315).

---

<sup>21</sup> Diğer uygulamalarda *iyelik* kontrol altına alınmışken yazı uygulanmasında bu mümkün değildir.

### 5.1.2. Ana Dillere Göre Sonuçların Değerlendirmesi

Tek dilli ve çift dilli katılımcıların Resim Ölçeği, Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce bağlama testlerinde ilgi tümceciği çeşitleri açısından izledikleri zorluk sıralaması şu şekildedir:

GJ: Ö > N > İL

SC: Ö > N > İL

PIC: Ö > İL > N

Türkçe ve Kürtçe grupların hata oranları arasında farklara rağmen her iki grup da ilgi tümceciği ediniminde benzer sıralamalar takip etmektedir. Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce Bağlama testlerinde en az hata yapılan sıralama ögesi *özne* iken en çok hata *ilgeç* içeren ilgi tümceciklerinde yapılmıştır. Ortaya çıkan bu sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşini destekler niteliktedir. Diğer bir taraftan, Resim Ölçeğinde farklı bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Özne ilgi tümceciği en az hata ile dururken, nesne ilgi tümceciği en çok hatanın yapıldığı ilgi tümceciği çeşididir. Bu sıralama orta ve ileri seviyelerin oluşturduğu sıralama ile aynıdır. İlgeç ve nesnede hata oranları açısından çok büyük bir fark<sup>22</sup> olmamasına rağmen ortaya çıkan sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşiyle uyuşmamaktadır. Bu durum uygulamada nesne ilgi tümceciği içeren örneklerden kaynaklanmaktadır. Resim Ölçeğinde nesne içeren ilgi tümceciklerinde (özellikle 3. ve 6. Resimler) resimlerin bir birine çok yakın olması ve cümle öğelerindeki *canlılık* etkenidir. Ana cümlede ve ilgi tümceciğinde öznelerin *canlı* olması sonucu katılımcıların her iki öğeyi karıştırma ihtimalleri yüksektir. Ayrıca bazı örneklerde (özellikle 2, 7, ve 8) bilişsel harita ve gösterimsel işaretlerin birer ipucu olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir etken olarak da ilgi tümceciği çeşitlerini test eden örnek sayısı olabilir.

Serbest Yazı uygulamasında ortaya çıkan sıralama şu şekildedir:

---

<sup>22</sup> Türkçe Grubu: t(39)=-1,306 p=,199 ; Kürtçe Grubu: t(52)=1,449 p=,153)

Ö > N > İY > İL

Diğer uygulamalardan farklı olarak Serbest Yazıda *iyelik* içeren ilgi tümcecikleri sıralamaya dahil olmuştur. Ortaya çıkan bu sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşisinden farklılık göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda olduğu gibi, bu çalışmada da *iyelik*' in EH' ye uymadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden *iyelik* EH sıralamasının dışında tutulmalıdır.

Bu çalışmada, Kürtçe ve İngilizcenin ilgi tümceciği açısından sözdizimsel benzerlikleri ve aynı dil ailesini mensup olmaları sebebiyle, Kürt öğrencilerin İngilizce İT'de Türk öğrencilere göre daha başarılı olacakları varsayılmıştır. Ancak, Kürt öğrencilerin genel olarak daha başarılı oldukları gözlemlense de, iki grup arasındaki başarı farkı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Kürtçenin daha çok ev dili olarak kullanıldığı ve sosyal hayatın yoğun olarak Türkçe yaşandığı bir ortamda, öğrenciler üçüncü bir dil olan İngilizceyi, Türkçe üzerinden yorumlamaktadırlar. Ayrıca, katılımcıların Kürtçe okur – yazarlık durumları tartışmalı bir yerde durmaktadır. Katılımcılar, Kürtçeye yönelik herhangi bir eğitim almadıkları gibi onlar için Kürtçe daha ziyade sözlü düzeyde kalmaktadır. Aydoğan (2013) öğrencilerin dil öğreniminde referans olarak kullandıkları bir dilin olduğunu öne sürmüştür (s.154). Kürt öğrenciler için referans dil daima okul dili olan ve yabancı dil öğretiminde referans olarak kullanılan Türkçedir. Bu yüzden farklı ana dillere sahip öğrencilerin ilgi tümceciği ediniminde benzer sonuçların (başarı farkı açısından) ortaya çıkması olasıdır.

Ana dili Kürtçe olan çift dilli öğrencilerin Kürtçe seviyeleri ve ilgi tümceciğinde başarıları arasında pozitif bir ilişki ortaya çıktı. Kürtçe seviyeleri yüksek olan öğrenciler ilgi tümceciğinde daha az hata yaptıkları ve Kürtçe açısından ortanın üstü ve ortanın altı seviyelere bakıldığı zaman hata oranları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır (*SPSS veri 4-5*). Aynı şekilde öğrencilerin Serbest Yazıda kullandıkları ilgi tümceciği çeşitleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (*SPSS veri 4-13*). Çok dilli toplumlarda yapılan çalışmalar (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998; Derince, 2010) öğrencilerin ana dillerinin D2 ve D3 edinimlerini teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalara paralel olarak, bu çalışmada da Kürtçe dil yetkinliğinin diğer dil (İngilizce) edinimi desteklendiği gözlemlenmiştir. Bu durum

diller arası Dilsel Bağımlılık tezini destekler niteliktedir. Cummins'in (2000) ortaya attığı bu tezde bir dilde yetkinlik diğer dillerin ediniminde kolaylık sağlayabilir.

Kürtçe dil seviyelerinin İngilizce edinimi üzerindeki etkisinin bir başka sebebi tipolojik benzerlik ile açıklanabilir. Diller arası benzerlikleri/farklılıkları karşılaştırmada dilsel yakınlıklar önemli bir rol oynamaktadır (De Angelis ve Selinker,2001; Odlin,2003). Bu yüzden ki İngilizce ve Kürtçe arasındaki tipolojik benzerlik bu çalışmada ilgi tümceciği ediniminde etkisi olabilir. Bununla paralel olarak, Aydoğan (kişisel görüşme, Ağustos 2013) kendi başından geçen bir gözlemi şu şekilde aktarıyor:

Kürtçe dilbilgisine hakim olan kişiler, Kürtçe dilbilgisine hakim olmayan diğer Kürt öğrencilere göre çok daha erken Fransızca öğrenebiliyorlar. Bunu ben kendim bile yaşadım. Avukat bir arkadaşım ile aynı sınıfta Fransızca öğrendik. Benim hemen anladığım geçmiş zaman uyumu, karmaşık cümleler gibi konuları, o bir türlü anlayamıyordu, çünkü Fransızca dilbilgisini Türkçe üzerinden yorumluyordu.

Aydoğan, Fransızca'yı daha çabuk kavramasında Kürtçe dilbilimi üzerine yaptığı amatörce çalışmaların etkisi olduğu ifade etmiştir. İki dil arasındaki karşılaştırmalar ve tipolojik benzerlikler sayesinde dil edinimi daha hızlı gerçekleşmiştir.

## **5.2. İlgi Tümceciğinin Ana Cümlede İşlevi Açısından Uygulama Sonuçlarının Değerlendirmesi**

Keenan ve Comrie'nin EH hipoteziyle karşılaştırıldığı zaman Kuno'nun Algılama Zorluğu Hipotezi (PDH) daha genel bir yerde durmakta ve ilgi tümceciğinin ana cümledeki yeri ve işlevi konusuna yoğunlaşır. EH'de olduğu gibi PDH de temel tezini dilbilgisi evrenselleri üzerine yerleştirmekte ve bu tezin özünü cümlede *bölünme* almaktadır. Kuno'ya (1974) göre ilgi tümceciğinin ana cümlede nesne (sağa dallanan) durumunda olduğu cümlelerin edinimi özneye (ortaya yerleştirilmiş) göre daha kolaydır. Bu çalışmada veri araçlarından elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman PDH'yi destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür. Uygulamaların hepsinde öğrencilerin sağa dallanan cümlelerde ortaya yerleştirilmiş cümlelere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle Tümce Bağlama ve Serbest Yazı uygulamalarında daha açık görülmektedir.

A. The flowers attracted the attention of the visitors.

B. My mother bought the flowers.

“The flowers which my mother bought attracted the attention of the visitors.”

“My mother bought the flowers which attracted the attention of the visitors.”

Örneğin yukarıda verilen örnekte olduğu gibi Tümce Bağlama testinde öğrencilerden B cümlesini A cümlesine bağlamaları istenmektedir. Fakat ana cümlede bölünme ve ortaya yerleştirmeden kaynaklanan zorluktan dolayı öğrenciler genellikle bu tür cümlelerde A cümlesini B cümlesine bağlama yoluna gittikleri gözlemlenmiştir. Nitelenen ögenin nesne durumunda olduğu cümlelerde bölünme söz konusu olmadığı için katılımcılar bu tür cümleleri daha çok kullandıkları görülmektedir.

### 5.3. Sonuç

Yabancı dil öğrenmede, dilbilgisinin önemi ve etkisi üzerine yapılan tartışmalara rağmen, D2' yi öğrenmek ve etkili bir şekilde kullanmak için hedef dilin dilbilgisinden kaynaklanan çeşitli işleme süreçleriyle baş etmek gerekmektedir. İngilizce ilgi tümceciğın tek dilli ve çift dilli öğrenciler tarafından edinim sıralamaları ve zorluk derecelerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın temel amacıydı. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman, öğrencilerin genel olarak dil evrensellerini takip ettikleri gözlemlenmektedir. EH ve PDH gibi temel iddialarını dil evrenselleri üzerine kuran hipotezleri destekler nitelikte sonuçlara ulaşmak mümkündür.

D2 öğrenen katılımcıların, ilgi tümceciğının ana dillerindeki karşılığı, yapısı ve baş adın yerine bakmaksızın sözcük dizimi temelli bir dil öğrenme yöntemi geliştirdikleri görülmektedir. Bu bakımdan, ilgi tümceciklerini baş ad ve iz arasında bulunan mesafe ve belirginlik ilkesi ile açıklamaya çalışan EH'yi büyük ölçüde destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür. İyelik ilgi tümcecikleri EH sıralamasının dışında kalmaktadır. Buna karşın, uygulamaların tümünde cümle akışında özne ya da nesneye bağlı bölünme, İT zorluk derecesini belirlemiştir. Ana cümle nesnesinin nitelendiği cümlelerde başarı oranı özneye göre oldukça yüksektir.

Çalışmaya katılan grupların hepsi için geçerli olan bu durum, evrensel dil özelliklerinin işlevini göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin yaptıkları hatalara bakıldığı zaman, bu hatalar anadillerinden kaynaklanan hatalardan ziyade İT örneklerinde iz ve boşluk arasındaki mesafenin artmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden, ortaya çıkan hata çeşitleri daha çok çizgisel uzaklık ya da yakınlık ile ilgilidir. Tipolojik anlamda dil aktarımının hedef dile mümkün olmadığı durumlarda, öğrenciler Evrensel Dil' e uygun olan yeni bir ara dil oluşturmaya çalışmaktadırlar (Flynn, 2009, s. 78). Ancak D2' de yeterlilik yükseldikçe, geliştirilen aradil D1 uzaklaşarak hedef dile daha yakın olur.

Bu çalışmada çoklu veri toplama araçları ile toplanan sonuçlar testlerin her biri açısından farklı sonuçlar göstermektedir. Algılama ve sezgiye dayalı testlerde (GJ Testi ve Resim Ölçeği) grupların hepsinde yapılan hatalar, üretime dayalı testlere göre (Tümce Bağlama ve Serbest Yazı) daha az çıkmıştır. Önceki bölümlerde değinildiği gibi üretime dayalı uygulamalarda öğrenciden daha çok katılım ve üretim istendiği için hata oranları artmaktadır. Bundan dolayı, sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin herhangi bir konu hakkında yeterliliğini ölçmek için ya da herhangi bir konunun edinim oranını/eksikliğini test etmek için birden fazla araç kullanmak gerekmektedir. Böylelikle, öğrencinin birden fazla dil becerisine hitap etmek mümkün olur.

Araştırmanın başında oluşturulan hipotezlerde tek dilli ve çift dilli öğrencilerin uygulamalarda elde ettikleri başarıları birbirinden farklılık göstereceği ve çift dilli öğrencilerin daha başarılı olacakları öngörülmüştür. Ancak, bulguların analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. İki dilli öğrencilerin Kürtçe kullanımları daha çok yakın çevreleri ve yaşadıkları ev ile sınırlı kalmaktadır. Bu durum da Kürtçeyi ev dili statüsünde bırakmakta ve ikinci dil ana dilin yerine geçmektedir. Bu açıdan, İngilizce ilgi tümceciği bağlamında, belli bir Kürtçe dil yetilerine sahip iki dilli öğrenciler için söz konusu diller arasındaki yapısal benzerlikler olumlu bir dil aktarımını sağlayabilir.

Diğer bir taraftan, bu çalışmada üzerinde durulması gereken konulardan biri de ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ilgi tümceciği ediniminde ve yorumlamasında Kürtçe dil yetilerinin etkisidir. Kürtçe dil seviyesi ortanın üstü olan öğrencilerin ilgi

tümceciğinde edinimde ortanın altı olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Aslında her iki seviye de İngilizceyi aynı şartlar altında öğrenmelerine rağmen Kürtçe dil yetileri daha iyi olan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen sonuçlara bakarak, Kürtçe yeterliğin yüksek olması İngilizce İT edinimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu sonuç iki şekilde açıklanabilir: dil aktarımı ve diller arası bağımlılık. Tipolojik ve yapısal benzerliklerden dolayı, Kürtçeye aşina olmak İngilizce edinimini kolaylaştırabilmektedir. Cummins' in (2000) öne sürdüğü *Dilsel Bağımlılık* tezinde daha önce edinilen dil(ler)deki yeterlilik seviyesi öğrenilen dillerde yetkinliği ve başarıyı arttırmaktadır. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin bu dildeki yeterlilikleri diğer dilleri öğrenme ve kullanmalarındaki başarılarını arttırmakta ve onları daha işlevsel çok dilli kişiler haline getirmektedir (Derince, 2010, s.123). Ana dili Kürtçe olan grubun Kürtçe dil becerileri ve buna bağlı olarak ilgi tümceciği anlama ve kullanmaları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna rağmen, Aydoğan (2013) karmaşık cümlelerin o dilde eğitim almayan kişiler arasında kullanımının çok sınırlı olduğunu ve Türkiye Kürtlerinin karmaşık cümle kurumunda genellikle konuşma dilini referans aldıklarını belirtmiştir. “Konuşma dilinin bütün dillerde genel olarak *économie linguistique* (dilsel pratik tasarrufu) yaptığı ve bu dil, uzun ve karmaşık cümleler yerine, daha pratik olan kısa cümleler tercih eder.” (Aydoğan, 2013, s.176).

## **5.4. Öneriler**

### **5.4.1. Pedagojik ve Dilsel Öneriler**

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, çok dilli sınıf ortamlarında yabancı dil öğretimi ve müfredatı hakkında şu şekilde öneriler getirilebilir:

İlgi tümceciği gibi belli bir edinim sıralamasının olduğu yapılarda, öğrencilerin geliştirdikleri ara dil seviyelerine göre basitten zora doğru bir öğretim/öğrenim yöntemi geliştirilebilir. Belirginlik ilkesi ve iz-boşluk arası mesafe üzerine yoğunlaşan EH sıralaması, İngilizce İT öğrenme sürecinde takip edilebilir. Örneğin, İngilizce özne İT'ler nesneye göre genelde daha sık kullanıldıkları için dil öğrenme süreci öznenen başlayarak sıralamanın diğer öğelerine doğru gidebilir.



Öğrencinin dil gelişimleri ile beraber daha karmaşık yapılara geçilebilir. Bu açıdan bakıldığında zaman, derste kullanılan materyaller ve geliştirilen öğretim yöntemleri bilişsel açıdan öğrencinin seviyesi için uygun olması gerekmektedir.

Öğrencinin belli bir konu hakkında performansını ve yeterliliğini test ederken dikkat edilmesi gereken husus, değerlendirme araçlarının çeşitliliği ve bu araçların, hedeflenen özelliği ölçebilecek nitelikte olmasıdır. Bu çalışmada, aynı grupta yer alan öğrencilerin yaptıkları hata oranlarının testten teste farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencinin başarı düzeyi belli bir oranda olmasına karşın, testin zorluğuyla paralel olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin performansları değerlendirilirken birden fazla değerlendirme aracı kullanılabilir.

Ayrıca, algılama ve sezgilere dayalı testlerdeki başarıya karşın, öğrencilerin üretime dayalı testlerde oldukça zorlandıkları gözlemlenmiştir. Hazır olarak verilen cümlelerde sezgilerine dayanarak iyi sonuçlar elde ederken, yazma gibi üretici beceri gerektiren uygulamalarda zorluk çekmektedirler. Dolayısıyla, dil öğretimi daha çok öğrencinin üretici becerilerine yoğunlaşmalı ve buna uygun materyal ve uygulamalar geliştirilmelidir.

Son olarak, yabancı dil eğitiminde D1 kullanılmaması konusunda daha önce yapılan tartışmalara rağmen, son zamanlarda D1 en azından bazı temel dilbilgisel konuların öğretiminde kullanılabileceği ve bunun yabancı dil öğretimine katkı sağlayabileceği ön görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan Kürtçeden yola çıkarak, öğretmenin yabancı dil öğretiminde D1 üzerinden açıklama ve karşılaştırma yapmasının, D2 öğretime katkısının bulunabileceği ve bu çerçevede öğretmenin kendisinin D2 öğretiminde nihai kaynak olarak görebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölgeden yola çıkılarak farklı ana dillere sahip öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde söz konusu diller konusunda bir farkındalık yaratılarak yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı yöntem kullanılabilir. Çok dilli bir sınıf ortamında, öğrencilerin ana dilleri hakkında az da olsa bilgi sahibi olmak ve işlenen konu hakkında diller arası farkların ve benzerliklerin farkında olmak, D2 öğretmenlerine, öğrencilerin dil geçmişleri hakkında yardımcı olur (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999, s.362). Öğrencilerin dil öğrenme tecrübeleri daha önce edindikleri diller ile ilişki bir şekilde ele alınmalı ve öğrenciler,

diller arası aktarım için, daha önce edindikleri dil tecrübelerini kullanma adına teşvik edilebilmelidir. Öğretmen adaylarının çok dilliliğe karşı farkındalık özellikle lisans eğitimleri sırasında geliştirilmelidir. Bu bakımdan, başta eğitim fakülteleri olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düşmektedir.

#### 5.4.2. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu araştırmada kullanılan veri araçları daha katılımcının anlama ve yorumlama becerilerini *yazım* yolu ile ölçmeye yöneliktir. Diğer bir taraftan, *konuşma* dili diğer *yazma* dilinden oldukça farklıdır. Yazma eylemi sırasında katılımcı yazdığını tekrar kontrol edebilme ve düzeltme olanığına sahipken konuşma için bu mümkün olmamaktadır. Bir başka çalışmada, *konuşma* gibi bir dil becerisi ile ilgi tümceciği kullanımını doğal ortamda değerlendiren yöntemlere başvurulabilir. Böylelikle, ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir ve benzerlik durumunda iddialar daha güçlü bir şekilde dile getirilebilir.

Herhangi bir araştırmanın sonuçlarını genellemede ve yorumlamada katılımcıların sayısı büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, geçerlilik ve güvenliğin daha yüksek olması için gelecek çalışmalarda katılımcı sayısı yüksek tutulabilir ve böylece ortaya daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretiminde, dilbilgisel bir konunun öğrenilmesinde yapılan hata çeşitleri ve bunların sıklığı öğrenme eksikliklerini ve daha önce edinilen dillerden aktarımları (olumsuz) gösterebilmektedir. Bundan yola çıkarak bir başka çalışmada öğrencilerin yaptıkları hatalar ve ele alınan konu açısından bu hataların D1 ile olan ilişkisi ele alınabilir.

Son olarak, bu çalışmanın öznelere oluşturulan gruplar için yabancı dil öğretiminde esas alınan dil Türkçedir. Bundan dolayı, ileriki çalışmalarda ana dilin etkisini daha açık görmek için Türkçe bilmeyen ve İngilizce öğrenen tek dilli Kürtlerle benzer bir çalışma yapılabilir. Buna ek olarak, Kürtçe haricinde farklı ana dillere sahip çift dilli öğrencilerle de benzer bir çalışma yapılabilir ve elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 3. C., Ankara: TDK Yay
- Aydoğan, İ. (2013) *Guman 1: Zimane Kurdî*, Diyarbakır: Lis Yayınları
- Baker, C. (2001) *The foundations of bilingual education and bilingualism* (3.Baskı) Clevedon: Multilingual Matters.
- Baysal, A. (2001) *The Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH) in the Acquisition of English Restrictive Relative Clauses by Turkish Adult Learners of English*. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Bedirxan, C., R. Lescot.(2009) *Kürtçe Dilbilgisi (Kurmanji)*.(3.Baskı) İstanbul: Dos Basım- Yayın.
- Bulut, T. (2011) Turkish – Speaking Children’s Comprehension of English Relative Clause: Subject / Object Assymetry *Dil Dergisi*, 151, 53 – 71.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz,, Ş., Demirel,F.,Kılıç, E. (2013) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (geliştirilmiş 15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D. (1999) *The grammar book: An ESL teacher’s course* (2. baskı). Boston: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*, Cambridge: MIT Press
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris
- Comrie, B. (1989) *Language universals and linguistic typology:syntax and morphology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Comrie, B. (2007) The Acquisition of Relative Clauses in Relation to Language Typology, *SSLA*, 29, 301 – 309.
- Croft, W. (2003) *Typology and Universals*. (3.Baskı), Cambridge: CUP
- Demircan, Ö. (2013) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları
- Diessel, H., Tomasello, M. (2005) A new look at the acquisition of relative clauses, *Language*, 81, 882-906,
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization.” *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Evans, N., Levinson, J. (2009) The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance For Cognitive Science. *Behavioral and Brain Science*, 32, 429 - 492
- Everett, D. (2013) *Language: The Cultural Tool*, London: Profile Books
- Flynn, S. (2009) UG and L3 Acquisition: New Insights and More Questions, *SLA series: Third Language Acquisition and UG*, Leung, I.Y (ed.), 71-88.
- Gass, S (1979) Language transfer and universal grammatical relations, *Language Learning*, 29, 327-344.

- Gass, S. M., Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York and London: Routledge,
- Gibson, E. (1998) Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies, *Cognition*, 69, 1- 76.
- Gibson, E., Schütze, C. T., Salomon, A. (1996) The relationship between the frequency and the processing complexity of linguistic structure, *Journal of Psycholinguistic Research*, 25, 59-92.
- Gibson, E., Schütze, C. T. (1999) Disambiguation preferences in noun phrase conjunction do not mirror corpus frequency, *Journal of Memory and Language*, 40, 263-279.
- Göksel, A., Kerslake, C. (2005) *Turkish: A comprehensive grammar*. London and New York: Routledge.
- Greenberg, Joseph H. (2008) Anlamalı Dil Unsurlarının Diziliminde Görülen Bazı Evrensel Dil Kuralları (U. Özalan, Çev.), *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 63 - 86
- Hashimoto, K. (2007) Subject/Object Asymmetry in the Comprehension of English Relative Clauses by Japanese Learners of English, *University of Queensland Working Papers in Linguistics*, 1, 22 - 34.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S. (2013) *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Ioup G., Kruse, A. (1977) Interference vs. structural complexity in second language acquisition: Language universals as a basis sequencing, *Teaching and Learning English as a second language: Trends in research and practice*, H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (ed.),

- 159-171. Washington, DC: TESOL
- Izumi, S. (2003) Processing difficulty in comprehension and production of relative clauses by learners of English as a second language, *Language Learning*, 53(2), 285-323
- Just, M. A., Carpenter, P. A. (1992) A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory, *Psychological Review*, 99, 122- 149.
- Just, M. A., Carpenter, P. A., Woolley, J. D. (1982) Paradigms and processes in reading comprehension, *Journal of Experimental Psychology: General*, 111, 228-
- Kadoi, M. (2009) Acquisition English relative clauses by Japanese learners of English, *TESOL Working Paper Series*, 7 (1), 14-26.
- Kanno, K. (2007) Factors Affecting the Processing of Japanese Relative Clauses by L2 Learners, *SSLA*, 29, 197 – 218
- Karabulur, F. (2009) Köktürkçenin Sıfat Fiilli Yapı Tipolojisi, *bilig*, 48, 91 – 118
- Karabulut, F. Türk Dili Sıfat – Fiilli Yapı Tipolojisinin Japon, Kore ve Macar Tipolojileri ile Karşılaştırması, *Turkish Studies*, 6 (1), 1349 – 1377.
- Ulutaş, İ. (2011)
- Keenan, E. (1975) Variation in universal grammar, Fasol ve R. Shuy (ed), *Analysing Variation in Language*. Washington DC: Georgetown University Press
- Keenan, E., Noun phrase accessibility and Universal Grammar,

- Comrie, B. (1977) *Linguistic Inquiry*, 8, 63-100.
- Kıncal, R. Y. (2013) (ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Nobel
- Kornfilt, J. (1997) *Turkish*, London: Routledge,
- Kornfilt, J. (2000a) Locating Relative Agreement in Turkish and Turkic  
C. Kerslake, & A. Göksel (Ed.), *Studies in Turkish  
and Turkic Languages*. Wiesbaden: Harrassowitz  
Verlag (189-196)
- Kornfilt, J. (2000b) “Some syntactic and morphological properties of  
relative clauses in Turkish”, *The Syntax of Relative  
Clauses.*, Alexiadou, A, P. Law, A. Meininger, C.  
Wilder (ed.), Amsterdam & Philadelphia: John  
Benjamins Publishing Company, 121-159.
- Kubota, M. (1993) Accuracy order and frequency order of relative  
clauses as used by Japanese senior high school  
students of EFL, *Institute for Research in Language  
Teaching Bulletin*, 7, 27-53.
- Kuno, S. (1974) The position of relative clauses and conjunctions,  
*Linguistic Inquiry*, 5, 117-136.
- Lehmann, C. (1986) On the Typology of Relative Clause, *Linguistics*, 24  
(4), 663 – 680.
- Lin, Chien – Jer C. (2006) *Grammar and Parsing: A Typological Investigation  
of Relative Clause Processing*, Yayınlanmamış  
Doktora Tezi, University of Arizona, Tucson-  
Arizona
- Llama, R. (2008) *Cross-linguistic influence in the third language:  
The roles of typology and L2 status*, Yayınlanmamış  
Doktora Tezi, Concordia University, Monreal.

- Macdonald, M.C., Christiansen, M. (2002) Reassessing working memory : comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1999).” *Psychological Review*, 109, 35-54.
- McLaughlin, B. (1991) *Theories of second-language learning*. Great Britain: Arnold
- McMillan, J. & S. Schumacher (1984) *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Boston: Little Brown Company.
- Mongush, V. V. (2010) *What Transfer in L3 Acquisition? An Examination of Relative Clause in L3 English*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Kansas
- Mũnoz, C. (2000) Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (ss. 157-178). Clevedon, U K: Multilingual Matters.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O’Grady, W., Lee, M., Choo, M. (2003) A subject–object asymmetry in the acquisition of relative clauses in Korean as a second language, *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 433–448.
- Ozcelik, O. (2006) *Processing Relative Clauses in Turkish as a Second Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pittsburgh Üniversitesi, A.B.D.
- Ozeki, H., Shirai, Y. (2007) Does the Noun Phrase Accessibility Hierarchy Predict the Difficulty Order in the Acquisition of Japanese Relative Clauses, *SSLA*, 29, 169 – 196



- Öztürk, B. (2009) Evrensel Dilbilgisi ve Dilbilgisel Eşleştirme Modelleri: Dilin Zihindeki Durumuna Yaklaşımlar, *Dil Dergisi*, 144, 74-81
- Polat, N. (2007) *Socio-psychological factors in the attainment of L2 native-like accent of Kurdish*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Texas, Austin
- Rah, A., Adone, D. (2010) Processing of the reduced relative clauses versus main verb ambiguity in L2 learners at different proficiency levels, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 79-109.
- Rokni, S.J.A.,  
Rahmani, Z. (2012) An Investigation of the Learnability of Relative Clauses by EFL Learners, *World Journal of English Language*, 2 (3), 29 – 36
- Sadighi, F. (1994) The acquisition of English restrictive relative clauses by Chinese, Japanese, and Korean adult native speakers, *IRAL*, 32(2), 141-153.
- Schumann, J.H. (1979) The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature.” *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*, R.W. Anderson (ed.). Washington, D.C.: TESOL.
- Sheldon, A. (1974) The role of function in the acquisition of relative clauses in English, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 272-281.
- Sheldon, A. (1979) The acquisition of relative clauses in French and English: Implications for language-learning universals, Fred Eckman (ed.) *Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics*,

- and Language Typologies*, New York: Wiley, 49-70.
- Tarollo, F.,  
Myhill, J. (1983) Interference and natural language processing in relative clauses and wh-questions, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 39-70.
- Thackston, W.M. (2006) *Kurmanji Kurdish: A Reference Grammar with Selected Readings*
- Traxler, M. J., Morris, R. K., & Seely, R. E. (2002) Processing subject and object relative clauses: Evidence from eye movements, *Journal of Memory and Language*, 47, 69-70.
- Uygun, D. (2006) Evrensel dilbilgisi ve dil yetisi: Eleştiriler, Yeni Yaklaşımlar. *Dilbilim XV*, İstanbul Üniversitesi, 15: 275-287
- Xiaorong, Z. (2007) *Resumptive Pronouns in the Acquisition of English Relative Clauses by Chinese EFL learners*  
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Yıldırım, A. & Hasan Ş.(2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürekli, A. (2007) The importance of genitive in assigning markedness degrees to English relative clauses. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 108-114.
- Zengin, R. (2005) *İstanbul İli Anadolu Liseleri Temelinde İngilizce Öğretmenlerinin Araç – Gereç ve Teknoloji Kullanım Olanakları/Yeterlilikleri*,Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul