

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

**TÜRKÇE ANADİLLİ ALMANCA ÖĞRENEN KİŞİLERİN
“ER” VE “DER” KİŞİ ZAMİRLERİNDE METİN
ODAKLI YORUM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet GEZMEN

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cüneyt ARSLAN

Haziran – 2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

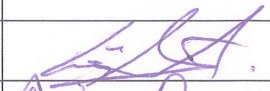
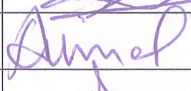

TÜRKÇE ANADİLLİ ALMANCA ÖĞRENEN KİŞİLERİN
“ER” VE “DER” KİŞİ ZAMİRLERİNDE METİN
ODAKLI YORUM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet GEZMEN

Enstitü Anabilim Dalı : Alman Dili ve Edebiyatı

“Bu tez 13.10/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doç. Dr. Cengiz Rıdvan	Başarılı	
Prof. Dr. Arif ÜNAL	Başarılı	
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Akın	Başarılı	



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	MEHMET GEZMEN
Öğrenci Numarası	:	1460Y14002
Enstitü Anabilim Dalı	:	ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI
Enstitü Bilim Dalı	:	ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI
Programı	:	<input checked="" type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input type="checkbox"/> DOKTORA
Tezin Başlığı	:	TÜRKÇE ANADİLLİ ALMANCA ÖĞRENEN KİŞİLERİN "ER" VE "DER" KİŞİ ZAMİRLERİNDE METİN ODAKLI YORUM
Benzerlik Oranı	:	%6

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Sakarya Üniversitesi Enstitüsü Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

...../...../20.....
Öğrenci İmza

Sakarya Üniversitesi Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

...../...../20.....
Öğrenci İmza

Uygundur

Danışman

Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Cüneyt ARSLAN Y.

Tarih: 26.6.2018

İmza: *Arslan*

KABUL EDİLMİŞTİR

REDDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

ÖNSÖZ

Tez süreci boyunca çalışmamı kendi çalışması gibi gören ve desteğini hiç esirgemeyen hocam ve danışmanım Doç. Dr. Cüneyt Arslan'a; ayrıca bir diğer danışmanım olan Prof. Dr. Sarah SCHİMKE ve aynı zamanda çalışmam süresince yardımlarını benden esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. İbrahim ÖZBAKIR'a şükran duygularımı sunarım.

Mehmet GEZMEN

13.06.2018



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
GRAFİK LİSTESİ	iv
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER	9
1.1. Tanımlar	9
1.2. Varsayımlar	11
1.2.1. D1'in etkileri	12
1.2.2. Metin Etkisi	14
1.3. İlgili Çalışmalar	16
BÖLÜM 2: KURAMSAL BÖLÜM	18
2.1. İkinci Dil Edinimi	18
2.1.1. Yöntemsiz Dil Edinimi	19
2.1.2. Yöntemli Dil Edinimi	19
2.2. İkinci Dil Edinimi Varsayımları	20
2.2.1. Karşıtsal Varsayımı (Kontrastivhypothese)	20
2.2.2. Özdeşlik Varsayımı (Identitätshypothese)	23
2.2.3. Dillerarasıcılık Varsayımı (Interlanguagehypothese)	24
2.2.4. Denetleme Varsayımı (Die Monitor-Hypothese)	25
2.2.5. Pidgin Varsayımı (Pidgin Hypothese)	26
2.3. Adıl Düşüren Diller (Pro-drop dilleri)	26
2.3.1. Türkçede Adıl Yapısı ve Uyumu	33
2.4. Adıl Düşürmeyen Diller	35
2.4.1. Almandadaki Adıl Yapısı ve Uyumu	35
2.4.1.1. İşaret Adılı (Demonstrativpronomen)	37
2.5. Almanca Ana Dil Konuşucularında Adıl Çözümlemesi	39

2.6. Alman Dili Öğrenenlerde Adıl Çözümlemesi.....	41
BÖLÜM 3: DENEYSEL BÖLÜM.....	46
3.1. Materyeller	46
3.2. Katılımcılar	47
3.3. Uygulama	47
3.4. Verilerin İncelenmesi	48
3.5. Bulgu ve Yorumlar.....	48
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA	57
UYGULAMA ANKETLERİ.....	63
ARKA PLAN BİLGİ FORMU.....	91
EKLER.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.5
ÖZGEÇMİŞ.....	98

KISALTMALAR

D1	:Birinci dil
D2	:İkinci dil
Tr.	:Türkçe
Far.	:Farsça
Alm.	: Almanca
İng.	: İngilizce
ED.	: Evrensel Dilbilgisi
LAD	: Dil Edinim Mekanizması (Language aquisition device)
Bknz.	: Bakınız
İt.	: İtalyanca

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Colonna ve Diğerleri (2016) Yaptıkları Anketlerin Sonucu	15
Grafik 2: Genel Sonuç	50
Grafik 3: Anket 1, „er“ Kişi Adılı.....	50
Grafik 4: Anket 2 , „der“ İşaret Adılı	51
Grafik 5: 3a+3b Anketleri.....	52



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Edmondson'a Göre Dil Edinimi ve Öğrenimi Arasındaki Fark	11
Tablo 2: Klein'a Göre Birinci Dil ve İkinci Dil Edinimi ve Zamanları	18
Tablo 3: Chomsky'nin Bağlama ve Yönetme Kuramı Açık ve Boş Öğeler	30
Tablo 4: Almancadaki zamirlerin ismin hallerine göre çekimlenmesi	37
Tablo 5: Anketlerin Dağılımı	47
Tablo 6: Birinci ve İkinci Ankette Oran Dağılımı	48
Tablo 7: Her İki Formun da Aynı Anket İçerisinde Verildiği Anketin Sonuçları	49



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Bağlama Kuramı İçinde İsim Öbeklerinin Sınıflandırılması 31



Tezin Başlığı: Türkçe Anadili Almanca Öğrenen Kişilerin “er” ve “der” kişi Zamirlerinde Metin Odaklı Yorum

Tezin Yazarı: Mehmet Gezmen

Danışman: Doç.Dr. Cüneyt Arslan

Kabul Tarihi: 13.06.2018

Sayfa Sayısı: viii+98 sayfa

Anabilimdalı: Alman Dili ve Edebiyatı

Bilim Dalı: Alman Dili ve Edebiyatı

Bu psikolinguistik çalışmada, Türkçe anadilli Almanca öğrencilerinin Almancadaki “er” ve “der” artikellerini öğrenirken nasıl öğrendikleri ve nasıl yorumladıkları araştırılmıştır. Söz konusu zamirlerin Türk öğrenciler tarafından yorumlanırken ana dil ve metin etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Ve böyle bir etki varsa ne derecede bu söz konusudur. Bunun sebepleri ve sonuçları araştırılmıştır.

Araştırmanın konusu bu sorular etrafında gelişmiştir. Ana dili Türkçe olan Alman dili öğrenenlerin Almancadaki “er” ve “der” artikelleri çözümlenmesi farklı yorum şekilleri mi vardır ya da her iki zamiri de aynı öncüle mi referans gösteriyorlardır? Ana dillerinden kaynaklı bir etkilenme ya da metinden etkilenme söz konusu mudur?

Araştırma 28 kişilik bir Türk öğrenci grubundan oluşan deneklerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Üç farklı öncül çözümlene anketi vasıtasıyla bunları ayırtıp bulmak hedeflenmiştir. Uygulama Almancadaki yalnızca “er”, yalnızca “der” ve her iki “er” ve “der” artikelin içerdiği anketlerle gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçları istatistik yöntemlere göre değerlendirilmiştir.

Buradan çıkan sonuca göre varsayımında bulunduğumuz birinci dil etkisi ve metin etkisi bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Edinimi, Er ve der adıkları, Adıl çözümlenmesi, İlkeler ve değiştirgenler Kuramı, Adıl düşüren ve Adıl düşürmeyen Diller.

Title of the Thesis: The Text-Focused Interpretation of German ‘er’ and ‘der’ Person’s Pronouns by Turkish Native Speakers

Author: Mehmet Gezmen

Supervisor: Assoc. Prof. Cüneyt Arslan

Date: 13.06.18

Nu.of Pages: viii+98 pages

Department: German Language and Literature **Subfield:** German Language and Literature

In this psycholinguistic study we investigated how Turkish L1 of German learners learn ‘er’ and ‘der’ pronouns and how they interpret this anaphorical structions. We investigated also whether it has an influence of text and a L1 influence, when the Turkish learners interpret those prnomens. If there is such an effect, how soon this is the case. The causes and consequences have been researched.

The subject of your research has grown around these questions. Do L1 Turkish of German learners have a different way of interpretation of German ‘er’ and ‘der’ pronouns or do they refer both pronoun to the same antecedent? Do they influence of their mother tongue or of the text?

We have 28 participants, who has Turkish as L1. We try to find decomposition by 3 survey of antecedent solution. The application was carried out by 3 forms survey that include only ‘er’, only ‘der’ and both ‘er’ and ‘der’ pronouns in German. The survey results were evaluated by statistical methods.

According to the result, the first language effect and the text effect which we hypothesized were found.

Keywords: Second Language Acquisition, Er and der Pronominals, Pronominal Resolution, First and Second Language, Pro-drop and Non-pro-drop Languages

GİRİŞ

Dil edinim araştırmaları ve özellikle birinci dil, dilbilim alanı içerisinde oldukça uzun bir suredir incelenen bir araştırma konusudur. Bu alanda oluşan onlarca kuram insanların birinci dili nasıl edindiğini açıklamak ile uğraşmıştır. Bu kuramlar başlıca Davranışçı Gr, Rasyonalist (Doğuştancı) ğrenme Kuramı, Bilişsel ğrenme Kuramı, Sosyal ğrenme Kuramlarıdır. Ayrıca bu kuramlar etrafında oluşmuş birçok hipotez bulunmaktadır. Bu kuramlar daha sonraları ikinci dil edinimi açıklamak için kullanılmış ve ikinci dil edinimine uyarlanmıştır. Burada ilk olarak bu kuramları birinci dil edinimi üzerinde açıklayacak ve daha sonra ikinci dil edinim hipotezlerinin çıkış noktası olan bu kuramlara hipotezler çerçevesinde yine değineceğiz. Ama öncelikle bu kuramları ve dil edinim evresi üzerindeki yaklaşımlara bir bakacak olursak. Bunlar şu şekildedir:

Davranışçı gre göre başlangıçta psikoloji alanında birakım olarak ortaya çıkan davranışçı kuramı Watson ve Pavlov farklı deneylerle alışkanlık ve koşulla edinme olarak aıkılıyorlar (bknz. <http://davraniscilikkurami.blogspot.de/> 2017). Daha sonra dil bilimcilerle filozoflar arasında da benimsenmiş ve ‘‘Dilsel Davranışçılık:’’ diye adlandırılabilir bir kuram halini almıştır. Bu kurama göre, diğer bütün psişik olgular gibi insanın dil becerisini uyaran-tepki veya davranış-pekiştireç mekanizmasıyla çevreden edinilen bir davranış örüntüsü olarak aıkılmaktadır. Kurama göre evre önemli rol oynamaktadır. Çünkü bu kuramda ocuk, birinci dili edinirken etrafından aldığı girdilerle bir ses repertuarı oluşurmaktadır. Bu kuramın yine en temel özelliklerinden biride, insanın davranışlarının ele alınması, düzenlenmesi ve alışkanlıkların ortaya çıkarmasını göstermesidir (Aygüneş, 2007:15). Bu kuram, öğrenmeyi bir alışkanlık oluştırma süreci olarak ortaya koyar. Ellis (1985: 20), bu kurama alışkanlığın yanında ek olarak bir de hata kavramını ekler. Buna göre edinim, alışkanlık ve hatalar ile oluşmaktadır. Yeni dilde oluşan yeni alışkanlıklarımız yani edinimlerimiz ikinci dili edinmemizde önemli rol oynamaktadır (Aktaran Aygüneş 2007: 15).

Bilişsel ğrenme kuramına göre ise dil edinimi, bilişsel bir beceri olup aynı zamanda bilişsel gelişimle mümkündür. Bilişsel psikoloji, davranışçı kuramın ne srdğ edinim yöntemlerine karşı çıkarak oluşmuştur. Onlara göre, davranışçı yaklaşımın ne srdğ, insanların davranışlarını gözlemleyerek edinmenin yeterli olmadığı aynı zamanda da zihnin yapısı ve işleyiş biçiminin önemli olduğudur. Bu kuramın öncüsü olan Piaget’e

göre bebekler belli dönemlerde belli bilişsel gelişim dönemlerinden geçmektedirler. Bu nedenle de çocuklar, aktif olarak etrafını anlama ve anlamlandırmaya çalışırken bu kuramın oluşturduğu belirli gelişim evrelerinden geçerler. Ona göre bu gelişim, davranışçuların öne sördüğü boş bir levhanın dış faktörlerce kullanılması sonucu değil, aksine kişinin aktif olarak rol aldığı eylemlerin veya bunlar üzerinde girişilen bireysel işlemler sonucu olarak gerçekleşir. Bilişsel psikologların yaptıkları çalışmalara göre insan, zihnine giren bir uyarıcıyı ya da bilgiyi beyinde tekrar şekillendirmektedir(Aygüneş, 2007: 29-30). Kurama göre biliş, farkındalık, algı kavramlaştırma ve yargıya ulaşma faktörlerine sahiptir. Bundan dolayıdırki davranışçı kuramın savunduğu, alışkanlık edinimine karşı bilişsel kuram, edinimin insan zihninde gerçekleşmesinin önemli olduğunu savunmaktadır. Piaget'e göre dil gelişim aşamaları: İlk dönem agulama evresi (0-12 aylık dönem) 0-2 aylık bebekler ihtiyaçlarını belirtmesi için sürekli ağladığı dönemdir. 2-6 aylık iken bebek, anlamsız ve bilinçsizce sesler çıkartması babıldama (da-da) olarak anılır. 6-12 aylık iken ise bağıldama olarak anılan bebeğin ünlü ve ünsüz harfleri sıraya koyarak çeşitli sesler çıkartmasıdır (ba-ba, ma-ma gibi). Diğer bir evre tek sözcük (Morgem) evresi(12-18ay): Dil gelişiminin en önemli evresidir. Anlamli ilk kelimelerini bu evrede anlatır. Tek kelimeyle çok şey anlatmaya çalışır. Bir sonraki evre telegrafik evresi olup 18-24 ay aralığını kapsar. Bu evrede iki ya da daha fazla sözcük birleştirirler. Son evre ise ilk gramer evresidir ve 24-60 ay arasını kapsar. Çocuk bu evrede dil bilgisi yapılarını öğrenmeye başlar.

Sosyal öğrenme kuramı: Bu kurama göre dil, anne-babanın model olması çocuğun onları taklit etmesi ve ebeveynlerin düzeltici geri bildirim vermesi, pekiştirmesi sayesinde edinildiği savunulmaktadır. Toplumda bireylerin, başka insanları gözlemleyerek onların yaptığı davranışların pekiştirildiğini ya da cezalandırıldığını görerek öğrenirler. Buna istinaden sosyal öğrenme kuramı çevreden, toplumdaki öğrenme olarak da tanımlanır. Bu kuram aynı zamanda hem davranışçı hemde bilişsel kuramdan etkilenmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, edinimin, davranışçı anlayışın uyarıcı-tepki bağı ile gerçekleştiğini ancak bu bağı arasında bilişsel süreçte var olduğunu öne sürmektedir(Aygüneş,2007: 37).

Doğuşancı Öğrenme kuramı: Kuramın öncüleri Noam Chomsky ve Eric Lennenberg'tir ve dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere dayandırır. (<http://www.dilbilimi.net/kuramlar.htm>, 2017). Bu kurama göre dil edinim

süreci,davranışçı kuramın öne sürdüğü gibi bir alışkanlık oluşturma süreci değil, kural oluşturma süreci olduğudur. Noam Chomsky, dili beyin yapısı işlenmiş benzersiz bir insan başarısı olarak gören doğuştancı bir görüş önermiştir. Chomsky bilimsel topluluğu, davranışçı görüşün aksine çocukların kendi dil öğrenimleri için oldukça büyük bir sorumluluk yüklediklerine inanan ilk dilbilimcidir. Chomsky, dil bilgisi üzerine odaklanarak cümle örgütlenme kurallarının, bilişsel olarak gelişmiş bir çocuk tarafından keşfedilmesi için çok karmaşık bir yapı olduğunu savunmuştur. Chomsky'e göre dil edinimi insanın doğuştan sahip olduğu bir mekanizma ile bireyin çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmasını sağlar. İnsanın dünyaya geldiğinde bütün dilleri konuşabileceğini savunmuş, yalnız bunun etrafında ve yetiştiği belirli bir dil sayesinde, o yetileri o dilin etrafında şekillenmesiyle oluşabileceğini idda etmiştir. Chomsky'nin Dil Edinim Cihazı(LAD) adı verdiği bu mekanizma, özellikle ana dil ediniminin böylesi bir cihazdan yoksun bir ortamda gelişmesinin mümkün olmadığını öngörmüştür. Çünkü ona göre, dil bilimcilerin yüzyıllardır süren çalışmaların sonunda dahi halen ulaşamadıkları dil bilgisi kurallarını yeni doğmuş bir çocuğun birkaç sene içerisinde edinmesi mümkün değildir. Bu kurama göre davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarındaki çevre faktörü, çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler. Chomsky'e göre hepimiz dil öğrenirken cümle yapısını öğrenmeye çalışırız ve daha sonra da bu cümle yapılarını çeşitli yapılara dönüştürür veyeni cümleler üretiriz. Daha önce kurmadığımız cümleleri kurabilmemiz ve onları anlayabilmemiz gramer yapısı sayesinde mümkündür. Maviş'e (2006: 35) göre doğuştancıların varsaydığı, insanın doğuştan getirdiği dile özgü yeterliliklerin çevreden hiçbir şekilde etkilenmemesidir (Aktaran Aygüneş, 2007: 23). Dil edinimi için doğuştan gelen dürtüler çok güçlüdür ve dil edinilmesi çok düşük bir çevrede bile mümkündür. Bu kuram,duyarlı (kritik) dönem hipotezi, söz dizimsel model, anlam bilişsel model, bilgi işleme kuramı ve nöro-dilbilim gelişim kuramı olarak 5 başlık altında ele alınmıştır.

Duyarlı(kritik) dönem hipotezi: Eric Lenneberg (1967), doğuştancı görüşün savunduğu biyolojik temel savını desteklemiştir. Lenneberg, çocukların dili bir eğitim almadan kendilerince kolayca öğrendiklerini, yalnız bunun 12-13 yaşına kadar yapabildiklerini savunmuştur. Bu döneme duyarlı dönem adı verilmektedir. Ayrıca bu hipotezde kendi

içinde üçe ayrılmaktadır. Beyin hasarlı kişiler, toplumsal hayattan uzak tutulmuş çocuklar ve ikinci dilin öğrenildiği yaş (Aktaran Singleton ve Lengyel, 1995: 31).

Bilgi işleme kuramı: Bu kurama göre dil edinimi, bilişsel gelişim süreçlerinin bir sonucu olarak görülmüştür. Birey çevresinden aldığı sözcük ve sayılardan oluşan simge kodlarını aktaran bir bilgi işleme düzenine sahiptir. Bu kuram çocukları da yetişkinler gibi görmekte ve onları basitten becerili kullanıma geçiş yapan bilgi işlemcileri olarak görmektedir.

Nöro-dilbilim gelişim kuramı: Bu kuram dilsel edincin neleri içerdiği, dilsel edincin beyinde nasıl temsil edildiği, konuşma, okuma, işitme kavramı gibi alt sistemleri ile nasıl etkileşimde bulunduğu, beynin bilgiyi nasıl depoladığı ve depolanmış bilgiye nasıl ulaştığı ile ilgilenmektedir.

Anlam bilişsel model: Bu model, dil işlem süreçlerinin sadece Chomsky'nin açıkladığı şekilde söz dizimsel kuramla açıklanmasını yetersiz bulmaktadır. Bir dil sürecinin anlam bilişsel süreçleri de içermesi gerektiğini, dilin üretken özellikteki yapısının yanında anlamında üretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Söz-dizimsel model: Bu model, Chomsky'nin, dil ve dil bilgisi ilkelerini betimlediği Üretken Dönüşümlü Dil Bilgisi kuramını içermektedir. Chomsky, dili dil kullanıcısının dili üretme ve anlama yeteneği olarak tanımlamakta, dilin işlenmesinin süreçleri üzerinde durmaktadır. Chomsky'e göre dil, biyolojik temellidir ve evrenseldir. İnsan dillerinde derin yapının ilkeleri evrenseldir, yüzeysel yapılar ise birbirinden farklıdır. Chomsky'e göre dil bilgisinin tam olabilmesi için söz dizimi, ses bilim ve anlam bilim olarak üç bölümden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Söz dizimi dil bilgisinin en önemli ögesidir. Çünkü dil kullanıcıları söz dizimi ile cümle kurmaktadır. Bu model ışığı altında doğan Chomsky'nin Principles and Parameters adlı kavramı dilleri iki gruba ayırmıştır. Bu iki grubun arasındaki bazı eksiklik ve farklılıkları görmek ve dil ediniminde çıkardığı zorlukları veya dillerin arasındaki kesin dilbilgisel ya da söz dizimsel yapı farklılıklarını çözülmesi amacıyla önemli yer tutmaktadır.

Yukarıda verdiğimiz birinci dil edinimi ön bilgileri, tezimizin ana araştırma konusu olan ikinci dil edinimine bir giriş niteliğindedir. Daha sonra aşağıda ikinci bölümde değindiğimiz ikinci dil edinim varsayımlarının temellerini oluşturan bu kuramlara bu

çerçevede ihtiyacımız olacaktır. Bu açıdan bunları burada yer vermek önemlidir ve bize bir arka plan bilgisi oluşturmaktadır.

Adıl düşüren bir ana dile sahip bir öğrencinin adıl düşürmeyen bir dil öğrenmesi veya edinmesi üzerine yapılan birçok araştırma (Bryant ve Noschka, 2012; De la Fuente ve Hemforth, 2013; Gullberg, Indefrey ve Roberts 2008, vs.) yapılmasına rağmen dil edinim fenomenlerinden biri olan bu dilbilgisel ve sözdizimsel farklılıktan dolayı bu araştırmaların kesin bir sonuca varmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu alanda yeni ve daha farklı bir araştırma konusu olan bu çalışmayı yapmak daha da önem kazanmıştır.

Çalışmanın Konusu

Diledininin ana sorunlarından bir tanesi birinci dil ve ikinci dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklardır. Bu benzerlik ve farklılıklar ikinci dil edinim sürecinde önemli rol oynamaktadır. Son zamanlarda sıklıkla D1 ve D2'yi birbirinden ayıran bazı dil edinim fenomenleri üzerine olan araştırmalar çoğalmıştır. Bu fenomenlerin en başında olan adılsı yapılar, D2 ediniminde çok önemli bir yere sahiptirler. Chomsky'nin savladığı dilleri birbirinden ayıran dillerin özne kullanım gerekliliği ya da kullanılmaması durumu, edinim sürecini zorlaştırmıştır. Adıl düşüren ve adıl düşürmeyen dillerin konuşucularının arasında bu dilleri nasıl öğrendikleri ve ana dilde bulunan ya da bulunmayan yapıları karşı dilde nasıl algıladıkları ve ana dilden etkilenip etkilenmedikleri araştırılmıştır. Bu vesile ile yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak bizim çalışmamızda şekil almıştır. Adılsı çözümleme D1 Türkçe olan Almanca öğrenenlerin bu adılsı çözüm ve yorumlamaları yaparken burada nasıl yol izlediği ve nelerden etkilendiği üzerinedir. Bu çalışmanın konusu Almancada bulunan 'er' ve 'der' artikellerinin Türk öğrencilerde ne anlam ifade ettiği ve bu öncülleri neye göre çözümledikleri ve nelerden etkilendikleridir.

Örneğin:

“Peter und Hans sind im Büro. Während Peter arbeitet, isst er ein Sandwich.

Ya da: Peter und Hans sind im Büro. Während Peter arbeitet, isst der ein Sandwich. “

(Bryant ve Noschka, 2016: 18)

Burada söz konusu artikelleri, Türk öğrencilerinin neye göre hangi öncüle bağladıklarını bulmaktır. Ana dilde bulunan boş özne kullanımı karşı dilde bulunmadığından bu yapıyı nasıl yorumladıkları ve öğrendiklerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca eğer varsa metin ya da ana dil etkilerini belirlemektir. Yani Türkçe ana dilli Almanca öğrencilerimizin ‘er’ kişi adını Peter öncülüne mi yoksa Hans öncülüne mi bağlayacaklardır. Veya aynı şekilde ‘der’ işaret zamirini Peter’i ya da Hans olarak mı yorumlayacaklardır. Ana dilde bulunan buna benzer bir işlev var mıdır varsa ondan etkilenecekler midir? Ya da Almandada bunları sorun yaşamadan edinip aynı Almanca D1 konuşucuları gibi çözümleyecekler midir? Buna göre oluşturduğumuz üç çeşit anketimizi Almanca öğrenen Türk anadilli katılımcılarımıza sunduk ve çıkan sonuçlarla bu sorularımıza cevap bulmaya çalıştık. Bu üç anketten ikisi (q1 ve q2 anketleri) ileri bölümlerde daha ayrıntılı da göreceğimiz gibi her iki artikelden birini bulundurarak sorduk. Buna göre ana dil etkisi olup olmadığını bulmayı amaçladık. Üçüncü anketimizde ise her iki adılı da aynı metinde yerleştirerek sorduk. Böylelikle bu üçüncü anketimizden çıkan sonuçları diğer anketten çıkan sonuçlarla (q1 ve q2) kıyaslayıp diğer bir sorumuz olan; çözümlemede metin etkisi olup olmadığına cevap bulmayı hedefledik.

Çalışmanın Problemleri

Çalışmamız aşağıdaki problemler etrafında şekillenmiş ve bunları cevaplamaya çalışmıştır. Ana dili Türkçe olan Almanca öğrenenlerin ‘er’ ve ‘der’ zamirleri için farklı yorum şekilleri var mı ya da her ikisinin de aynı öncülle mi ilişkilendiriyorlar? Yani ‘er’ kişi zamiri fonksiyonu gören artikeli Türkçede ‘adıl’ olarak mı yoksa açık öge olarak ‘o’ zamiri olarak mı yorumluyorlar? Aynı şekilde ‘der’ işaret zamiri olan artikeli ‘adıl’ olarak mı veya açık öge olarak ‘o’ zamiri olarak mı yorumluyorlar? Buradaki açık öge ‘o’ Türkçede kişi zamiri olarak da görüleceği için bu, ana problemlerimizden birini doğurmaktadır. Eğer her iki artikeli aynı öncül ile ilişkilendiriyorlar ise, bu ilişkilendirmeyi Türkçe ana dilliler neye göre yapmaktadırlar ve Türkçe ana dilli Almanca öğrencilerinde bu durumda D1 etkisi görülüyor mu?

Bir diğer sorunsalımız ise ‘er’ ve ‘der’ artikellerinin aynı metin içerisinde bulduklarında, Türkçe ana dilli Almanca öğrencilerinin bu durumdan etkilenip etkilenmedikleridir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, ana dili Türkçe olan Almanca öğrenenlerin ikinci dil olarak Almanca edinmeleri üzerine yapılan deneylerle adıl düşüren bir ana dilli(Türkçe) öğrencinin adıl düşürmeyen hedef dili (Almanca) öğrenirken kişi zamirlerini nasıl ve neye göre çözümleyeceğinin ve yorumlayacağıının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Almancadaki ‘er’ ve ‘der’ artikellerinin arasındaki işlevi ve çözümlenmesi, D1 Türkçe öğrencilerinin bunları hangi kalıplara sokarak ayrıştırdığını bulmayı amaçlanmaktadır. Ayrıca yapılan anket türlerine göre öğrencilerin birinci dilden veya metinden etkilenip etkilenmedikleri, etkileniyorlarsa ne ölçüde etkilendikleri ve etkilenme nedenleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Bu alanda yapılan çalışmalar genellikle İngilizce ve diğer diller arasında olduğundan ve Almanca ile Türkçe arasında bulunan çalışmaların ise azlığından dolayı çalışmanın önemi artmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın ikinci dil olarak Almanca edinimine/ öğrenimine hizmet etmesi umulmaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Adıl düşüren bir dil grubuna sahip olan öğrencilerin adıl düşürmeyen bir dil grubundan olan Almancadaki adılsıl yapıları, ‘er’ ve ‘der’ zamirlerini nasıl ayrıştırdıklarını tespit edebilmek için çalışmaya D2 olarak, Almanca öğrenen temel (A2), orta (B1 ve B2) ve ileri(C1) olmak üzere üç ayrı düzeyde halen Almanca öğrenmekte olan 28 kişi dahil edilmiştir.

Katılımcılara, içinde 28 tanesi ‘er’ ve ‘der’ artikeli olan 52 anket sorusunu onların adılsıl çözümlmelerine göre cevaplamaları üzere verilmiştir. Bunun yanı sıra sonuçları belli kriterlere göre ayırabilmek için Almanca testi, katılımcıların yaşı, eğitimi, Almanca öğrenime başlama yaşları, bildikleri diğer diller vb. olgusal soruların olduğu bir bilgi formu verilmiştir. Anketlerin uygulandığı katılımcıların Almancayı ikinci dil olarak edinmelerine ayrıca dikkat edilmiştir

Ayrıca literatür ve arşiv taramasını yurtdışında gerçekleştirip birde saha çalışması yapılmıştır. Burada psikolinguistik yöntemide kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Tezde kullanılan bu yöntemleri deneysel, kuramsal ve saha çalışması olarak adlandırabiliriz.

Çalışmanın Bölümleri

Tez toplamda 4 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünden sonra kuramsal bilgilerin olduğu bölümde öncelikle kısaca ön bilgi olarak ikinci dil edinimi ve kuramları işlenmiş ve daha sonra adıl düşüren ve düşürmeyen diller açıklanıp ardından D1 olarak Almancada adıl çözümlenmeleri ve D2 olarak Almanca öğrenenlerin adıl yorumlamaları ve bu alanda yapılan önceki çalışmalar incelenmiştir. Üçüncü bölüm olan deneysel bölümümüzde anketlerimiz, uygulamamız, katılımcılarımız ve anketler sonucunda ortaya çıkan bulgular ve değerlendirmelerimiz ele alınmıştır. Son bölümde ise çalışmada yanıtları aranan soruların değerlendirmesi ve tezde varılmış olan sonuç bulunmaktadır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada bu alanda bulunan adıl düşürmeyen dil olarak İngilizce ve adıl düşüren diller olarak İtalyanca, İspanyolca, Türkçe ve benzeri diller arasında yapılan adılı çözümlenme çalışmalarına çok fazla değinilmemiştir. Yukarıda bahsettiğimiz söz konusu dillerin adılı yapılarına ve boş öge üzerine Chomsky'nin Bağlama teorileri tezin içine çok fazla dahil edilmemiştir. Chomsky'nin bağlama teorileri ve birinci dil edinimi üzerine olan ilkeler ve değiştirgenler kuramı, bu alanda çıkış noktası olduğu için ve daha sonra geliştirilip ikinci dil edinimine uyarlanması bakımından adıl-düşürme değiştirgeni önemli olup burada kısmende olsa değinilmiştir. Burada daha çok (-)adıl düşüren bir dil olan Almanca'nın ‘er’ ve ‘der’ zamirleri üzerine çalışılmış ve Türk öğrencilerinin bu adıllara nasıl bir yorum uyguladıkları ve hangi öncülle ilişkilendirildikleri gözlemlenmiştir.

Bu çalışmadaki ankete katılan katılımcılar yalnızca 28 kişiden oluşup çoğunluğu Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı öğrencileridir. Dil seviyeleri ise temel, orta, ileri düzeydedir. Fakat bazı karşılaştırmada yeterli sayı olmadığından dolayı bazı seviyelerde (A2- C1) değerlendirmeleri yapılamamıştır.

BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER

1.1. Tanımlar

Burada daha sonra kullanacağımız terimleri ve ön bilgi olarak verdiğimiz bazı kullanılmayan terimler açıklanmaktadır.

Birinci Dil Edinimi: Bir dili doğal ortamlarda, okul eğitime gerek olmadan öğrenme sürecidir.

ADIL(büyük) (PRO):Hem artgönderimsel hem de adilsil özellik taşıyan (yani [+a+p] olan) öğelerdir. Bunlar cümle içinde ses içeriği kazanamazlar. Örneğin,

[ADIL Okumak] gereklidir.

Cümlesinde okumak eyleminden önce gizli ve kişi-dışı bir öğe vardır.

Adıl(küçük) (pro):Türkçe gibi adıl düşüren dillerde bulunan bu boş ulam[+UYUM]'lu tümcelerde görülür ve ADIL'ın tersine yerinde açık bir ad öbeği bulunur.

Boş öğeler (Empty category):Söz dizimsel ve fonetik olarak cümlenin içinde bulunmayan fakat anlam dilbilgisel açıdan tümcenin içinde var olan öğelerdir.

Dolgu özneler (Expletive/Dummy):Anlamsal özelliği olmayıp, dilbilgisel olarak var olan öznelerdir. Adıl düşürmeyen dillerde bulunurlar.

Boş(sıfır) özne parametresi(Null Subjekt parameter): Özne adılının cümlede bulunmadığını gösteren parametredir. İtalyanca, İspanyolca, Türkçe vb. dilleri bu özelliğe sahip dillerdir.

Adıl düşürme(Pro-drop): İtalyanca, Türkçe vb. diller cümlelerde sesbilimsel olarak sıfır adıllı diller

Topik (Topic): Tümcedeki sözkonusu öncüllerdir. Aktif ve olayın merkezindeki anafordur. Özne durumundaki öncüllerdir.

Topik olmayan (Non-topic):Tümcedeki söz konusu olmayan, pasif ve olayın merkezinde bulunmayan nesnelere. Nesne durumundaki öncüllerdir.

Artgönderge (Anaphora): Bir metnin bağdaşıklık özelliği taşıyabilmesi için içermesi gereken dilsel öğeler arasında bulunan artgönderimler, “daha önce kullanılmış bir biçime (öncül) daha sonra gelen bir öge (...) aracılığıyla gönderme” (Vardar, 1998) yapılmasını sağlayan dilsel öğelerdir. Bu öğeler, metnin konusunu oluşturan bilgilerin yeniden ele alınmasını sağlayarak, onun çizgiselliğini ve sürekliliğini oluşturur. (Aktaran Tüfekçi, 2009)

Öncül (Antecedent, Referent): Artgönderimin gönderimde bulunduğu işaret ettiği ögeye denir.

Adısal artgönderim (Pronominal anaphor): Ben, sen, o, biz, siz, onlar. Tabi bunlar yalın halde olan adılardır. Belirtme Hali (Accusative): Beni, Seni, Onu. Yönelme Hali (Dative): Bana, Sana, Ona. Ayrılma / çıkma Durumu (Dative): Benden, Senden, Ondan. İlgil / Tamlayan Hali (Genitive): Benim, Senin, Onun. Bulunma hali (Locative) Bende, Sende, Onda. Bu grubun içine girer ve cümlede açık bir şekilde yer eder.

Dönüşlü Artgönderim (Reflexiv Anapher): Ali *kendini* beğenir. John admires *himself*. Görüldüğü üzere dönüşlü (reflexiv) artgönderimlerdir. Bunlarda adısal artgönderim gibi durum halleri alabilirler.

Boş artgönderim (Null Anapher): Söylemde görünmeyen fakat dilbilgisel olarak var olan gönderim tipidir.

Karşılıklı artgönderim (Reciprocal): Söylemde karşılıklı bulunan öğeler arasındaki karşılıklığı ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Yabancı dil: Sonradan ikinci dil olarak öğrenilen tüm dillere yabancı dil denir. Bunun yanı sıra eğer hedef dilin kültürünün hakim olmadığı bir yerde ediniliyor ve öğreniliyorsa ve sosyal yaşantıda kullanılmıyorsa o dile yabancı dil denir.

İkinci dil: İkinci dil, eğer öğrencinin günlük hayattada yararlandığı veya kullandığı bir dilse ve o dilin konuşulduğu bir ortamda yaşıyorsa buna ikinci dil denir.

Edinmek: Edinmek doğal yollarla gerçekleşen bir süreçtir. Buna göre edinmek ikinci dile özgü bir şeydir. Monitor kuramının kurucusu olan Krashen bilişsel ve dilsel yetinin gelişmesi için iki farklı yol öngörmüştür. Birincisi; ona göre edinim, bilinçsiz, örtük (implizit), fomal olmayan, his üzerine odaklı içgüdüsel bir süreçtir. Diğer ise

öğrenmeyi açıklayan süreçtir. Yani, bilinçli belirli(expilizit) formül bilgi odaklı ve içsel olmayan bir süreçtir.

Öğrenmek: Öğrenmek yabancı dile uyan bir süreçtir. Burada ders, kurs veya biri aracılığıyla gerçekleşir. Buna göre Türkiye’de Almanca eğitimini öğrenmek ve yabancı dil olarak açıklayabiliriz. Çünkü burada sistemli ve formal bir işlem söz konusu olduğu gibi sosyal çevre, okul, iş vb. gibi ortamlarda kullanılmaz. Edmonson(2000: 11)’de bu iki kavramı şöyle ayırmıştır (Aktaran Atlı 2012: 16).

Tablo 1
Edmondson'a Göre Dil Edinimi ve Öğrenimi Arasındaki Fark

Öğrenmek (Lernen/learning) Edinmek (Erwerb/acquisition)

yöntemli öğrenme	yöntemsiz öğrenme
bilinçli öğrenme	bilinçsiz öğrenme
Örtük olmayan öğrenme	örtük öğrenme

Kaynak: Edmondson, 2000: 11.

Konuşucu (sprecher): Tezde kullanılan konuşucu teriminin İngilizce ve Almancadan Türkçeye tam olarak karşılık gelen bir kelime olmadığından dolayı kullanılmıştır. Söz konusu dili konuşan kişi ve kişilerdir.

Öğrenici (lerner): İngilizce ve Almancadan çevrilmiş terim olan öğrenici ise söz konusu dili öğrenen kişilerdir.

Ø: Boş öge, sıfır özne.

•: Dilbilgisel olarak doğru olmayan tümcelerdir.

1.2. Varsayımlar

Öncelikle burada değinmemiz gereken alanyazında yapılan çalışmalarda adıl düşüren dil grubuna sahip öğrencilerin kendi dilleri üzerinde adılı ve açık ögeyi ne sıklıkla ve hangi durumlarda özne ve nesneye referans gösterdikleridir. Bu alanda D1 konuşucusu ve D2 bu adılara göre referans gösterdikleri ipuçlarının farklı olduğu bilinmekle beraber bunun en iyi nasıl yapılacağına dair belli bir yol yoktur. Bazı çalışmalar bunun sözdizimsel olarak yapılacağına inanırken bazıları ise ana dil özellikleri veya ana dili özelliklerinden (bknz. Clahsen ve Felser, 2006; Klein ve Perdue, 1997) bağımsız ya da metin üzerinden

bir çözüme ulaştıklarına inanmaktadır. Sorace'e (2000, 2003, 2005) göre ise asıl problem bu çözümlenmeyi yaparken yalnızca bir ipucu değil birkaç alan birden kullanılarak D1'den ayrılan ipuçlarıyla bulmak mümkündür (Aktaran, Sorace ve Filliaci, 2006: 340). Değınmiş olduğumuz bu çalışmalar her ne kadar adil düşürmeyen bir ana dile sahip olan ve adil düşüren bir dil öğrenenler üzerinde incelenmiş olsada bizim çalışmamıza uygun olarak çevirip yine benzer sonuçları görebiliriz.

Adil düşüren dillerdeki *adıl* yorumlanması üzerine yapılan çalışmalara göre adil düşürmeyen dillerde özne öncülü boş özne öncülü üzerinden referans gösterilmektedir (bknz. İtalyanca için Carminati, 2002; İspanyolca için Jegerski, Van Patten ve Keating, 2011; Frazier ve Clifton, 2002; Gelormini ve Almor, 2011; Katalanca için Mayol, 2010).

Carminati'ye (2002: 131) göre İtalyancada *adılın* özne öncülüne referans gösterilmesi cümledeki sözdizimsel yeri ile mümkündür. Ona göre, öne sürmüş olduğu The Position of the Antecedent Hypothesis cümledeki *adılın* hangi öncüle bağlanacağını en önemli ipucu, öncülün sözdizimsel pozisyonudur.

Sorace ve Filliaci (2006), Belletti ve diğerleri yaptıkları çalışmalarda İtalyancadaki *adıl* ve açık öge adılarını İngilizce D1 olan (near-native) yarı İtalyan ana dilli konuşucuları ve İtalyanca D1 olan denekler üzerinde denediler. Çıkan sonuca göre her iki grupta da *adıl* çoğunlukla özne olarak alınmıştır. Fakat ana dilli olmayanlar D1 İtalyanca olanlara göre açık adılı özneye daha çok referans göstermişlerdir. *Adılın* nerede nasıl ve açık adılın nasıl kullanılacağını bilmediklerinden dolayı kendi dillerinde bulunmayan yapı olan açık adıda problem yaşadıkları görülmüştür. Bu çıkan sonuçların Sorace'ın (2003) *The Interface Hypothesis* ile uyduğunu görmekteyiz (Aktaran, Schimke, 2016: 9).

Yukarda verdiğimiz ön bilgiler ve çalışmalardan da yola çıkarak aşağıda iki varsayımda bulunacağız.

1.2.1. D1'in etkileri

Önceki araştırmalardanda yola çıkarak gördüğümüz kadarıyla Türkçede kullandığımız *adılar* Almancadaki kişi adılı ‘er’ görevini görebiliyorken, Türkçede açık adıl, işlevsel olarak Almancadaki ‘der’ işaret adılı olarak kullanılıyor.

Bunlara örneklerin yardımıyla bir göz atalım:

Türkçe:

Adıl (Boş özne)

1. Peter₁ ve Hans₂ bürodalar. Peter₁ yemek yerken, adıl₁ telefonla konuşuyor.

Açık adıl (o)

2. Peter₁ ve Hans₂ bürodalar. Peter₁ yemek yerken, o₂ telefonla konuşuyor.

Almancada şu işlevi görüyor.

Kişi adılı:

1. Peter₁ und Hans₂ sind im Büro. Während Peter₁ isst, spricht er₁ am Telefon.

İşaret adılı:

2. Peter₁ und Hans₁ sind im Büro. Während Peter₁ isst, spricht der₂ am Telefon.

(Bryant ve Noschka, 2016: 24)

Buradan yola çıkarak görüldüğü gibi adıl-düşürmeyen dillerde yani burada Almancada açık adıl kullanımı söz konusu olmadığı için (burada) ana dilden kaynaklı çözümlemelerde sorun yaşanabilir. Yani Almancada kullanılan aslında kişi adılı Türkçeye çevrildiğinde fonksiyon olarak değil ama anlam olarak aynı olması burada karışıklık çıkmasına sebep olabilir. Oyüzden burada D1 Türkçe öğrencileri Almancadaki kişi adılı Türkçedeki açık adıl şeklinde görüp yorumlayabilirler.

D1 etkisini bizim çalışmamıza çok yakın olup önceden yapılmış olan Roberts, Gullberg ve Indefrey (2008) deneyim çalışmalarında görebiliriz. Yaptıkları çalışmada ana dilleri Almanca ve Türkçe olan Felemenkçe öğrencilerinin öğrendikleri bu dilde adıl çözümlemelerini bulacak ve D1 etkisinin var olup olmadığını bulmak üzere bu çözümlemeyi nasıl yaptıklarını araştırmışlardır. Felemenkçede yine Almanca gibi adıl düşürmeyen dil grubuna girerken yine Almancadaki gibi aynı yapıda kişi zamiri ve işaret zamirine sahiptir. Bu açıdan buradan çıkan sonuç aradaki farkı görmemizde bizi çalışmamıza daha çok yakınlaştırmaktadır. Bu çalışmada kullanılan anketle aradaki farkı ortaya koymak istemişlerdir. Yapılan anketlere göre ana dili yani Felemenkçe konuşucularının %100 oranla kişi zamirini özne ile bağlamışlardır. Alman öğrenciler ise yine onlara çok yakın bir oranla %91 le yine aynı göndergeyi referans almışlardır. Türk öğrenciler ise %55 oranla özneyi, geriye kalan %45 ise nesneyi referans almışlardır. Burada D1'in ne kadar etkili olduğunu görebilmekteyiz.

Bizde burada D1 etkisini birinci anketimiz olan (Q1) sadece "er" adılının olduğu ankette fazlasıyla beklemekteyiz.

"Der" işaret adılı gibi bir yapı Türkçede dil bilgisel ya da sözdizimsel olarak bulunmadığı için burada söz konusu adıda herhangi bir D1 etkisi beklememekteyiz.

Çünkü işaret adlı öğrencilerin dili ilk öğrendikleri sırada yukarıda da gördüğümüz relativ cümlelerdeki yapıda öğrendikleri gibi relativ'in en sondaki ya da en yakındaki ismi belirttiği için bu yapıyı en baştan öğrenip ona göre alıyor olmalarını varsayıyoruz. Böylelikle ‘’der’’ adılını daha rahat çözebileceklerini düşünüyoruz.

1.2.2. Metin Etkisi

Metnin etkisine göre öne sürdüğümüz varsayım, öncelikle öğrencilerin çözümlemelerinin metne bağlı olarak aradaki farkın daha çok belirgin olacağıdır. Çünkü zaten hazırda bu ayırım ana dilde de tam yapılamazken, her iki adılında aynı metinde bir araya geldiklerinde çok daha fazla yorum farkı olacaktır. Bu etkiyi üçüncü anketimizde(3qa, 3qb) her iki adılında olduğu ankette daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasını beklemekteyiz.

Bu sonucu, benzer iki çalışmada De la Fuente ve Hemforth (2013), Colonna ve diğerleri (2016) adlı düşüren İspanyolca ve adıl düşürmeyen dil olan Fransızcada yaptıkları deneylerle metin etkisinin olduğunu görüyoruz. Çalışmada uyguladıkları çeşitli anketler her iki dilde birbirinden farklı gruplara mensup olmalarına rağmen sonuçta denekler aynı yorum sonucuna varmışlardır.

Öncelikle Hemforth ve Fuente (2013) çalışmalarında ana dilleri İspanyolca olan 24 deneği bizim çalışmamızda olduğu gibi farklı anketler üzerinde metin etkisinin var olup olmadığını bulmak üzere araştırmışlardır. Bu gruptaki 24 kişi Meksika, Kolombiya, İspanya‘dan oluşmaktadırlar. Tek bir adılın olduğu anket yani sadece *adıl* ‘’Ø’’ veya sadece açık adıl olan ‘’el’’(o) ve her iki adılın olduğu anket ‘’Ø/el’’ olmak üzere açık adıl ve adıl üzerine testlere uygulanmıştır. Buna göre tek bir formun olduğu ankette yani sadece *adıl* ‘’Ø’’ olan ankette %47,62 ile özne referans gösterilirken, %52,38 ile nesne referans gösterilmiştir. Ancak her iki formunda aynı anket içerisinde olduğunda bu durum değişmiş ve çıkan sonuç *adıl*da %66,32 ile özne referans gösteriliyorken, %36,81 ile nesne referans gösterilmiştir. Bu anketin açık ögesine ‘’el’’e baktığımızda ise %33,68 ile özne referans gösterilmiş ve nesne ise bu formda %63,19 oranında gösterilmiştir. Anketin örnek cümleleri:

Adıl: Eduardo llamó a Samuel cuando estaba en la oficina. Eduardo Samuel'i ofisteyken çağırđı.

Açık öge: Eduardo llamó a Samuel cuando él estaba en la oficina. Eduardo Samuel'i o ofisteyken çağırđı.

_____ estaba en la oficina. Ofisteydi.

(De la fuente ve Hemforth, 2013: 40)

Denekten onlara göre boşluğa gelecek öncülü doldurmaları istenmiş.

Yine Colonna ve diğerleri (2016) buna benzer bir çalışmayı Fr.da yürütmüşlerdir. Buna göre 58 Fr. anadilli deneğe ayrı ayrı iki türlü formun bulunduğu anketi uygulamışlardır. Birinci anket sadece "il" (o) veya lui(onu, ona) , ikinci ankette ise "lui, il" (onu, ona) her iki formda kullanılmıştır. Birinci anketi 58 denek, ikinci anketi 39 denek ve üçüncü anketi ise 50 denek üzerinde uygulamışlardır. Örnek cümleler:

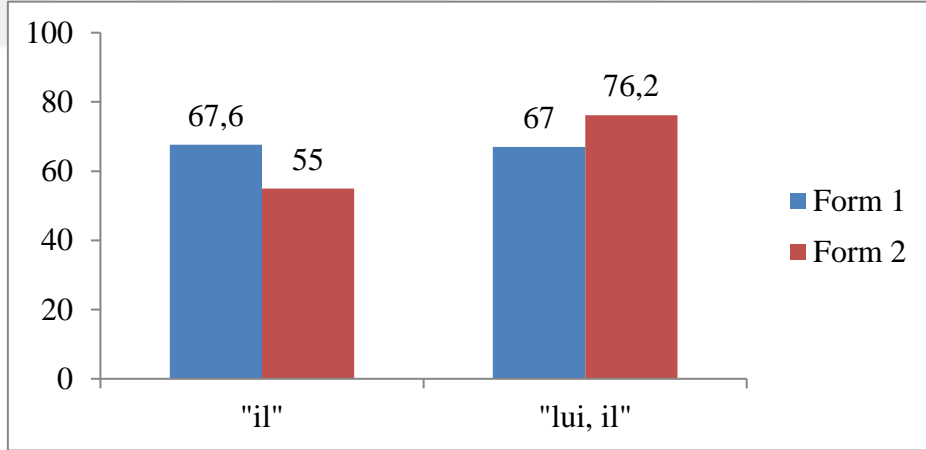
Pierre a giflé Jean. Il était stagiaire. Pierre Jean'ı tokatladı. Stajyerdi.

..... était stagiaire.Stajyerdi.

Pierre a giflé Jean. Lui, il était stagiaire. Pierre Jean'ı tokatladı. O stajyerdi.

..... était stagiaire.stajyerdi.

(Colonna ve diğerleri, 2016 : 5)



Grafik 1: Colonna ve Diğerleri (2016) Yaptıkları Anketlerin Sonucu

Kaynak: Colonna ve diğerleri (2016)

Görüldüğü gibi sadece bir formun kullanıldığı durumda gösterilen referanslar aynıyken, iki formun aynı ankette uygulandığı zaman oluşan fark ortadır.

Tek bir formun geldiği anketlerdeki hem İspanyolcadaki "Ø/el" boş özne ve açık ögenin hemde Fransızcadaki "il/lui, il" in aynı şekilde yorumlandığını görmekteyiz. Yine aynı

şekilde iki formunda aynı ankette geldiği durumlarda her iki dilde de metin etkisinin olduğunu görüyoruz.

Bu söz konusu çalışmalarında göz önünde bulundurduğumuzda, bizde buna benzer bir etki beklemekteyiz.

1.3. İlgili Çalışmalar

Çalışmamın bu bölümünde Almancayı D2 olarak edinen öğrencilerin adılısı çözümlenmeleri üzerine daha önce yapılmış ve aynı zamanda çalışmamda da yararlanmış olduğum araştırmalara değineceğim.

Bryant ve Noschka'nın (2012: 27) Personal-und Demonstrativpronomen im Sprachverstehenprozess adlı çalışmalarında dil edinim sürecinde Almancadaki kişi ve işaret adilleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada adıl düşüren diller olan Türk ve Farslı Almanca öğrencilerine adıl çözümlenmelerini bulmak üzere anket yapmışlardır. Burada kullanılan yöntem ve materyal bizimkiyle farklı olup online (görsel) bir çalışma ile Almancanın "er", "der" "dieser" artikelleri arasında bir araştırma söz konusu olmuştur.

Yine buna benzer bir çalışma olan Roberts, Gullberg ve Indefrey'in (2008) Online Pronoun Resolution in L2 Discourse. L1 Influence and General Effects adlı deneysel araştırmalarında, Alman ve Türk anadilli Felemenkçe öğrencileri üzerinde Felemenkçe adıl yapılarını test etmek ve edinim farklılıklarını görmek açısından bir çalışma yapmışlardır. Burada iki grup arasındaki farkı da kontrol edebilmek için Felemenkçe ana dillilerden oluşan bir de kontrol grubu oluşturmuşlardır. Yine burada bizim çalışmamızdan farklı bir yöntem olan online (görsel) test uygulanmıştır.

Bir başka benzer çalışma ise Schimke (2016) tarafından Native and non-native pronoun interpretation of pronominal forms: Evidence from French and Turkishüç gruptan oluşan Fransızca ana dili konuşucuları, Türkçe ana dili konuşucuları ve Türk Fransızca dili öğrenenler üzerinde uygulanan farklı yapılarda İngilizce anket soruları ile adıl yapıları ve çözümlenmeleri ile ilgili bir çalışma yapılmıştır.

Gürel'in (2012) Linguistic Characteristics of Second Language Acquisition and First Language Attrition: Turkish Overt versus Null Pronouns adlı doktora çalışmasında ikinci

dil edinimi üzerinde bazı dilbilgisel yapılara dayanarak edinim ve dil aşınmasını araştırmış. Bu alanda yine Türkçedeki açık adıl ve sıfır adıl kullanımı bazı deneysel ve kuramsal bilgilerle diğer adıl düşüren ve düşürmeyen dilleri üzerinde de çalışarak araştırmıştır. Bu çalışmada, bizim çalışmamızdan farklı olarak nesne durumundaki zamirler de ele alınmış ve Türkçe-İngilizce arasında bir çalışma olmuştur.



BÖLÜM 2: KURAMSAL BÖLÜM

Bu bölümde çalışmayı daha iyi incelemek için ikinci dil edinimi üzerine sırasıyla bazı ön bilgi, kuram ve önceki benzer çalışmaları ele alacağız.

2.1.İkinci Dil Edinimi

İkinci dil edinimi çok kapsamlı bir alan olup çok farklı açılardan ele alınabilir. Biz burada daha çok nasıl edinildiği ve yabancı dil ile ikinci dil arasındaki fark üzerinden ele alacağız.

İkinci dil ve birinci dil edinimi arasında kesin bir yaş aralığı veya zamanı yoktur. Çünkü D1 edinimi halen devam ederken D2 de beraber öğrenilebilir. Bu yüzden çocuklarda ne zaman D1'den ve ne zaman D2'den söz edileceği belirsizdir(Klein, 1992: 27). Burada, Klein'in yapmış olduğu ayrımı bakmakta fayda var.

Tablo 2

Klein'a Göre Birinci Dil ve İkinci Dil Edinimi ve Zamanları

Yaş	A dilinin edinilmesi	B dilinin edinilmesi	İsmi
1-3 Yaş	+	-	Tek dilli birinci dil edinimi
1-3 Yaş	+	+	çift dilli birinci dil edinimi
3-4 yaşından ergenliğe kadar	+	+	çocuğun ikinci dil edinimi
Ergenlikten sonra	-	+	Yetişkinin ikinci dil edinimi

Kaynak: Klein, 1992: 27

Klein'in bu tablosuna göre tek dillik ve çift dillik arasındaki ayrımını, birinci dil ve ikinci dilin ne zaman öğrenildiği veya her ikisinde aynı zaman dilimi içerisinde ilerleyip ilerleyemediğini görüyoruz. D2 edinimi kavramını ise yaşa bakmaksızın her zaman öğrenileceğini görüyoruz. Teze bağlı olarak burada genel olarak işleyeceğimiz belli bir süreçten sonra dilin öğrenilmesi olacaktır.

D2 edinimi kavramı birçok farklı koşullarda açıklanabilir. D2'nin hangi şartlar altında nasıl öğrenildiği ikinci dil ve yabancı dil kavramlarını oluşturur. İkinci dil kavramı dünya

edebiyatında yabancı dil ve ikinci dil olarak çok farklı tanımlanmaktadır. Aynı zamanda çoğu yerde de her ikisinin de eşit anlamda kullanıldığını görürüz.

İskandinav ve Alman dillerince bu kavramlar farklı olarak kullanılmaktadırlar. Buna göre yeni dilin hangi bağlamda kullanıldığı ve öğrenildiği belirleyicidir. Eğer bir dil kursta, okulda vs. yani ders yoluyla öğreniliyorsa ve günlük hayatta kullanılmıyor ya da herhangi bir zorunluluğu yoksa bu yabancı dil kavramına girmektedir. Buna karşılık ikinci dil ediniminde ise dil, o dilin konuşulduğu ve kültürün yaşandığı ülkede öğreniliyorsa bu ikinci dil edinimidir. Örnek olarak; Almanyadaki Türklerin oraya gittiklerinde Almanca öğrenmelerini gösterebiliriz. Buradaki temel fark dilin günlük iletişimde kullanılması ve öğrencinin bu dili öğrenmesi için çok acil bir ihtiyaç duymasıdır. Tabii burada aynı zamanda eğitimle birlikte olabilir. Bu ayrımı daha da iyi yapabilmek için ikinci dil edinimi altında ayrılan bu iki kavramı şu formüllerle açıklayacağız. Bunlar; Yönetimli ve sistemli dil edinimi (Gesteuerter Zweitspracherwerb) ve Yönetimsiz ve sistemsiz dil edinimidir (ungesteuerter Zweitspracherwerb)(Klein, 1992: 28-31).

2.1.1. Yönetimsiz Dil Edinimi

Buradaki söz konusu öğrenme daha çok öğrencilerin günlük hayattaki iletişimlerinde sistemli olmadan kendiliğinden kullanarak, yaşayarak öğrenmeleridir. Yani yukarıda da bahsettiğimiz gibi burada edinim söz konusudur, öğrenme değil. Bunun artık yabancı dil kavramı altında olmadığını anlarız. Dili, sosyal çevreyle iletişim kurarak edinmek, örneğin iş hayatı, arkadaş ortamı ve okul gibi yerlerde kullanmaktır. Almanya'ya tek kelime Almanca bilmeden gelen Türk işçilerini burada daha açıklayıcı ve somut bir örnek olarak ele alabiliriz.

Kısacası söz konusu dil doğal olarak günlük hayatta belli bir sistem olmadan kendiliğinden konuşulan ve edinilen dildir.

2.1.2. Yönetimli Dil Edinimi

Burada, yabancı dil – ikinci dil ve öğrenmek- edinmek bu iç içe geçmiş 4 kavram altında iki kavram altında da açıklanabilmektedir ve bu kavramlar bu bağlamda önemli rol oynamaktadırlar. Burada Klein (1984) bu kavramı, yabancı dil ve ikinci dil olarak birbirinden ayırır. İkinci dil kavramı, birinci dilden sonra ya da onunla birlikte günlük hayatta, sosyal çevrede konuşularak öğrenilen dil olarak görülür(Aktaran B. Günther ve

H.Günther, 2004: 100)Yabancı dil ise normal kullanım dışında daha çok derste öğrenilen ve birinci dilin yanında günlük iletişimde kullanılmayan dildir.

Bu bağlamda, “öğrenmek” ve “edinmek” kavramları önemli rol oynamaktadır. Öğrenme daha çok yabancı bir dili öğrenmek, edinmek ise doğal olarak ikinci dili edinmektir. Derste bir yabancı dili öğrenmede amaca yönelik sistemli bir öğrenme şekli ve düzenli alıştırmalar vardır. İkinci bir dil ediniminde ise topluma doğal bir uyum süreci vardır. Yani ayrıntılı planlanmış bir uyum söz konusu değildir. Yabancı dil normal kullanımı dışındadır ve derste sistemli olarak öğrenilir. Ayrıca öğrenilen yabancı dil ise günlük hayattaki iletişim için kullanılmaz. İkinci dil ise belli bir sosyal çevrede konuşularak kazanılır(Klein, 1992: 30).

Yani yabancı dil edinimi, ikinci dil edinimine ters olarak eğitim (okul, kurs vs.) yoluyla öğrenilen ve günlük hayatta birinci dilin yanında kullanılmayan bir dildir. İkinci dil kavramından anlaşılan birinci dilden sonra ya da onun yanında günlük iletişimde ikinci bir kullanım aracı olduğundan edinim sayılmaktadır. Yani bu bağlamda yabancı dil ve öğrenmeyi yönetimli dil edinimi olarak alabiliriz.

2.2. İkinci Dil Edinimi Varsayımları

Dilbilim, psikoloji, ruhbilim ve toplumbilim gibi alanlardaki gelişmelerin yanı sıra, ikinci dil edinimi açıklayan farklı yaklaşımlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Burada üretilen varsayımlara şöyle bir göz atalım.

2.2.1.Karşıtsal Varsayımı (Kontrastivhypothese)

D2 ediniminde en eski hipotezi oluşturan karşıtsal varsayımı Frise(1945) ve Lado(1957) tarafından ortaya atılmıştır. Bu varsayımın temeli ise davranışçı görüşün (behavioristich)(input-output) “girdi” “çıkıtı” modeline dayanmaktadır. Bloomfield'e göre; davranışçı görüşte dil, alışkanlıklar sistemi olarak görülür(Aktaran Tunç, 2012: 46).

Davranışçı öğrenme varsayımına (Behaviourist Learning Hypothesis) göre dil edinimi, belirli dil alışkanlıklarının öğrenilmesi ve öğrenciler önceden bir dili zaten bildiklerinden, o dilin alışkanlıklarını da ikinci dilde bulunan alışkanlıkları dolayısıyla olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyerek öğrenecektir. Bundan dolayı da D1'de

benzer olan D2 yapılarının (alışkanlıklarının) daha kolay öğrenileceği, bunun aksine farklı olan yapıların ise çok daha büyük zorluklarla öğrenileceği savunulmaktaydı.

Bu varsayım ikinci dünya savaşı sırasında ve sonrasında Amerika'da oluşan deneyimler sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre İngilizce konuşan yetişkinlerin kendilerine çok yabancı olan dilleri, örneğin Japonca'yı öğrenmeleri ya da tam tersi göçmenlerin İngilizce öğrenmeleri bu varsayımın temeli olmuştur. Yabancı dil ediniminde yapılan sistemli araştırmalar sonucuna göre, yabancı dil öğrenenlerin yaptığı birçok hatanın ana dilden kaynaklandığı tespit edilmiştir(Griesshaber 2010: 120). Bu yaklaşımda asıl olan birinci dil ve ikinci dil arasında karşılaştırma yapmaktır. Weinrich (1953) Lado'dan önce bu varsayım ile öğrencinin D1 ve D2 dilindeki benzer unsurlar sayesinde dilin daha kolay öğrenileceğini savunduğu gibi aynı zamanda diller arasındaki farklılıklar yüzünden öğrenciyi yanlış yapmaya da yönlendireceğini savunmuştur(Aktaran Tunç, 2012: 47).

Ellis'e göre (1985: 20), davranışçı görüşün temelinde yatan alışkanlıklar kavramının bir diğer ayağı da hata kavramıdır. Ayrıca bu hatalar ikinci dili öğrenirken başarısızlığa sebep olacaktır.

Bu varsayım temelde birinci dilin etkisini gösterir ve onunla karşılaştırılarak öğrenildiğine vurgu yapar. Bunun yanı sıra bu kuramda yabancı dil ediniminde ana dille benzeşen sözcükler ve dil bilgisel yapılar kolay ve çabuk öğrenilir. Buna ‘pozitif transfer’ denmektedir. Tam tersi olduğu zamanlarda ise hatalar ve öğrenme zorlukları ile karşılaşabilmektedir. Buna da ‘negatif transfer’ veya ‘Interferenzen’ denilmektedir. Büyük yapısal farklılıkların ve hataların olması aynı zamanda kolay öğrenmeye yardımcı olabilir.

Yukarıda bahsettiğimiz iki transfer şeklini şöyle açıklayabiliriz:

Yapı benzerliği D1= D2 pozitif transferdoğru D2- anlatımı

Yapı farklılığı D1≠ D2 negatif transfer yanlış D2- anlatımı (Griesshaber 2010: 131)

Bunu dil üzerinde örnekleyecek olursak şöyle gösterebiliriz.

She lives in Ankara- Sie wohnt in Ankara.

Buradaki örnekte olumlu bir yapıyı, yani benzerliği görüyoruz. Dolayısıyla bunu pozitif transfer olarak adlandırabiliriz.

Ama;

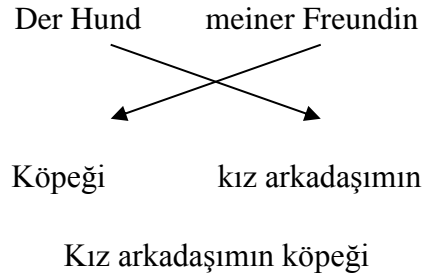
She lives in Köln since 2005- Sie wohnt seit 2005 in Köln.

Örneğinde ise diller arasında oluşan farklılık ve uyumsuzluk bir öğrenme zorluğuna yol açtığı için bunu da negatif transfer olarak adlandırıyoruz.

Bu anlayışa göre genelde birbirine yakın akraba olan dillerde çoğunlukla olumlu transfer gerçekleşmektedir. Birbirlerine uzak dillerde ise daha çok olumsuz transfer gerçekleşmektedir. Buna bir örnek verecek olursak Almanca ve Türkçe, dil ailesi olarak birbirlerine uzak dillerdir. Yapı olarak oluşacak olumsuz transferi görebiliriz.

Der Hund meiner Freundin.

Kız arkadaşımın köpeği.



Almanca ve Türkçe arasındaki sözdizim yapısı birbirlerine ters oldukları için cümleyi Türkçeye aktarırken böyle yapısal bir zıtlık oluşup ve hata oluşacaktır (Griesshaber, 2010: 132).

Yine burada Kocaman ve Osaam'ın (2000) olumsuz transfere verdikleri bir örnek şu şekildedir: Anadili Türkçe olan D2 olarak İngilizce öğrencisi "İki yıldır burada çalışıyorum" cümlesini "I have been working here for two years" olarak söylemek yerine "I am working here for two years" (Aktaran, Aygüneş, 2007: 16).

Burada önceki dil bilgileri ikinci bir dil öğrenmekte önemli rol oynuyor. Weinreich'a (1953) göre dillerin arasındaki fark ne kadar büyük olursa, öğrenme zorlukları da bir okadar zor olur (Oksaar 2003: 99). Buna dayanarak D1'de bulunan bir sözcüğün yapı bakımından aynı olan ya da ses denklikleri ile aynı kaynaktan geldiği bilinen yapı ve

biçim D2'de bulunabilir. Aynı zamanda anlam olarak tamamen örtüşen bu sözcükler hiç de benzeşmeyebilir. Böyle bir benzeşmeme durumunda yalancı eş(false friend) değerliliğinden bahsedebiliriz. Örnek olarak: Fr. “monde” dünya, evren sözcüğü ile Alm. “Mond-ay” sözcükleri köken ve yapı olarak aynı oldukları halde birbirleri yerine kullanılmazlar. Aynı şekilde Alm. Kaplan “papaz yardımcısı” anlamında kullanılırken Tr.de kullanılan kaplan sözcüğüyle kökenleri dahi aynı değildir sadece sestüş sözcükler(homonym) olduklarından dolayı birer eş değer sözcük olarak tanımlanabilir (Atlı, 2012: 24).

2.2.2.Özdeşlik Varsayımı (Identitätshypothese)

Bu kavram 1970'li yılların başlarında Karşıtsal Varsayım'ın eleştirilmesiyle ona karşı olarak Corder (1967) tarafından geliştirilip, Dulay ve Burt'un araştırmalarıyla tanınmıştır(Aktaran Tunç, 2012: 46). Bu varsayıma göre önceden herhangi bir dilin bilinip bilinmemesi çok önemli değildir. İkinci dil edinimi prensip olarak birincisiyle aynı şekilde ilerler. Bu tez Chomsky' nin navitistik(doğalcılık) kuramındaki gibi genetik dil yetisine dayanarak, öğrencinin birinci dilde olduğu gibi ikinci dilde de doğuştan gelen öğrenim mentalitesini aktive etmesiyle gerçekleştiğini savunur (Tunç, 2012: 46). Giriş bölümünde de ele aldığımız Nativistik kuramına göre, insanın dil yetisinin biyolojik bir temeli olduğunu, insan doğarken genlerinde dil yetisininin de bulunduğunu savunur. Öğrenci LAD düzeneği aktif hale getirerek anadili öğrendiği gibi ikinci dilide öğrenmeye başlar.

En basit haliyle açıklayacak olursak dilin doğuştan getirilen ve bütün insanların dillerinde ortak birtakım kuralların olduğunu savunan bir kuramdır (Evrensel dilbilgisi). Buna göre ikinci dilin ediniminde de aynı birinci dilde olduğu gibi aynı yöntem ve yolların izlendiği savunulmaktadır. Karşıtsal varsayıma zıt olarak, ikinci dilde hata yapanların çok azı dil karşılaştırmasına dayanır(Tunç, 2012: 47). İkinci dil edinim aşamasında, önemli ve etkin olan birinci dilin etkisi değil, ikinci dilin yapısıdır. Yani erek dili öğrenirken yapılan hatalardan birinci dil sorumlu değildir ve öğrenme aşamasında birinci dil bir temel veya ön ayak olarak kullanılamaz.

Öğrencilerin dil hakkındaki edinmiş oldukları bilgileri, öğrenme sürecinde hedef dile uygun şekilde yaratıcı yapılar üretmeleri bu yaklaşımın bir başka öngörüsüdür. Bunu birinci ve ikinci dil ayrımı yapmayan bu varsayımda şu şekilde açıklayabiliriz. Çocukların

zamanla daha önce hiç görmediği yeni cümleler oluşturması ve bunların doğru olup olmadığını belirleyebilmeleri olarak görebilmek mümkündür.

2.2.3.Dillerarasıcılık Varsayımı (Interlanguagehypothese)

Bu kavram, ilk olarak Reinecke(1935) tarafından Havai Pidgin'ine dayalı olarak çıkar. Daha sonra ise Selinker (1969) bu kavramı yönetimsiz ikinci dil öğrenimi, yani ana okulda, okulda ya da hatta yetişkinen edinilen dil hipotezi olarak ele alır. D2 ediniminde öğrenci kendine özel(yeni) bir dil sistemi oluşturur. Yani birinci dil ve ikinci dil özelliklerinden oluşan bir sistem ama aynı zamanda her iki dilden de bağımsız farklı bir sistem oluşur. (Günther B. ve H. Günther, 2004: 105) Schmidt'e göre (2002) Selinker, ikinci dil edinim sürecinde oluşturulan dilin özelliklerini açıklamak için *aradil* kavramını ortaya atmıştır (Aktaran, Aygüneş, 2007: 26). Bu ara dili bireysel dil sistemi olarak tanımlar(Individual language system). Bu kavramı beş psikolinguistik işleme ayırır.

- Başka dillerden aktarım: Kural ya da alışkanlıklar ana dilden ya da yine iyi bilenen bir dilden o dile aktarılabilir. Örneğin; ana dili Almanca olan ve Türkçe öğrenen bir öğrencinin “İki arabalarım var “gibi kabul edilmeyen bir tümce kurması bu duruma örnek gösterilebilir. Çünkü Almancada iki(zwei) sayı sıfatından sonra gelen isimde çoğul eki kullanmak gerekir(bu durumda kullanılan ek “-s”tir) ve “Ich habe zwei Autos” şeklinde söylenir. Ancak Türkçede böyle bir kullanım söz konusu değildir. Bu yüzden Türkçede “iki arabalarım var” gibi hatalı bir cümle kurması ana dilinden ikinci dile (olumsuz) aktarımıdır.
- Öğrenilen çevreden aktarım: Örneğin; uygun olmayan eğitim materyalleri ya da alıştırma formları aktarıma sebep olabilir.
- İkinci dil öğrenme stratejileri: Öğrenci kendiliğinden kural bulur, kontrol eder ya da siler.
- İletişim stratejileri: Örnek olarak bir öğrenci bir şeyler anlattığı sırada söylemek istediği bir kelime ya da yapıyı unutur anlatamazsa bunu başka iletişim şekliyle çözer ve böyle durumlarda farklı stratejiler kullanırlar.
- Genelleme yapma: Şimdiye kadar edinilen dil bilgilerinin kullanılmaması gereken yerde yanlış durumda kullanılması.

Selinker'in araştırmalarından yola çıkararak D2 ğrenen ğrencilerinin erek dilde belli bir noktaya kadar geldiklerini, dahada ilerlemeyediklerini ve ana dili konuşucuları gibi olamadıkları hiçbir zamanda olamayacakları sonucuna varılmıştır ve bu duruma da Selinker "fosilleşme" adını vermiştir. (Ellis, 1985: 48). Buna göre, ikinci dil edinicisi, dilinin bulunduğu seviyede iletişime girebildiği için ara dilini yeterli görüp geliştirmeyi durdurur. Demircan'a göre (2005) ğrencinin, ikinci dili kullanırken yaptėı bütün hatalar fosilleşmenin bir parçasıdır ve aynı zamanda iletişim kurabildiği sürece bunu görmezden gelmesi aynı Şekilde fosilleşmeyi artırır (Aktaran, Aygüneş, 2007: 28)

2.2.4.Denetleme Varsayımı (Die Monitor-Hypothese)

Bu varsayımı Krashen 70 ve 80 yılların başında ortaya atmıştır. Tezin ana felsefesi ise, hipotezinde adı olan monitor yani bir ekranla mümkündür. Monitor, ğrenen bir çocuğun kendi dil üretimini ve anlamasını bilinçli bir Şekilde izlemesini sağlar (Günther, B. 2004: 27).

Krashen'in ikinci dil edinimindeki bu varsayımı zamanla pek çok değişikliğe uğramıştır. Krashen'in (1987) bu varsayımının temelini oluşturan hipotezler; edinme-öğrenme hipotezi, doğal sıra hipotezi, denetleme hipotezi, girdi hipotezi, etkisel filtre hipotezleridir (Aktaran, Aygüneş, 2007: 35). Bunları kısaca açıklayacak olursak;

Edinme-ğrenme hipotezi, edinim ve öğrenim olmak üzere iki ayaklı bir hipotez olup edinimin bilinçsiz gerçekleştiğini ve öğrenimin ise dilbilgisi kurallarının bilinçli bir Şekilde ğrenilmesidir. Doğal sıra hipotezi, ikinci dili öğrenirken ikinci dilin kurallarına göre belli bir süre ve sıraya göre o dili öğrenmesiyle ilgilidir. Denetleme hipotezi, Krashen'a göre dili konuşan kişinin yeterince bilgiye sahip olduğu durumlarda edindiği dili ve o süreci denetleyebilmesidir. Girdi hipotezi ise, ikinci dil edinimi o dilde etraftan gelen girdilerle mümkündür ve dilin nasıl edinildiğini açıklamakla uğraşmaktadır. Son olarak etkisel filtre hipotezi ise ikinci dili edinirken kaygı, zgven ve güdülenme ve benzeri durumlarınbu süreçte olan önemli rolünü savunmaktadır (Aygüneş, 2007: 36).

Klein (1992: 38) ise, bu teoriyi üç temel kavramda özetliyor:

- 1) Yetişkinler dilleri "bilinçli edinim" ve "bilinçsiz edinim " olarak öğreniyor.

- 2) Dil öğrenimi çok kapsamlı ve amaca yönelik iletişim gerektirir. Bu iletişimde öğrenenlerin konuşma şekli değil aksine anlamaları ve anlaşılmaları önemlidir. Bu bağlamda kullanılan kurallar ise bilinçsiz gerçekleşir.
- 3) Ana tez ise öğrenmenin bir monitor, ekran vasıtasıyla gerçekleşmesidir. Öğrenilen şeyi belli bir şekilde yönlendirmeye kontrol etmeye çalışır. Öğrenici bu şekilde her türlü bildiklerini kontrol eder.
- 4) Monitör, yalnızca belli durumlarda etkili olabilir. Bunlar eğer dil çalışması üzerinde yeterli zaman varsa ya da konuşmacı doğru kuralları biliyorsa olabilir.

2.2.5.Pidgin Varsayımı (Pidgin Hypothese)

Pidgin, ticaret amaçlı konuşmalarda birinci ve ikinci dilin elementleri ve yapısından oluşan karışım diline denir. Pidgin'in en belirgin izi ya da özelliği dilbilgisinin özellikle de morfoloji anlamında çok zayıf olmasıdır. Politik, sosyal ya da kültürel farklılığı olan bir dilde konuşan bir konuşmacı herhangi bir alanda konuştuğunda örneğin: ticaret, ekonomi ve endüstride baskın olan dile göre konuştuğu dili uyarlaması pidgini yani ikinci dili oluşturur. Yani örnek olarak Türkler Almanya'ya geldiğinde kebab veya döner dükkanları açtıklarında Almanca dilini ikinci dil olarak öğrenmeye başladılar. Bu kullandıkları ikinci dili sınırlı alanlarda biliyor ve belli amaçlara göre kullanıyorlardı (Klein, 1992: 41). Burada kültürel, sosyal ve dilsel farklılıklar daha çok ortaya çıkmaya başlamıştır. Kullandıkları yapı her iki dilden alınan özelliklerdi fakat her iki dilde de anlamları yoktu. Böylelikle pidgin yani karışım denilen dil ortaya çıkmış oluyordu.

2.3.Adil Düşüren Diller(Pro-drop dilleri)

Adil düşüren veya boş öznenfenomenleri Taraldsen(1978) Chomsky (1981), Jaeggli(1982), Rizzi(1982) tarafından çok önceden tartışılmış bir konudur (Aktaran Gürel, 2002: 8). Daha önce yukarı bölümlerde de değindiğimiz, Chomsky tarafından D1 edinimi varsayımı olarak geliştirilen Evrensel Dilbilgisi'ne göre dilin herhangi bir dilbilgisel yapısını içine alan genel bir ilke ya da kısıtlamalardan oluşan bir yapı olduğu ve edinilen dil sayesinde ayrıştırılan birtakım değiştirgenler olduğunu varsayılmaktadır. Chomsky'e (1975) göre Evrensel Dilbilgisi, tüm dillerin ilke, durum ve kurallar sistemidir. Ayrıca onu bir çocuğun dil öncesi durumu olarak tanımlamaktadır. Ona göre dil edinme süreci, çocuğun edindiği dille ilgili kendi kendine belli varsayımlar üretmesi ve etrafından aldığı verilerle kendi üretmiş olduğu varsayımları değerlendirip ölçmesi

olarak açıklanmaktaydı. Çevreden alınan girdi veriler ve alışkanlıklar ile dil edinimin gerçekleştiğini savunan Davranışçılığa karşı Chomsky'e (1957) göre dil edinimi çevrenin ve alışkanlıkların değil aksine zihnin ve zihinde bulunan "kara kutu" ve "Dil Edinim Cihazı'nın önemli bir yeri vardır. Yine Chomsky'e göre Evrensel Dilbilimin de ileri sürdüğü Dil Edinim Cihazı, insanların doğuştan bir dil edinme yetisine sahip olduğu ve daha sonraları çevresinden gelen girdilerle kolay ve hızlıca dil edinmesini bu mekanizmayla açıklamaktadır (Aktaran, Değer, 1996: 100). Ona göre, insan beyninin bu kadar karmaşık bir dizgeyi çok kısa bir sürede ve düzgün bir şekilde edinmesi insan beyninde genetik olarak var olan Evrensel dil bilgisi olarak adlandırdığı kavram sayesinde mümkündür. Dil Edinim Cihazı modeli Chomsky tarafından dil ediniminin değiştirgenleştirilmiş modeli bu alanın temel çevresini oluşturmuştur. Evrensel dilbilimin temelini oluşturan Chomsky'nin Dil Edinim Cihazı'na göre bütün diller doğuştan gelen bir yapıya sahiptir ve insanoğlunun yaptığı sadece dilini o evrensel dile uygulamaktır. Yani Dil Edinim Cihazı bütün dünya dillerinin iskeletini oluşturmaktadır (Aktaran, Kırkıcı 2006: 2). Buna göre dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin yapması gereken, sadece bu iskelete ortamına (ana diline) uygun bir et giydirmekten ibarettir.

Bu mekanizmayı iki ayrı kavramda açıklamıştır: Bütün dillerde aynı olan dillerin temel ilkeleri (principles) ve değiştirgenleri(parameters), bir dili başka dilden ayıran özellikleri olarak nitelemiştir. Chomsky, daha sonra Dil Edinim Cihazı modelini (1981,1982) Principles and Parameters ya da Pro-drop parameter kavramı yani ilkeler ve değiştirgenler modeli olarak yeniden ele almıştır. Chomsky tarafından sunulan bu modelin (1981) bir parçası olan (Government and Bindings) Yönetme ve Bağlama Kuramı artgönderim çözümlemesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu kuram, artgönderimlerin ne şekilde sözdizimsel gönderimde bulunacağını gösterir. Bağlama kuramında gönderimi tümce içinde olan adılara gönderge (anaphor), tümce dışında olanlara adilsil (pronominal) ve sıradan isimlere ise gönderimsel ifade (referential expressions) adı verilir (Aktaran Yıldırım, 2008: 15). Bu parametreye göre+[adıl-düşüren] değerinde olan diller adıl düşüren diller(pro-drop) grubuna girerken, -[adıl-düşüren] değerinde olan diller ise adıl-düşürmeyen(non-pro-drop) dil grubuna girer. Bu özellikler, sıfır özne kullanımı alanyazında (pro) *adıl* olarak kodlanır ve öznesiz tümceye işaret eder. Adıl-düşürme parametresine göre bazı dillerde özne atılabilir bazılarında ise kullanılmak zorundadır.

Bu parametreyi şöyle bir aşağıdaki cümlelerde görelim.1.Türkçe, 2.Çince, 3.İspanyolca, 4. İtalyanca örnekleridir (Kırkıcı, 2006: 27,28).

1) a. O konuşuyor

b. Konuşuyor

2) a. Ta shuo

b. Shuo

3) a. Él habla

b. Habla

4) a. Lui parla

b. Parla

Ancak Almanca(bkz.6) İngilizce(bkz.7) ve Fransızca(bkz.5) gibi diller, özne konumunda adıl düşürmeyen dillerdir.

5)a. Il parle

b. * ø parle

6) a. Er spricht

b. *ø spricht

7) a. He speaks

b. *ø speaks

(Kırkıcı, 2006: 28)

Aynızamanda bu parametreye göre adıl-düşürme durumu bazı söz dizimsel özelliklerle bağlantılıdır.Bu özellikleri –UYUM ya da +UYUM olarak tanımlayabiliriz. Yani özne-yüklem uyumunun olmasıdır- +UYUM'un olduğu dillerde adıl düşürme mümkündür.Fakat –UYUM olan dillerde ise bu mümkün değildir. İspanyolca ve Türkçe gibi dillerde özne-eylem uyumunun güçlü olduğu bilinmektedir (Fazıla, 2008: 10).

8) hablo konuşuyorum

hablamos

konuşuyoruz

hablas konuşuyorsun

habláis

konuşuyorsunuz

habla konuşuyor

hablan

konuşuyorlar

(Kırkıcı, 2006: 3)

Chomsky yukarıdaki cümlelerde sözdizimsel ve yapısal olarak var olan fakat sesbilimsel olarak boş olan kategoriye *adıl* olarak adlandırmaktadır. Yukarıda da bahsettiğimiz

Türkçe, İspanyolca, İtalyanca, Çince v.s gibi *adıl* kullanımına izin veren(öznesiz) diller adıl düşüren ya da sıfır özneli diller grubuna girerken Almanca, Felemenkçe, İngilizce, Fransızca vs. gibi buna izin vermeyen diller (non-pro-dropp) adıl düşürmeyen diller grubuna girmektedirler.

Chomsky(1981) adıl düşüren dilleri, adıl düşürmeyen dillerden kendilerini karakteristik özellikleriyle ayırdıklarını belirtiyor. Chomsky ve Jespersen 1924, Perlmutter 1971 ve Taraldsen'e 1978 göre adıl düşüren dillerin çoğunun çok zengin bir çekim sistemi vardır (Aktaran, Gürel, 2002: 8).

Yine aynı şekilde Chomsky'e göre (1981) bu zengin çekimler özne-eylem uyumuna ve çekimine bağlıdır(bkz.8). Bununla birlikte, Çince UYUM görülmemesine karşın boş öznelerin bulunabildiğini görülebilmektedir(Aktaran, Kırkıcı, 2006: 4).

9)xihuan pingguo

hoslan- elma

'Ben/sen/o/biz/siz/onlar vb. elmadan hoşlanıyor-um/-sun/-Ø/-uz/-sunuz/-lar

(Kırkıcı, 2006:4)

Bununda tam tersi olarak Almancada +UYUM görülmesine karşın yani özne-eylem uyumunun bulunmasına rağmen adılın yeri yinede doldurulmaktadır(bkz.6a).

Alanyazında boş kategoriler olarak ele alınan bu konu yalnızca adıl düşürme konusunu içerisine almıyor aynı zamanda nesne konumundaki adılın düşürülmesi ADIL, AÖ-izi(NP-Trace) ve ne-izi (Wh-trace) de ele alınmaktadır. Yani burada boş öznelerin dışında kavrama göre gerçekleşen diğer adılın düşürme değiştirgenini de ele alacağız. Evrensel dil bilgisindeki ilkeler ve değiştirgenlerin neler olduğu Chomsky'nin "Bağlama ve Yönetme Kuramı" çerçevesinde ele alınmaktadır. Bunların alt dalları, Xbar kuramı, yönetim kuramı, çevreleme kuramı, theta kuramı, denetim kuramı, durum kuramlarıdır. Yönetme ve Bağlama kuramı, ED'nin ilkeleri ve parametreleri farklı dillerde benzer ya da değişik özellikler gösteren değiştirgenleri saptamaktadır. Yalnız bu ilkeler bütün dillerde işlemeyebilir. Zira Bağlama kuramının temel kavramı gönderimdir. Boş özneler sadece adıl düşüren dil grubunda görülebilmektedir. Chomsky, Yönetim ve Bağlama Kuramını, açık öğeler ve bu öğelerin boş kategori sınıflamasını şöyle aktarmaktadır.

Tablo 3

Chomsky'nin Bağlama ve Yönetme Kuramı Açık ve Boş Öğeler

	Ad Öbeği	
	Açık Öğeler	Boş öğeler
a. (+ gönderge, -adılısıl)	gönderge	AÖ izi
b. (-gönderge, +adılısıl)	Adılısıl	adıl
c. (+gönderge, +adılısıl)	-----	PRO
d. (-gönderge, -adılısıl)	g-anlatım / Ad	ne izi

Kaynak:Kırkıcı, 2006: 24

Yukarıdaki tabloya göre *açık öğeler* kategorisinde: (a) 'nin örnekleri dönüşlü (kendi) ve işteş (birbiri) adıllarıdır.

(b)'nin örnekleri ise o,onlar(onu, ona, onları, onlara) gibi (*overt pronouns*)*açık adıllardır.*

(d) ise Adam, öğrenci gibi göndergesel anlatımlar vardır.

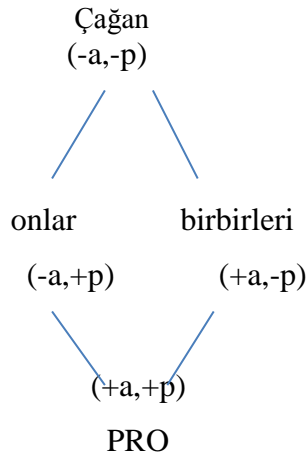
Boş öğeler kategorisinde ise (a) ve (d) that izi süzgeci ve ne izi süzgeci olurken, PRO adılısıl gönderge oluyor, pro ise yalnız *adıl* olarak kalıyor. ADIL evrensel olarak bütün dillerde olduğu gibi buna karşılık *adıl* sadece adıl düşüren dillerde bulunur. (Gürel, 2002: 20)

Tüfekçi (2009: 15) Chomsky'nin Bağlam kuramını Türkçeye uyarımını şöyle şekillendirmiştir.

10. Çocuklar_i birbirlerine_i baktılar.

11. Çocuklar_i onlara_i baktı.

12.Çocuklar Çağan'a baktılar.



Şekil 1: Bağlama Kuramı İçinde İsim Öbeklerinin Sınıflandırılması

Kaynak: Tüfekçi, 2009: 15

Chomsky'nin Bağlama Kuramının üç ilkesi vardır ve bu ilkeler:

- A ilkesi: Bir gönderge yerel alanı içinde bağlı olmalıdır.
- B ilkesi: Bir adılsıl yerel alanı içinde özgür olmalıdır.
- C ilkesi: Bir gönderimsel ifade her yerde özgür olmalıdır.

Bu ilkeleri örneklerle açıklayacak olursak.

--Ayşe₁ kendini₁ izledi.

Yukarıda yalnızca gönderge görevi üstlenen (yani +a,-p) *kendini* dönüşlü adılı en yakındaki öge yani *Ayşe* ile bağlantı kurma durumundadır.

Ayşe₁ [Mehmet'in₂ onu_{1/3} izlediğini] biliyor.

Yukarıdaki cümlede yalnızca adılsıl görevi üstlenen (yani -a,+p) *onu* adılı kendisine yakın olan öge dışından diğer özne durumundaki öğeye yani *Ayşe*'ye bağlanabilir.

Yukarıdaki cümlede *Ayşe* referansını gerçek dünyada bulan ögeler başka bir ifadeyle bağlanmadığından ne gönderge ne de adılsıl özelliği (yani -a,-p) taşımazlar.

Bu en son özelliğin tam zıttı olan yani hem gönderge, hemde adılsıl özelliği taşıyan (+a,+p) PRO(ADIL) diye ifade edilen ögeler ise tümce içerisinde ses içeriği taşımazlar. Burada sesbilimsel olarak gerçekleşmemiş bir özne veya duruma göre nesne bulunduğu ileri sürülmektedir (Tüfekçi, 2009: 16). Örnek verecek olursak:

“[ADIL öldürmek] kötüdür.

Ahmet₁ [ADIL₁ adamı öldürmek] zorunda kaldı”

(Kırkıcı, 2006: 25).

Harold_i wanted ADIL_i to see the doctor.

Harold doktoru görmeyi istedi.

Sarah_i hoped ADIL_i to find a new job.

Sarah yeni bir iş bulmayı umut ediyordu

(Lafond, 2001:17).

Yine bu parametrenin özelliklerine göre yukarıda da değindiğimiz gibi boş özneli(yani adıl düşüren) İtalyanca, Türkçe ve İspanyolca gibi diller boş özneye, özne-yüklem uyumu gibi özellikler gösterirken, that izi etkisi göstermez ve dolgu öznelere izin vermezler.– adıl düşüren değerdeki dillerde ise tam tersine boş özne kullanılmaz, özne-yüklem uyumu olmaz ancak boş dolgu öznesi kullanır ve that izi etkisi gösterir. Yine örneklerle görelim: Boş özne, daha öncede değindiğimiz gibi şimdi yine örneklerle göreceğiz.

13. a. ho travato il libro.

b. ø travato il libro.

14. a. Benkitabi buldum.

b. ø kitabı buldum.

15. a. Ich habe das Buch gefunden.

b. * ø habe das Buch gefunden.

16. a. I have found the book.

b. * ø have found the book.

Yukarıdaki 13.(b) İtalyancada ve 14.(b) Türkçedeki cümlelerde boş özne kullanılırken 15.(b) Almanca ve 16.(b) İngilizcede görüldüğü üzere buna izin verilmemektedir. Aynı şekilde yine özne-yüklem uyumunu da görebiliyoruz.

Diğer bir özellik olan that-izi etkisi +adıl düşüren dillerde that-izine izin verilmektedir. Örneğin, İspanyolcadaki *que* (that) tümcesini aşağıdaki gibi görebiliyoruz. Buna karşılık olarak - adıl düşüren değerde olan İngilizcede aynı yapı kullanılıncaya dilbilgisel açıdan yanlış bir yapı oluyor.

Quien dijiste que vino?

kim söyledin TÜM gelmek?

'Kimin geldiğini söyledin?'

*Who did you say that came?

*Wer sagtest du, dass gestern kam?

(Kırkıcı, 2006: 30)

Kornflit(1984) ve Sezer (1991) varsayımına göre içeyerleşik, gizli cümlelerde tümleyici de boş bir yönlendirici vardır. Kural'a (1993-94) göre ise – acak,-ecek, -mek,-mak,-dik,-dik isim yapan yapım eklerinde ki –k tümleyici eki olarakta ayrılabilir. (Aktaran, Fazıla, 2002: 49)

Örneğin:

Neyin bit-ti-ğ-i-ni biliyorsun?

*What do you know that has finished?

What do you know has finished?

(Fazıla, 2002: 49)

Yine başka bir özellik olan dolgu özneleridir. Adıl düşürme değıştirgeninin (-) değerde olduğu dillerde özne konumunda anlamsal olarak boş dolgu adıları kullanılırken adıl düşürme değıştirgeninin(+) değerde olduğu dillerde böyle boş dolgu adıları bulunmamaktadır.

17. a) Yağmur yağıyor.

b) Şişede su var.

18.a)*It's raining.*

b)*There is water in the bottle.*

19.a)*Es regnet.*

b) *Es gibt Wasser in der Flasche.*

20. a) Piove.

2.3.1.Türkçede Adıl Yapısı ve Uyumu

Türkçede adıllar 6 gruba ayrılırlar. Bunlar:

1. Kişi Adılları

Ben, sen, o, biz, siz, onlar

2. İyelik Adılları

Benim, benimki, senin, seninki, onun, onunki, bizim, bizimki,
sizin, sizinki, onların, onlarınki

3. Dönüflü Adıllar

Kendi, kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri

4. İşaret Adılları

Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar

5. Soru Adılları

Ne, neyi, kim, kimin, hangi, hangisi, kaçā, kaçını, nereye, ...

6. Belgisiz Adıllar

Biri, birisi, birileri, birkaçı, kimisi, kimse, herkes, tümü, pek çoğu, hepsini, bazısı,
hiçbirini, hiçbirisi, her biri, başkası, başkaları, bir kısmı, öbürleri, ...

Daha önceki bölümlerde de bahsettiğimiz gibi Türkçede zengin çekim sistemi sayesinde özne konumunda boş adıl veyahut açık adıl kullanılabilir. Cümledeki yüklem kişiye, sayıya ve zamana göre uyumlu olarak çekimlenir.

Kitap alıyor.

O kitap alıyor.

Okula gittik.

Biz okula gittik.

Türkçede yüklem uyumu olduğu gibi aynı zamanda sahiplik/iyelik gibi yapılarla isim uyumuna da sahiptir.

Araba-m.

Benim arabam.

Araba-sı

Onunarabası

2.4.Adıl Düşürmeyen Diller

Yukarıdada bahsettiğimiz gibi cümlede özne konumundaki adılların düşürülmemesi ve (-) adıl-düşürme grubundaki dillere denir. Almanca, İngilizce, Fransızca gibi diller bu gruba örnektirler.

Alm.

Ich lese ein Buch.

Wir kaufen einen Ball.

İng.

I read a book.

We buy a ball.

Fra.

Je lis un livre.

Nous achetons une balle.

Gördüğümüz üzere bu dillerde adılın yeri doldurulmak zorundadır.

2.4.1.Almancadaki Adıl Yapısı ve Uyumu

Alm.daki adılları ve yapılarını anlayabilmek için öncelikle dilbilgisel yapılarında şöyle bir değinerek açıklayalım. Alm.da yedi çeşit zamir vardır. Bunlar:

- Şahıs zamiri (Personalpronomen)
- Dönüşlülük zamiri (Reflexivpronomen)
- İyelik/Sahiplik zamiri (Possesivpronomen)
- İlgi zamiri (Relativpronomen)
- İşaret zamiri (Demonstrativpronomen)
- Soru zamiri (Interrogativpronomen)

- Belgisiz zamir (Indefinitpronomen)

Kişi adlları

Ich **ben**

du **sen**

er/sie/es **o**

Wir **biz**

ihr **siz**

sie **onlar** **Sie (hitap formu)** **siz**

Hitap formdaki zamir üçüncü tekil şahıs ve üçüncü çoğul şahıs ile aynıdır. Fakat burada „s“ harfi büyük yazılır ve fiilide birinci ve üçüncü şahıstaki gibi mastar haliyle kalır. Almandada üçüncü tekil şahıs üç haldedir. Bunlar cinsiyete göredir. *Er* eriller için, *sie* dişiller ve *es* ise yansıız artikeller içindir.

Şahıs zamirleri ismin hallerine göre ayıracak olursak:

Tablo 4

Almancadaki zamirlerin ismin hallerine göre çekimlenmesi

Nominativ (yalın hali)	Tr.	Akkusativ(- i hali)	Tr.	Dativ (-e hali)	Tr.
Ich	Ben	Mich	beni	Mir	Bana
Du	Sen	Dich	seni	Dir	Sana
er/sie/es	O	ihn/sie/es	onu	ihm/ihr/ihm	Ona
Wir	Biz	Uns	bizi	Uns	Bize
Ihr	Siz	Euch	sizi	Euch	Size
Sie	Onlar	Ihr	onlari	Ihnen	Onlara
Sie	Siz	Ihr	sizi	Ihnen	Onlara

Ich liebe **dich**. Seni seviyorum.

Ersieht **ihn**. O, onu görüyor.

2.4.1.1. İşaret Adılı (Demonstrativpronomen)

Almancadaki işaret adıları şunlardır:

Der bu, şu,o (eril artikel)
Die bu, şu,o (dişil artikel)
Das bu, şu,o (yansız artikel)

Dieser bu (der artikeli için)
Diese bu(die artikleri için)
Dieses bu (das artikeli için)

Jener diğeri (der artikeli için)
Jene diğeri (die artikleri için)
Jenes diğeri (das artikeli için)

Derselbe aynı
Dieselbe
Dasselbe

Derjenige o veya bu ki

Diejenige

Dasjenige

Solcher böyle, öyle, bunun gibi, bu gibi

Solche

Solches

Yukardaki verilen işaret adlarının hepsi yalın (nominativ) halde olup diğer hal durumlarını alabiliyorlar.

Yalın hallerdeki durum hallerine bir kaç örnek verelim:

Dieser Mann arbeitet. Bu adam çalışıyor. Ich kenne den Mann. Bu adamı tanıyorum.

Der ist Journalist. O gazetecidir.

Mami, wo ist mein Füller? Anne, dolma kalemim nerde? Der steht auf dem Tisch.

O, masada duruyor.

Was will das Kind? Çocuk ne istiyor? Das will essen. O, yemek istiyor.

Hast du den Lehrer gesehen? Öğretmeni gördün mü? Ja, den habe ich gesehen.

Evet, onu gördüm.

Siehst du die Frau. Kadını görüyor musun?

Die war mit mir in der Schule. O benimle birlikte okuldaydı.

Yukardakiler gibi birçok örnek verebiliriz. Almancada işaret zamirleri sadece birşeyi göstermek, ya da daha önceden söylenmiş bir şeyi belli etmek için kullanılmamaktadır. Burada Relativ(İlgi) cümlelerinde de olduğu gibi işaret zamirleri önceki tümcede geçen yakındaki ya da en sondaki öncülle bağlanır. İşaret zamirlerinin kişilere, nesnelere, durum, ya da sonuçlarla bağlanan önemli bir fonksiyonu vardır. Bu işaret zamiri anaforalarla bağlandığı gibi kataforalar içinde kullanılır. Yani sadece kendinden önceki öncülleri belirtmek için değil ondan sonra gelen öğeleride belirlemek için kullanılırlar. Bu durum Duden'e (1995) göre "der" ve "derer" veya "jene ve diejenigen" (Helbig, Buscha, 2001) gibi diğer işaret adlarının yardımıyla mümkündür. Ama bu bahsettiğimiz durumları bağlamak genellikle Relativ cümlelerle gerçekleşir (Aktaran, Ahrenholz, 2007:25). Örneğin:

“Nicht der trägt die Schuld, dessen PKW im Halteverbot steht, sondern der auf den PKW auffährt “(Duden, 1995:333).

Weinrich(1993) ve Zifonun ve diğerleri'ne (1997) göre ise dies işaret adıyla da katafora bağlanması mümkündür. Ama bu durumların çok nadir olacağı görüşündedir. Verdiği örneklere göre bu adları kullanmak bir bildirim cümlesi ya da Relativ cümle ile mümkündür (Aktaran, Ahrenholz, 2007:25,26). Örneğin:

Merk dir dies mein Freund, in einem Kollegium erfahren alle alles.

Oh, ich kenn diese neunmalklugen Leute: sie wissen immer schon die Antwort, ehe die Frage gestellt ist.

Berlin-Kreuzberg ist eins von diesen Stadtvierteln, wo die Geschichte sich zusammenballt.

(Weinrich 1993:446)

Almancadaki der ve dies adları neredeyse çoğu dilbilgisi kitaplarında aynı başlık altında incelenebiliyor. Der/die/das basit işaret adları olup DEMI olarak adlandırılırken dieser/diese/dieses adları karışık olup DEMII olarak görülür. Duden dilbilgisi kitabında bu iki benzer adlı ayrı başlıklar altında işlenmiştir. Bunun yanı sıra Weinrich (1993:440) bu iki kavramı ayrı ayrı ele almıştır. Bazı anlam farklılıkları bazı kitaplarda(bknz. Grammis, Helbig ve Buscha, 2001) hiç konu edilmezken, bazılarında (bknz. Hentschel ve Weydt, 1994) ise anlam olarak aynı olduklarından yola çıkılmıştır.

2.5.Almanca Ana Dil Konuşucularında Adıl Çözümlemesi

Almanca ana dil konuşucularında bu çözümlemeyi yapmadan önce genel olarak adıl dil düşüren bir dil olan İngilizce ve diğer bütün dillerde adılların bilindiği üzere belirsiz olduğunu görüp, işleyeceğiz. Almanca ve Felemenkçede bulunan işaret adları bu belirsizliği azaltmaktadır.

22. “Ali₁ wanted to play football with Ahmet₂. But he_{1,2} was sick.”

Yukarıdaki cümlede “he”adılı Ali ve Ahmet öncüllerine eşit derecede referans gösterilebilir. Eğer 22'deki örneği 23.a ve 24.a daki gibi çevirseydik. Burada “er” ve “hij” zamiri “he” zamirine referans gösterilebilecekti. Fakat 22'yi 23.b ve 24.b daki gibi çevirecek olursak burada “der” ve “die” artikelleri sadece “Ali” ile ilişkilendirilebilir(Bosch ve Umbach, 2007: 13).

23. a) Peter₁ wollte mit Paul₂ Tennis spielen. Doch er_{1,2} war krank.
b) Peter₁ wollte mit Paul₂ Tennis spielen. Doch der₂ war krank.
24. a) Peter₁ wilde met Paul₁ gaan tennissen. Maar hij_{1,2} was ziek.
b) Peter₁ wilde met Paul₂ gaan tennissen. Maar die₂ was ziek.

(Ellert, Roberts ve Jarvikivi, 2)

Yukarıdaki bilgiler ışığında Almandaki adısal göndermeleri inceleyeceğiz. Alm. farklı fonksiyonlarıyla birçok göndermeye sahiptir. Fakat bunların belirli kısıtlamaları ve açıklamaları bulunmaktadır.

Bu bölümde Alm. ana dili konuşucularının Alm.da bulunan “er” ve “der” adlılarını ele alacağız (25 bkz.).

25. Peter geht immer auf Nummer sicher. **Er/Der** hat stets einen Regenschirm bei sich.
26. a. Peter₁ traf seinen Freund in der Stadt. **Er₁/Der₁*** hatte einen Regenschirm bei sich.
b. Peter traf seinen Freund₂ in der Stadt. **?Er₂/Der₂** hatte einen Regenschirm bei sich.

(Bryant ve Noschka, 2016: 18)

Yukarıdaki örnekte (25) gönderge olarak alınacak sadece biröncül olduğu için her iki adıda (şahısveişaret) bu durumda kullanılabilir. Ama diğörnekte (26.a) da iki tane potansiyel öncül olduğu için “er” öznedurumundaki “Peter” referans gösterilebilir. (26.b.) “der” ise ancak nesne durumundaki ögeyi “seinen Freund”u referans alabilir. Adısal göndermeler bir önceki cümlede söz edilen ögeye işaret eder. Bir artgönderge alıcıya ne hakkında ya da kimin hakkında ne konuşulduğunu belirtir. Eğer bir metinde birden fazla öncül varsa, bu öncül ancak farklı dilbilgisel ve pragmatik (edimbilim) yapılar ve genel kültür ile çözülebilmektedir.

Bir artgönderge dikkat odağı olup, okuyucunun dikkatini başka bir göndermeye yönlendirmesini sağlar. Bosch, Rozario ve Zhao (2003:4) Complementary Kuramı kişi ve işaret adısal göndermeleri ile ilişkili olarak şöyle şekillendiriyorlar:

“Anaphoric personal pronouns prefer referents that are established as discourse topics, while demonstratives prefer non-topical referents.”

(Bosch, Rozario ve Zhao, 2003: 4)

Yani artgöndergesel kişi adlıları cümledeki topik öncülü referans gösterirken, işaret zamirleri, topik olmayan öncülü referans alır. Söz konusu öncü bir önceki tümcede özne konumunda bulunan öncüdür. İşaret zamiri ise bu söz konusu olmayan öncül ile yani bir önceki cümlede nesne durumundaki öncülle ilişkilidir. Yine bu kuramı (complementary) Bosch ve Umbach şu şekilde tanımlar: Kişi

adıkları bir daha ele alınması beklenen öncüllerle ilişkilidir. İşaret adıkları ise tam tersidir. Tekrardan ele alınması beklenen bu öncüller tümcede topik şekillendirir. Buna göre kişi adıkları tümcede olan söz konusu artgöndergeyi belirtir. Consten, Schwarz ve Friesel'e (2007) göre bu adılar metindeki tümcelerin devamlılığını sürdürdükleri için devamlılık sinyalleri(Kontinuitaetsignal) olarak da bilinirler.

Yine Consten, Schwarz ve Friesel'e göre işaret adıkları, okuyucuyu tümcede asıl ve merkezde olmayan göndergeye yönlendirmektedir. Bu sayede de söz konusu öncül değişmektedir (Aktaran; Bryant, Boschka, 2012: 20).

Örneğin: ‘‘Der Anwalt₁ sprach mit einem Klienten₂. Da der₂ nicht zu viel Zeit hatte, vereinbarten sie ein weiteres Gespräch nächste Woche ‘‘.

(Diessel, 1999:96)

Yukarıdaki cümlede söz konusu öncül yani topik ‘‘Der Anwalt’’ olurken ikinci cümledeki ‘‘der’’ işaret zamiri diğer öncül yani nesne durumundaki topik olmayan öncülle ilişkilidir. Bu sayede söz konusu öncül değişmektedir. İşaret adılı belirtili öncül iken, kişi adıkları belirtisiz adılı öncüdür. Eğer söz konusu gönderge değiştirilecek olursa bu, belirtili formla yapılır yani işaret adıyla mümkündür (Schnotz, 2000: 500).

Kısacası burada kişi adıkları bir önceki cümlede özneye ilişkiyken işaret zamiri özneye değil nesneye ilişkilidir. Daha basit bir açıklama yapacak olursak; kişi adıkları bir önceki cümlede ilk önce söylenen öncüllerdir. İşaret zamiri ise en son söylenen öncülü referans alır. İşaret zamirinin genellikle daha yakındaki adıla referans gösterilmesi Consten, Schwarz ve Friesel (2007), Ahrenholz (2007) gibi birçok kaynakta görülmektedir(Aktaran, Bryant ve Noschka, 2012: 21).

Alm.da kural olarak bu iki adılın ayrıştırılması ve çözümlenilmesi böyle yapılırken peki Alman dili öğrencilerinde bu nasıl yapılıyor? Bunu aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak inceleyeceğiz.

2.6.Alman Dili Öğrenenlerde Adıl Çözümlemesi

Asıl sorun bu bağlamda D1'in D2 edinimini ne oranda etkilediği ve bunun ne şekilde olduğu yani olumlu anlamda mı yoksa olumsuz anlamda mı etkilediğidir. Çözümlemedeki farklılıkları ve dil etki faktörlerini bu alanda yapılan çalışmalarla değerlendirip bulmaya çalışacağız.

Burada aynı zamanda bazı çalışmalar ve örneklerinden yola çıkarak Alm. öğrencilerinin bu çözümlmeyi nasıl yaptıklarını anlayabilmek için bu yapıların genellikle Tr.de olmak üzere çeşitli dillerde karşılık buldukları hallerini ve yapılarını da göreceğiz. Tr.de boş adıl kullanımını yani *adıl* Alm. daki söz konusu öncüle yani topiğe referans olurken, açık adıl kullanımını (o) işaret adılı ile ilişkilidir.

Alm.:Peter₁ und Hans₂ sitzen im Büro. Während Peter₁ arbeitet, isst er₁ ein Sandwich.

27. a.Peter₁ ve Hans₂ ofiste oturuyorlar. Peter çalışırken, *adıl*_{1/*2} sandviç yiyor.
b.Peter₁ ve Hans₂ ofiste oturuyorlar. Peter çalışırken, *o*_{*1/2} sandviç yiyor.

(Bryant ve Noschka, 2012: 18).

Yukarıdaki 27.(a) cümlede gördüğümüz gibi Tr.de kullanılan *adıl* yalnızca özne konumundaki *Peter* ile ilişkili olabiliyor. *O* açık adıl kullanımını ise nesne durumundaki *Hans*'ı gösteriyor. Almancada Türkçeden farklı olarak kullanılan eril, dişil, yansız artikelleri adıl kullanımında referans almayı kolaylaştırıyor. Tr.de bulunmadığı için kullanılan açık adıl belirsizlik oluşturuyor. Tr.de *adıl* kullanımını belirtisiz öncüdür ve söz konusu ana öncülle ilişkilidir. Yani özne konumundaki öncülle ilişkilidir.

Alm.:

28. a. Kişi adılı

Peter₁ und Hans₂ sitzen im Büro. Während Peter₁ arbeitet, isst er₁ ein Sandwich.

- b. İşaret adılı

Peter₁ und Hans₂ sitzen im Büro. Während Peter₁ arbeitet, isst der₂ ein Sandwich.

Tr.:

29. a. *Adıl*(Boş öge)

Peter₁ ve Hans₂ ofiste oturuyorlar.Peter₁çalışırken *adıl*_{1/*2} sandviç yiyor.

- b. Açık adıl:

Peter₁ ve Hans₂ ofiste oturuyorlar.Peter₁çalışırken *o*_{*1/2} sandviç yiyor.

(Bryant ve Noschka, 2016: 24)

Yukarıdaki cümlelerde Alm.daki kişi adılı söz konusu öncülü ‘Peter’öznesini referans alırken Tr.de aynı işlevi görebilen *adıl*(bknz. 28.a,29.a), buna karşılık söz konusu olmayan öncül nesne durumundaki ve yakındaki ‘Hans’ı referans alabilmek için işaret adılı kullanıyor ve yine Tr.de bunu belirtmek de açık ögeyle (bknz. 28.b.,29.b) sağlanabilmektedir. Peki, bu görev paylaşımı Tr.de nasıl gerçekleşmektedir? Yine böyle

bir bağlam ve işlem söz konusu oluyor mu yoksa Tr.de kullanılan açık adıl yapısı Alm.da da mı kullanılıyor (bknz. 30)?

30. “* Peter₁ und Hans₂ sitzen im Büro. Während Peter₁ arbeitet, isst er₂ ein Sandwich.“

(Bryant ve Noschka, 2016: 24)

Burada ortaya çıkan soru Alm.daki kişi adılı ve işaret adıllarında bulunan ilişki Tr.deki adıl ve açık adıl ilişkisi gibi midir? Yani Tr. anadilli öğrenci adılı ana dilinde gördüğü şekilde mi yoksa Alm.daki açık adıl olarak mı yorumlamaktadırlar?

Bizim çalışmamıza çok yakın olan Roberts,Gullberg ve Indefrey(2008) deneyim çalışmalarında, ana dilleri Alm. ve Tr. Olan Felemenkçe öğrencilerinin bu çözümlemeyi nasıl yaptıkları araştırılmıştır. Ana dili Tr. olup Felemenkçe öğrenen deneklere uygulanan bir takım testler yine aynı dil grubuna sahip olan (-adıl düşüren) Alm. ana dilli Felemenkçe öğrenen deneklere de aradaki farkın görünebilmesi açısından uygulanmıştır. Felemenkçe yine Alm. gibi adıl düşürmeyen dil grubuna girerken yine Alm.daki gibi aynı yapıda kişi adılı ve işaret adılına sahiptir. Bu açıdan buradan çıkan sonuç aradaki farkı görmemizde bizi çalışmamıza daha çok yakınlaştırmaktadır. Bu çalışmada kullanılan anketle aradaki farkı ortaya koymak istemişlerdir. Yapılan anketlere göre ana dili Felemenkçe olan denekler %100 oranla kişi adılı özne ile bağlanmışlardır. Alman öğrenciler ise onlara çok yakın bir oranla %91 ile yine aynı göndergeyi referans almışlardır. Türk anadilli öğrenciler ise %55 oranla özneyi referans almış geriye kalan %45 ise nesneyi referans almışlardır. Buradan çıkan sonuca göre D1'in ne kadar etkili olduğunu görebilmekteyiz.

Yine başka bir kişi ve işaret adılı araştırması olan Doreen Bryant ve Nadine Noschka'nın Personal-und Demonstrativpronomen im Sprachverstehenprozess adlı çalışmalarında bunu Tr. ile aynı dil grubuna giren ve benzer adılı yapıları olan Farsçaya uygulamışlardır. Bu çalışmada Far. ve Tr. Anadilli olup Alm.öğrenen deneklere benzer bir anlama anketi uygulanmıştır. Burada amaç her iki dilin de adıl çözümlemeye nasıl bir yol izledikleri ve aralarında bir fark olup olmadığı ve varsa D1 etkisinin ne kadar etkili olduğunu inceleyip ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre Türk ve Fars öğrencilerinin Alm.da kişi ve işaret adıllarını ayırtamadıklarını ve her iki dildeki

deneklerinde Alm.daki adıl(kişi ve işaret adıları arasındaki) çözümlemesini tam olarak bilmedikleri ve genelde özneyi referans aldıkları sonucuna varılmıştır. Burada Khanlari (1994) Farsçadaki açık adıl kullanımının anlamı güçlendirmesi, tezat oluşturması ve (göndergede) belirsizliğin referans değişimi için kullanılmadığını savunmuştur. Burada görülen şey aynı Türkçedeki gibi açık adıl özneyle ilişkilendirilmektedir. (Aktaran, Bryant ve Noschka, 2016:26). Bu cümleleri kurarken deneğin uygunluk mantığı kurmadan sadece öncül referans olarak bir seçim ve yorum yapabilmesine dikkat edilmiştir.

Örnek:

31. Alm.:

a. Kişi adılı

Ralf₁ fæhrt zusammen mit seinem Opa₂ zum Angeln. Er_{1/?2} freut sich schon.

b. İşaret adılı:

Ralf₁ fæhrt zusammen mit seinem Opa₂ zum Angeln. Dieser ^{*}_{1/2} freut sich schon.

32. Tr.:

a. Adıl

Ralf₁ dedesiyle₂ birlikte balık tutmaya gidiyor. Adıl_{1/*2} şimdiden çok seviniyor.

b. Açık adıl

Ralf₁ dedesiyle₂ birlikte balıktutmaya gidiyor. O_{1/?2} şimdiden çok seviniyor.

33. Far.

a. Adıl

Ralf₁ ba doostash₂ be mahigirie miravad. Adıl_{1/*2} khoshhal ast.

b. Açık adıl

Ralf₁ ba doostash₂ be mahigirie miravad. U_{1/?2} khoshhal ast.

(Bryant ve Noschka, 2016: 26)

Yukarıdaki örneklere göre Far. ve Tr.de her iki seçenekte birinde referans alınan kesin olarak sadece özne iken, diğerinde de nesne olup, özne olma durumunda yanlış değil ve hatta mümkün olma ihtimalide gözüküyor. Buna dayanarak her iki dilinde Alm.da özneyi daha fazla referans alabilmeleri öngörülüyor. Bu durum her iki dildedeki Alm.daki gibi kesin bir yapı olmadığı için bu ayrıştırmayı ve öğrenebilmeyi zorlaştırıyor.

Sonuçların kontrolü ve sağlanması yapılabilmesi için bir de Alman deneklerden oluşan bir kontrol grubu oluşturulup aynı anketi onlar üzerinde de denemişlerdir. Yapılan anketler sonucunda çıkan verilere göre, Alm. ana dilli kontrol grubunda %89'luk bir oran kişi adılını özneye referans gösterirken, %97'si ise işaret zamirini nesneye referans göstermiştir. B1-B2 seviyesinde Türk öğrencilerde, %78'lik bir oran kişi adılını özneye ve %20'si ise işaret adılını nesneye referans göstermiştir. B1-B2 Fars öğrencilerinde ise

%66 kişi adılı özneye, %39 işaret adılını nesneye referans gösterdikleri görölmüştür. Yine Fars C1 seviyesindeki deneklerin özne durumunda kişi adılını referans göstermeleri %90'u bulurken, nesneyi %50'lik bir oranla referans göstermişlerdir. Her iki adıda da özne referans gösterilmesi ise Alman ana dilli kontrol grubunun %89'u kişi adılı olurken, sadece %3'ü işaret adılı olmuştur. Türkçe B1-B2 öğrenciler özneyi %78 ile kişi adılı ile ilişkilendirirken, %80'i işaret adılını özne olarak almışlardır. Fars B1-B2 öğrencileri özneyi %66'sı kişi adılını alırken, %61 işaret adılını almışlardır. Buradan çıkan sonuca göre her iki dilin de öğrencileri adıl şekline bakmadan aynı bağlama davranışında bulunmuşlardır ve özneyi her iki adıda da daha çok referans almışlardır (Bryant ve Noschka, 2012: 28).



BÖLÜM 3: DENEYSEL BÖLÜM

3.1. Materyaller

Bu çalışmada elimizde katımcılara verdiğimiz 4 çeşit anketimiz bulunmaktadır. Anketlerin birinde (q1) yalnızca ‘er’ zamiri bulunmaktadır. Diğer bir ankette (q2) yalnızca ‘der’ zamiri bulunmaktadır. Diğer iki ankette ise (3qa ve 3qb) her iki zamir de ‘er’ ve ‘der’ bulunup yalnız ikisi de karışık sıralarla verilmektedir. Anketler *Experimental* ve *Filler* öğeler olmak üzere iki çeşit öğeden oluşmaktadır. *Experimental* öğeler, deney cümlelerimizdir ve 28 tanedirler. *Filler* öğeler ise, tamamlayıcı cümlelerdir ve 23 cümleden oluşur. Bunlar deneysel cümleleri maskeleyerek için aralara serpiştirilmiş cümlelerdir. Yani deneklerin sürekli aynı şekilde cevaplamayıp biraz farklı görmelerini, bilinçsiz ve spontane cevaplamalarını sağlamaktadırlar. Deneysel cümleler İki ayrı cümleden oluşmaktadır. Birinci cümlede özne ve nesne eril artikeli olan öğelerdir. İkinci cümlede ‘er’ veya ‘der’ olarak ikisinden birini referans göstermektedir. Üçüncü cümlede ise özne yeri boş bırakılıp denekten boşluğu doldurması beklenir. Cümlenin öğeleri her iki referansada mantıklı olarak uygundur ve tümcede öncülleri belirsiz tutar.

Aşağıda anketlerden birkaç örnek verelim:

- a. Kişi adlı (Personalpronomen) (Koşul 1)
Alexander hat Matthisumgestossen. Er trug eine Uniform.
...**Alexander**..... trug eine Uniform.
- b. İşaret adlı (D-Pronomen) (Koşul 2)
Alexander hat MatthisUmgestossen. Der trug eine Uniform.
....**Matthis**... trug eine Uniform.

Bunlar deneysel cümleler olup aşağıda bir kaç tanede filler cümleleri göreceğiz.

- Das Auto des Sohns des Portiers, der singt, ist schrecklich.
..... singt.
- Die Arbeit der Freundin der Schwester, die strickt, ist langweilig.
..... strickt.

Şekilde de görüldüğü gibi deneklerden onlara göre boşluğa gelebilecek kişi veya kişileri doldurmalarını istemekteyiz.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmaya 14'ü kadın 13'ü erkek olmak üzere 28 anadili Türkçe olup Almanca öğrenen kişiler katılmıştır. Katılımcıların Almanca öğrenmeye başlama ortalama yaşları 21'dir. Bu katılımcıların 25'i anket yazdıkları zamanda hala Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümü okuyan öğrencilerdir. Aynı zamanda katılımcıların çoğunun ikinci yabancı dili İngilizcedir.

Katılımcılara anketle beraber aynı zamanda Goethe Enstitüsünün standart Almanca seviye belirleme testi (German Placement Test) ve arka plan testi de doldurmaları için verilmiştir. Buna göre katılımcıların dil seviyeleri sayısı ve yaşlarına göre aşağıda tablodaki gibidir:

Tablo 5
Anketlerin Dağılımı

Dil Seviyesi	Katılımcı Sayısı	Öğrenmeye Başlama Yaşı(Ortalama)
A1	0	
A2	1	18
B1	9	17-21
B2	14	8-21
C1	4	5-

3.3. Uygulama

Öncelikle daha öncede dediğimiz gibi 4 farklı anketimiz bulunmaktadır. Her katılımcı bir arka plan ve Almanca testini doldurmak üzere anketin dışında iki test daha uygulanmıştır. Katılımcılardan testleri oldukça rahat ve spontane bir şekilde doldurulması istenmiştir. Anketler, katılımcılara direk ve açık olarak adıl için hangi yorumu yaptığını sormaktadır.

Örneğin:

Alexander hat Matthis umgestoßen. Er trug eine Uniform.

..... trug eine Uniform.

Alexander hat Matthis umgestoßen. Der trug eine Uniform.

..... trug eine Uniform.

Yukarıdaki iki örnek de deneysel cümlelerdir. Ayrıca deneklerden kesin olarak hangisinin o boşluğa geleceğini yorumlamaları isteniyor.

Ve yine daha öncede söylediğimiz gibi denekler bu ankete ek olarak Almanca ve arka plan testini dolduruyorlar.

3.4.Verilerin İncelenmesi

28 Türkçe ana dilli Almanca öğrencisi 4 anketten birini doldurdu. Her bir anket toplamda 7 denek tarafından dolduruldu. Bir katılımcı (10, anket q2) bütün boşluklara sadece ‘er’ yazdığı için değerlendirmeye alınmadı. Ayrıca iki kişide (20. Anket q2 ve 26. Anket 3a) Almancayı Türkçe ana dilinin yanında edindiği için yine değerlendirmenin dışında tutuldular. Bu 4 anketide ‘‘Subjekt(özne) er’’ ve ‘‘Subjekt(özne) der’’ olarak grafiklere taşıdık. Yine farkı daha iyi anlayabilmek için ve D1 etkisini bulabilmek için dil seviyelerine göre ayırıp eşleştirdik.

3.5.Bulgu ve Yorumlar

Öncelikle grafiğe(Grafik 2) genel olarak baktığımızda yani bütün anketlerin sonucu olarak karşılaştığımızda, yalnızca birer formu bulunduran anketlerde ve her iki formu bulunduran ankette çoğunlukla öğrencilerin ilk öncülü yani özneyi referans aldıklarını görmekteyiz. Tabiki bu bizim için bir nihai sonuç olmadığı için daha ayrıntılı olarak bakıp hem sadece kendi içlerinde anketin çeşidine göre ve seviye olarak hem de hepsini birbiriyle yine seviye ve anket türüne göre yorumlayacağız. Sadece ‘‘der’’ formunda oluşan yoğunlukla nesne referansı diğer sonuçlardan ayrılmaktadır. Ayrıca anketlerin ya yalnızca ‘er’ ya da yalnızca ‘der’ artikeli olan anketler (1+2) ile her iki formun da beraber verildiği diğer anketlerde ise (3a+3b) arada oluşan büyük farkı görüyoruz. Buna göre:

Tablo 6
Birinci ve İkinci Ankette Oran Dağılımı

Anket1+2

	Er artikeli	Der artikeli
Özne	%45	%17
Nesne	%55	%82

Öncelikle bir ve ikinci anketten çıkan sonuçlara göre katılımcılar ‘er’ zamirini özneye %45 ile referans gösterirken nesneye %55 ile referans göstermişlerdir. ‘Der’ artikelini ise özneye %17 ve nesneye ise %82 ile referans göstermişlerdir. Tabi burada her iki anketinde ayrı ayrı ve daha sonra diğer anketlerin eş değer durumlarıyla analizini yapınca tam bir sonuca varmış olacağız. Burada ‘der’ zamirinin farkının sadece ikinci ankette yani ‘der’ın bulunduğu anketten ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Tablo 7

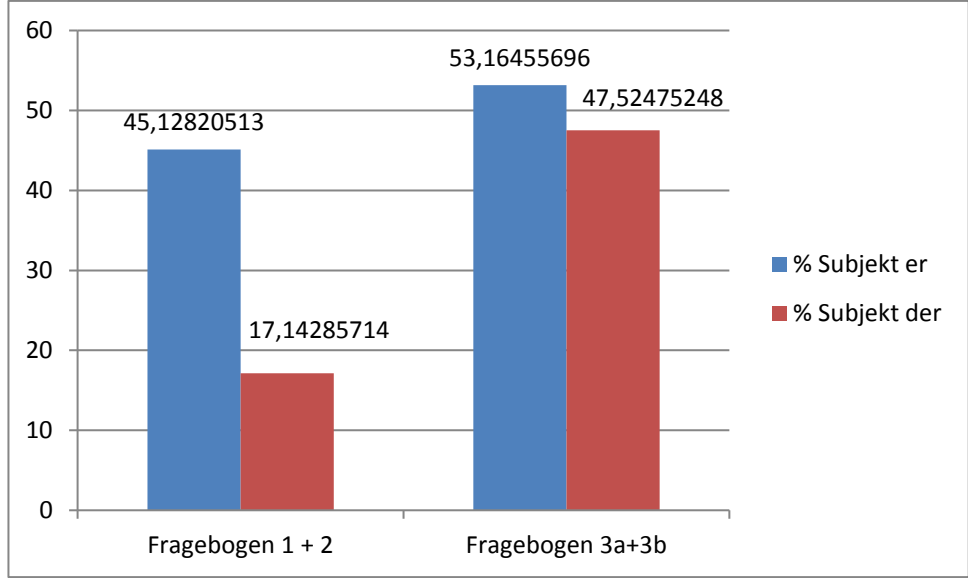
Her İki Formun da Aynı Anket İçerisinde Verildiği Anketin Sonuçları

Anket 3a+3b

	Er artikeli	Der artikeli
Özne	%53	%47,5
Nesne	% 47	%52,5

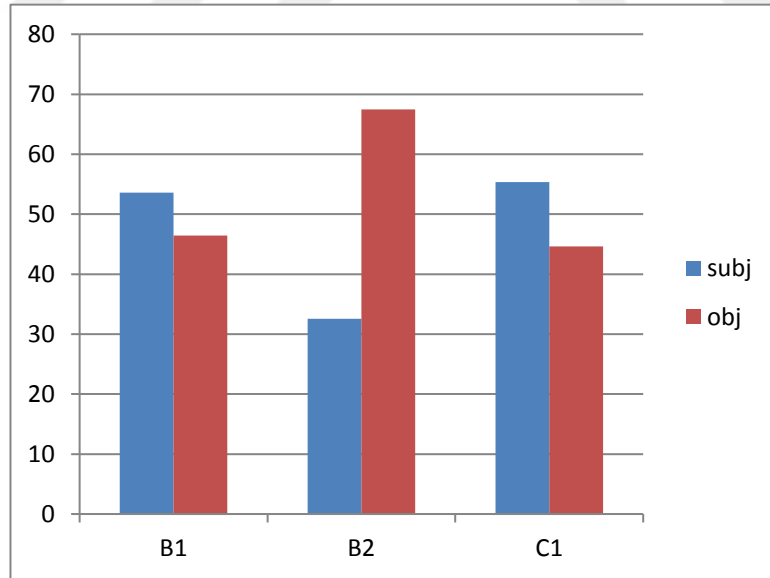
Genel olarak düşünüp yorumlarsak burada (3a+3b) her iki formun bulunduğu anketlerden yola çıkarak öncelikle daha ayrıntıya girmeden metin etkisinin var olduğunu görebiliriz.

Sadece tek formun olduğu anket sonuçlarıyla her iki formun bulunduğu anketin sonuçlarına bakarak arada büyük bir farkın oluştuğunu görmekteyiz. Buna göre tek formun bulunduğu anketlerde ‘er’ artikeli için gösterilen özne oranı %45, nesne oranı %55 iken her iki formun bulunduğu ‘er’ artikeli özne referansı %53 ve nesne referansında % 47 olduğunu gözlemlemekteyiz. Buna göre az da olsa ters bir iniş çıkış söz konusudur. Yine yalnız tek formun olduğu ankette ‘der’ artikelinin özne referansı %17 ve nesne referans gösterimi %82 olurken, her iki formun bulunduğu anketlerde ‘der’ artikelinin özne referansı %47,5 olurken nesne referansı ise %52,5 olmuştur. Burada büyük bir farkın olduğunu söyleyebiliriz.



Grafik 2. Genel Sonuç

Ayrıntıları ve etkileri ayrıştırıp tam olarak görebilmek için anketlere kendi içlerinde ve dil seviyelerine göre bakalım. İlk olarak birinci anketimiz olan sadece ‘er’ formulu anketimizin grafiğine(grafik 2) bakalım.

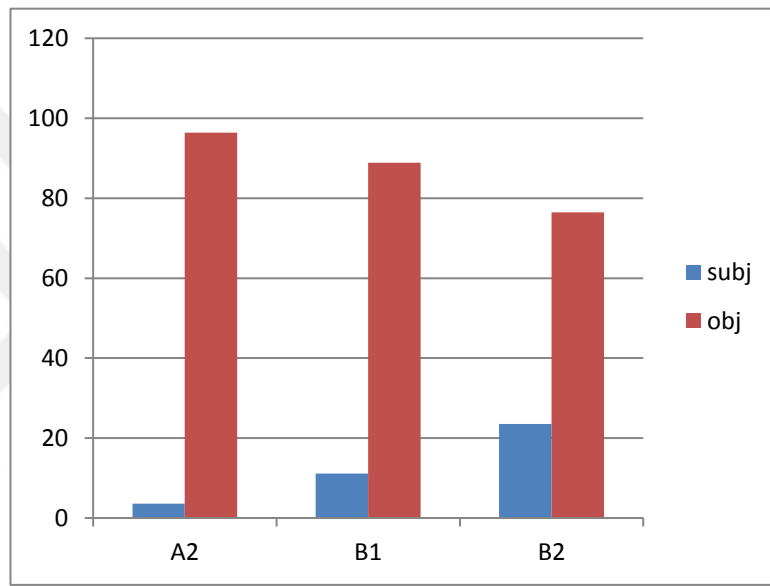


Grafik 3: Anket 1, ‘er’ Kişi Adılı

Grafikten ayrı olarak bu verileri yazacak olursak: Sadece ‘er’ nın olduğu bu ankette B1 seviyesinde ‘er’ artikelini, %53,5’lik bir oran özneyi, %46,5’i ise nesneyi referans olarak

almışlardır. B2 seviyesinde %32,5 ile özne, %67,5 ile nesne, C1 seviyesinde ise %55 ile özne, %45 ile nesne referans gösterilmiştir.

Buna göre sadece ‘er’ formunun bulunduğu ankette B2'nin dışında farklı dil seviyelerine (B1 ve C1) rağmen ‘er’ formunda özne ve nesnenin aşağı yukarı eşit referans aldığı görülmektedir. Zaten ana dilde problem olarak gördüğümüz bu form, önceden tahmininde bulunduğumuz varsayımlarımızı doğrulamaktadır. Buna göre Almandaki ‘er’ kişi adlı Türkçede açık adıyla eşit görülebildiğinden referans alınan öncülde karışıklık görülüyor. Buna göre önceden beklediğimiz D1 etkisinin olduğunu görmekteyiz.



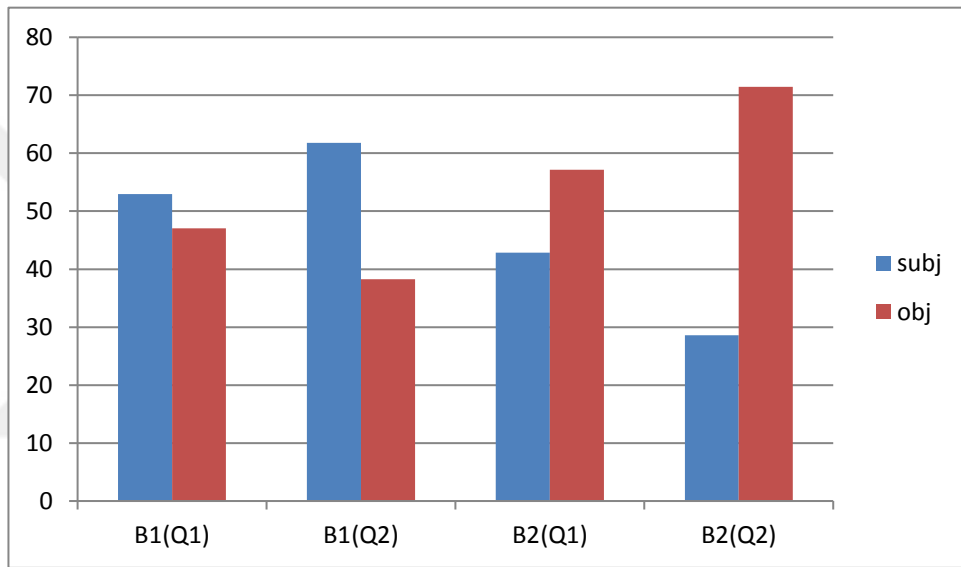
Grafik 4: Anket 2 , ‘der’ İşaret Adılı

Grafikte de gördüğümüz üzere A2 seviyesinde %3,5 oranda özne referans alınırken, %96,5 ile nesne referans alınmıştır. B1 seviyesinde ise özne %11 iken nesne, %88’dir. A2 den sonra sırasıyla yukarıya doğru yükselen özne alımı B2 seviyesinde de %23,5 ile özne olup, nesne %76,5 olarak çıkmıştır.

Buna göre sadece ‘der’ işaret adılı bulunan bu ikinci ankette gördüğümüz gibi nesne referans alımı çok yüksektir. Önceden değindiğimiz öğrencilerin, bu yapıyı en başta öğrendiklerinden ve de ana dillerinde böyle bir yapı bulunmadığı için doğru şekilde yönelme eğilimleri bu varsayımımızı doğrulamaktadır. Fakat dil seviyesinin yükseldikçe bu eğilimin azalması gözden kaçmamaktadır. Buna göre dili öğrendikçe bu çağrışım

buldukları Relativ cümle yapısı mantığının aslında onunla ilgili olmadığını da gördüklerinden böyle bir fark doğurmuş olabilmektedir.

Aşağıdaki grafikte (Grafik 4) hem iki formun ayrı ayrı ve beraber geldiğinde nasıl çözümlendiğini görebilmek için hem de metnin etkisinin olup olmadığını bulabilmek için (3a+3b) anketlerini koşullarına(er ya da der) ve dil seviyelerine göre kendi içlerinde ayrıştırdık. Buradan çıkan sonucu koşullarına göre diğer anketin aynı seviye gruplarına göre aşağıda eşleştireceğiz.



Grafik. 5: 3a+3b Anketleri

Bu grafiği (Grafik) önceki grafiklerle karşılaştırdığımızda (Grafik 2 ve 3) özellikle q2(b2)'nin önceki Q2(b2) ile çok farklı olduğunu görmekteyiz.

Sadece ‘er’ın olduğu ankette öğrenciler B1 seviyesinde %53,5 özneyi, %46,5 ile nesneyi referans alırken her iki adılında olduğu ankette B1 seviyesinde er adılını %52,1 ile özneye bağlayıp nesneye ise %47,1 ile bağladıklarını görmekteyiz. Burada fazla fark olmadığı görülmektedir. Yine sadece ‘er’ adılının olduğu ankette B2 seviyesindeki öğrenciler ‘er’ artikelini %32,5 ile özneye, %67,5 ile nesneye bağlarken, her iki adılın olduğu ankette ise ‘er’ artikelini B2 seviyesinde %42,9 ile özneye, %57,1 ile nesneye bağlamışlardır. Burada B2 seviyesindeki öğrencilerin B1’e nazaran daha fazla fark ortaya koyduğu gözlenmektedir. Sadece ‘der’ adılının olduğu ankette B1 seviyesindeki

öğrenciler ‘‘der’’ adını %11 ile özneye, %88 ile nesneye referans gösterirken, her iki formunda olduğu ankette B1 seviyesinde bu adlı %61,8 ile özneye, %38,2 ile nesneye referans göstermişlerdir. Burada aradaki farkın ciddi bir şekilde değiştini görüyoruz. Buna göre bunun metin etkisi varsayımlarımızda uyduğunu görmekteyiz. Yine sadece ‘‘der’’ adının olduğu ankette B2 seviyesinde öğrenciler bu adlı %23,5 ile özneye, %76,5 ile nesneye bağlamışlardır. Her iki formunda alındığı ankette ise ‘‘der’’ adını %28,6 ile özneye, %71,4 nesneye referans almışlardır. Burada da diğer anketle arasında pek fazla fark olmadığını görüyoruz, buna göre daha önceki yapılan benzer çalışma olan De la fuente ve Hemforth'un (2013) çalışmasında olduğu kadar bir metin etkisi görülmemektedir. Sonuçların önceki çalışmalara göre (De la fuente ve Hemforth) biraz daha yaklaştığını görebiliriz. B1-q1'in önce ki grafikteki(Grafik 2) b1-q1 ile ve b2-q2 nin yine önceki grafikte (grafik 3) sonuçlarla yakın olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İkinci dil ediniminin belli dilbilgisel ve sözdizimsel yapılarla kolaylaştığı ya da zorlaştığı düşünülebilir. Alanyazında bulunan birçok araştırma ve kuram ikinci dilin hangi yöntemlerle ne şekilde öğrenildiğini/edinildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Biz burada aradaki dilbilgisel veya sözdizimsel farklılıkları olan dillerin aradaki farkı nasıl edindiklerini ve eksiklikleri nasıl yorumladıklarını bulmak üzere böyle bir araştırma yapmış bulunmaktayız.

Öncelikle bu çalışmada birinci dil edinim varsayımlarını ve daha sonra ikinci dil edinim varsayımlarını teorik bölümde ele alarak öncelikle ikinci dil edinimiyle ilgili bilgiler edildi. Daha sonra Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi kuramı içinde İlkeler ve Değiştirenleri ve Yönetme ve Bağlama Yöntemi kuramlarına bu alan içerisinde değinip adıl düşüren ve adıl düşürmeyen dilleri örnekler verilerek incelendi.

Konumuzla alakalı olarak adıl düşüren dil olan Tr.yi ve zamir yapısı ve daha sonrada adıl düşürmeyen bir dil Alm.yı ve zamir yapıları işlenip bunlara dair ana dilde yapılan zamir ve öncül yorumlamalarına değinildi. Alanyazında bulunan ve teze de yön veren birkaç çalışmayla bunlar ayrıntılı olarak işlendi. Alanyazında bulunan birinci dil etkisi ve metin etkilerinin bulunduğu çalışmalara benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Daha sonra deney bölümünde ise anketler, anket çeşitleri uygulama ve katılımcılara yönelik bilgiler açıklanıp bunlar istatistiksel olarak kendi içlerinde karşılaştırılıp tezin sonucuna varıldı.

Burada benzer çalışmalar da gözönünde bulundurularak onlardan farklı olarak sadece ‘er’ ve ‘der’ zamirleri Tr. D1 olan Alm. öğrenciler üzerinde incelenip bir sonuca varmaya çalışıldı. Uygulanan öncül çözümleme anketinde adıl düşüren bir dil grubuna mensup olan Tr.de adıl düşürmeyen bir dil olan Alm. anafirik adılların nasıl yorumladıkları araştırıldı. Ayrıca bunun sonucunda birinci dil etkisi olup olmadığı ve aynı zamanda metin etkisi incelendi. Anket değerlendirmeleri sonucunda daha önceki çalışmalardan da yola çıkılarak bulunan varsayımlara ulaşıldı. Katılımcılara uygulanan farklı formdaki anketler kendi içlerinde dil seviyelerine göre karşılaştırıldı ve daha sonra anketler birbirleriyle aynı dil seviyeleri üzerinde kıyaslandı.

Genel sonuca bakılacak olursa öncelikle Doreen Bryant ve Nadine Noschka'nın daha önce yapmış oldukları çalışmada da olduğu gibi Türk ve Fars Almanca öğrencilerinin

‘er’ ve ‘der’ artikellerini adıllardan bağımsız olarak yorumladıkları ve her iki adılı da çoğunlukla özneye bağladıkları kısmen görülebilir. Ama tabii burada onların bulunduğu sonuç ve varsayımlarından ‘der’ artikelinde ayrıldığı söylenemez. Çünkü ‘der’ adılının olduğu ankette ‘der’ artikelini Alman dili konuşucuları gibi yüksek oranda nesneye bağladıkları görülmektedir. Yani bu durumda ‘der’ adılını yalnız olarak metinde gördüklerinde büyük olasılıkla doğru bağladıkları söylenebilir.

1.9. daki bölümde bulunan varsayımların deney sonuçlarında doğrulandığı kısmende olsa görülebilir. Buna göre adıl düşüren dil olan Türkçe konuşucularının adıl düşürmeyen dilleri burada Almancayı öğrenirken, Türkçede anlam olarak açık adıl fakat formal olarak adıl(Boş özne) olan Almancadaki kişi adılı ‘er’yi, çözümlerken problem yaşadıkları görüldü.

Sorace ve Filiaci (2006), Belletti ve diğerlerine (2007) göre D1 ve D2 konuşucularının her ikisinde adılı (boş özne) özneyle ilişkilendirirken, D2 konuşucuları açık adılıda yine özneyle bağlamışlardır. Sorace'ın (2003) ortaya sunduğu *The Interface Hypothesis*'e göre öncülün yorumlanmasındaki zorluğun sadece bir alan olmadığından yani sadece sözdizimsel yapıyla mümkün olmadığı buna diğer semantik, metin, edimbilim, dil seviyesi vs. ipuçlarıyla ancak mümkün olduğunda doğrulamaktadır.

Birinci ankette daha öncede yapılan araştırmalardan biri olan Roberts, Gullbert ve Indefrey'in (2008) deneyinde öğrencilerin ana dilden etkilendikleri görüldü. Bizim de beklediğimiz bu etki sadece ‘er’ın olduğu ankette(q1) görülmektedir. ‘Der’ adılının bulunduğu ikinci ankette ise ‘der’ın büyük oranda doğru yapılması yine temelde Türkçede karşılığı olmayan ve hem edim-bilimsel, hem sözdizimsel, hem de dilbilgisel açıdan farklı bir yapıya sahip olan bu yapı ve uyumu öğrencilerin Relativ cümle üzerindeki bilgiler sayesinde doğru olarak yorumladıkları görülmektedir.

‘Der’ zamirinin bulunduğu ankette varsayımında da bulunduğumuz gibi herhangi bir D1 etkisine varılmamıştır. Burada anketlerde grafikte seviye olarak düşükten ileriye (A2, B1, B2) doğru bir özne referansının çoğaldığı görülmektedir. Yani bu oran A2 seviyesinde özne seçimi %3,5 iken B1 seviyesinde ise özne %11, B2 seviyesinde ise %23,5'e yükselmiştir.

Her iki adılın aynı metinde olduğu anketi öncekilerle ve seviyelerine göre ayırdığımızda, bir diğer varsayımımız olan metnin etkisi önceki çalışmalarla eşit olmasada var olduğu görülmektedir. Burada her iki formun bulunduğu anketler koşullarına (er ve der) göre ayıştırılarak kendi seviyeleri içinde verildi. Bu sonuçlar diğer anketlerin aynı koşuldaki seviyeleriyle kıyaslandı ve her iki koşulda da farklılıklar bulunduğu söylenebilir. Ama daha önce yapılan ve metin etkisinin fazla olduğu önceden vermiş olduğumuz Hemforth ve Fuente (2013) ve Colonna ve diğerlerinden (2016) çıkan sonuç kadar bir fark oluşmadığını söylemekte fayda var.

Bu çalışmaya getirebileceğim önerilerden biri Tr. ana dilinde yapılacak benzer bir çalışmada öncelikle Tr. bir kontrol grubu oluşturulması ve ana dilde olan *adıl* ve açık adıl işlevini nasıl uyguladıklarına bakmaktır. Her ne kadar benzer çalışmalarda adıl düşüren dillerde bu çalışmalar yapılmış olsa da bu sadece adıl düşürmeyen dilden olan bir öğrencinin, adıl düşüren dilde nasıl bir yorum şekli yapacağına yardımcı olmaktadır.

Yine burada böyle bir çalışmada katılımcıların çoğalması daha verimli sonuçlar elde etme açısından önemli olacaktır. Yukarıda dediğimiz kontrol grubuna ek olarak bir de Alman ana dilli Tr. öğrenenlere benzer bir öncül çözümleme testi uygulanarak bu çalışma geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Ahrenholz, B. (2005). *“Reference to Persons and Objects in the Functions of Subject in Learner Varieties. The Structure of Learner Varieties”*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Ahrenholz, B. (2007). *“Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache”*. Berlin: De Gruyter.
- Bryant D. ve N. Noschka (2015). *“Personal-und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess. Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM”*, DaF und DaZ. H. Klages ve G. Pagonis (Ed). *Linguistisch Fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* içinde. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015, 17-47.
- Duden, (1995). *‘Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, neue Rechtschreibung (Duden Series: Volume 4)’*, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Holger, D. (1999). *“Demonstratives. Form, Function and Grammaticalization”*. Amsterdam: Benjamins.
- Edmondson, W. ve J. House (2000). *“Einführung in die Sprachlehrforschung”*, Tübingen ve Basel: A. Francke Verlag.
- Ellis, R. (1985). *“Understanding Second Language Acquisition”*. Oxford.
- Griesshaber, W. (2010). *“Spracherwerbprozesse in Erst-und Zweitsprache”*. Eine Einführung. 1. Basım, Duisburg: Rhein-Ruhr Universitaetverlag OHG.
- Günther, B. ve H. Günther. (2004). *“Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus paedagogischer Sicht”*. 1. Basım. Weinheim ve Basel: Beltz.
- Klein, W. (1992). *“Zweitspracherwerb”*. 3. Basım. Frankfurt am Main: Hain.
- Oksaar, E. (2003). *“Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung”*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnotz, W. (2000). *“Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess. In Brinker , klaus ve diğerleri Hrsg . Text- und Gespraechlinguistik”*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin , New York: de Gruyter
- Singleton, D. ve Z. Lengyel (1995). *“The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis”*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

Tunç, S. (2012). *“Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten”*. 1. Basim. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Weinrich, H. (1993). *“Textgrammatik der deutschen Sprache”*. Harbern: Dudenverlag



Sürelî Yayınlar

Cem-Değer, A. (1996). “Evrensel Dilbilgisi ve İkinci Dil Edinimi Kuramı”, *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 100-114 (10.11.2017)

Saveria, C. , S. Schimke, C. Vincent, I. de la Fuente, B. Hemforth (2016) : “Influence du contexte expérimental sur l’interprétation des anaphores pronominales en français”. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Tours, Frankreich, 20-75.

De la Fuente İ. ve B. Hemforth, (2013). “Effects of Clefting and Left-Dislocation on Subject and Object Pronoun Resolution in Spanish” . *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Jennifer Cabrelli Amaro ve diğerleri, 27-45. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.



Diğer Kaynaklar

- Atlı, M. (2012). “*Dilbilgisel Yapılar Işığında Türkofoonlarda Almanca Edinimi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Aygüneş, M. (2007). “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Enstitüsü.
- Carminati, M. N. (2002). “*The Processing Of Italian Subject Pronouns*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Amherst: University of Massachusett.
- Ellert, Miriam, L. Roberts ve J. Jarvikivi. “*Verarbeitung und Disambiguierung pronominaler Referenz in der Fremdsprache Deutsch: Eine psycholinguistische Studie*”. Psikolinguistik Ders Notu (Yayınlanmamış), s. 10.
- Fazıla, B. (2008). “*Acquisition of Non-Null Subject Parameter Properties in English by Speakers of a Null Subject Language*”, Turkish, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümü.
- Gürel, A. (2012) “*Linguistic Characteristics of Second Language Acquisition and First Language Attrition: Turkish Overt versus Null Pronouns*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Montreal: McGill University Department of Linguistics.
- Kırkıcı, K. (2006). “*Türkçenin İkinci Dil Olarak Ediniminde Adıl-Düşürme Değiştirgeni*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Lafond, L.(2001). “*The Pro-drop Parameter in Second Language Acquisition revisited: A developmental Account*”. Doktora Tezi. South Carolina: University of South Carolina.
- Peter Bosch, Carla Umbach 2007 : “*Reference Determination for Demonstrative Pronouns. Bittner Dagmar ve Natalia Gagarina ed. Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult language*”. (ZAS Papers in Linguistic No.48) Berlin : Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft 39-51
- Roberts L, M. Gullberg, ve P. İndefrey (2008). “*Online Pronoun Resulation in L2 Discourse. L1 Influence and General Effects*”, Studies in Second Language Acquisition. Nijmegen/The Netherlands: Max Planck Institut for Psycholinguistic, 333-357.
- Schimke, S. ve C. Saveria (2016): “*Native and non-native interpretation of pronominal forms: Evidence from French and Turkish*”. Studies in Second Language Acquisition Lisans Ders Notu (Yayınlanmamış), s. 131–162.
- Tüfekçi, P. (2009). “*Türkçe için Sözdizim Tabanlı Bir Adıl Çözümleme Sistemi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi FBE.

Yıldırım, S. (2008). “*Türkçe Derlemlerdeki Artgönderimlerin Tümdengelimli ve Tümevarımlı*”, Yöntemlerle Çözümlemesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.Edirne:Trakya Üniversitesi FBE.

<http://davraniscilikkurami.blogspot.de/> (01.02.2017).

<http://www.dilbilimi.net/kuramlar.htm> (15.01.2017).



UYGULAMA ANKETLERİ

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen untersuchen wir Mechanismen, die beim Verstehen von Sätzen eine Rolle spielen.

Dafür werden wir Ihnen verschiedene Sätze präsentieren, gefolgt von einer unvollständigen Äußerung, wie in dem folgenden Beispiel:

Der Schüler, dem der Lehrer eine gute Note gegeben hat, ist nach Hause zu seinen Eltern gegangen.

.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten sie, den Satz zu lesen und anschliessend die Äußerung entsprechend ihrem Verständnis des Satzes zu ergänzen. Zum Beispiel :

.....*Der Schüler*.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten Sie, diesen Fragebogen so spontan wie möglich auszufüllen (es gibt keine falschen Antworten!) und die Äußerungen in der gegebenen Reihenfolge zu ergänzen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme !

1. Alexander hat Matthis umgestoßen. Er trug eine Uniform.
..... trug eine Uniform. (1E 26 1)

2. Ludwig hat Richard unterstützt. Er war verheiratet.
..... war verheiratet. (1E 21 1)

3. Die Villa der Schwester der Königin, die tanzt, ist außergewöhnlich.
..... tanzt. (1F 22)

4. Robert hat Stefan eingeladen. Er war in den Ferien.
..... war in den Ferien. (1E 4 1)

5. Peter hat Jan geohrfeigt. Er war Praktikant.
..... war Praktikant. (1E 1 1)

6. Das Auto des Sohns des Portiers, der singt, ist schrecklich.
..... singt. (1F 24)

7. Das Geräusch des Mitarbeiters des Metzgers, der joggt, ist merkwürdig.
..... joggt. (1F 11)

8. Rachel heiratet den Kollegen des Bruders, der trinkt.
..... trinkt. (1F 14)

9. Die Arbeit der Freundin der Schwester, die strickt, ist langweilig.
..... strickt. (1F 9)

10. Theo hat Niklas befragt. Er lebte in London.

..... lebte in London. (1E 25 1)

11. Hans hört den Lehrer des Jungen, der singt.

..... singt. (1F 3)

12. Bruno hat Denis beherbergt. Er war alleinstehend.

..... war alleinstehend. (1E 11 1)

13. Das Buch des Lehrers des Sängers, der ein Flugzeug fliegt, ist beunruhigend.

..... fliegt ein Flugzeug. (1F 13)

14. Roland hat Michael misshandelt. Er war freigestellt.

..... war freigestellt. (1E 13 1)

15. Tim sieht den Sohn des Arztes, der bastelt.

..... bastelt. (1F 15)

16. Erich hat Richard unterbrochen. Er war betrunken.

..... war betrunken. (1E 17 1)

17. Gerd hat Franz verletzt. Er war ein Teenager.

..... war ein Teenager. (1E 12 1)

18. Der Schriftsteller beobachtete die Tante des Jugendlichen, die jongliert.

..... jongliert. (1F4)

19. Viktor hat Julius gefunden. Er war im Dienst.

..... war im Dienst. (1E 28 1)

20. Der Feuerwehrmann arbeitet für den Cousin des Richters, der pfeift.

..... pfeift. (1F 17)

21. Paul hat Julius geholfen. Er war Pensionär.

..... war Pensionär. (1E 8 1)

22. Das Sofa des Bruders des Direktors, der blutet, ist unbequem.

..... blutet. (1F 20)

23. Patrick hat Julius getötet. Er war Student.

..... war Student. (1E 3 1)

24. Bernd hat Moritz getröstet. Er war auf dem Weg zur Arbeit.

..... war auf dem Weg zur Arbeit. (1E 14 1)

25. Das Video des Chauffeurs des Nachbar, der schwimmt, ist fade.

..... schwimmt. (1F 8)

26. Lukas hat Rolf gepflegt. Er wohnte im zweiten Stock.

..... wohnte im zweiten Stock. (1E 7 1)

27. Georg hat David gedemütigt. Er kam von der Schule nach Hause.

..... kam von der Schule nach Hause. (1E 16 1)

28. Das Bild der Nichte der Floristin, die Rollschuh fährt, ist amüsant.
..... fährt Rollschuh. (1F 10)

29. Maria lauscht dem Sohn des Polizisten, der flüstert.
..... flüstert. (1F 5)

30. Marius hat Simon unterhalten. Er war Schüler.
..... war Schüler. (1E 20 1)

31. Karin hört die Großmutter der Jugendlichen, die staubsaugt.
..... staubsaugt. (1F 2)

32. Frederik hat Lutz bedroht. Er arbeitete bei der Post.
..... arbeitete bei der Post. (1E 18 1)

33. Konrad hat Gabriel geschlagen. Er war Gymnasiast.
..... war Gymnasiast. (1E 23 1)

34. Leah verlobt sich mit dem Nachbarn des Schusters, der tanzt.
..... tanzt. (1F 18)

35. Die Erinnerung an den Freund des Anwalts, der malt, ist verworren.
..... malt. (1F 12)

36. Anton hat Pascal empfangen. Er arbeitete in der Wirtschaft.
..... arbeitete in der Wirtschaft. (1E 10 1)

37. Johann hat Bastian geschlagen. Er war Realschüler.

..... war Realschüler. (1E 15 1)

38. Philip besucht den Agenten des Schauspielers, der schnarcht.

..... schnarcht. (1F 16)

39. Raphael hat Arthur angegriffen. Er war Lehrling.

..... war Lehrling. (1E 24 1)

40. Jana beobachtet den Bruder des Abgeordneten, der kocht.

..... kocht. (1F 6)

41. Roman hat Leo gesehen. Er war gerade in Madrid.

..... war gerade in Madrid. (1E 27 1)

42. Christian hat Sebastian kontaktiert. Er war krank.

..... war krank. (1E 9 1)

43. Daniel arbeitet für den Enkel des Nachbarn, der raucht.

..... raucht. (1F 15)

44. Der Anblick der Dienerin der Schauspielerin, die stiehlt, ist erschreckend.

..... stiehlt. (1F 7)

45. Martin hat Klemens ermutigt. Er war Rentner.

..... war Rentner. (1E 19 1)

46. Lily feiert mit der Freundin der Schauspielerin, die arbeitet.

..... arbeitet. (1F 13)

47. Matthias hat Jens angerufen. Er war beurlaubt.

..... war beurlaubt. (1E 5 1)

48. Die Idee der Freundin der Krankenschwester, die lernt, ist überraschend.

..... lernt. (1F 19)

49. Erich hat Laurenz erstochen. Er war jung.

..... war jung. (1E 2 1)

50. Bernhard hat Benjamin angeklagt. Er arbeitete bei der Gemeinde.

..... arbeitete bei der Gemeinde. (1E 22 1)

51. Das Filmmaterial über die Tochter der Dienerin, die trainiert, ist verloren gegangen.

..... ist verloren gegangen. (1F 9)

52. Christoph hat Philipp beherbergt. Er war geschieden.

..... war geschieden. (1E 6 1)

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen untersuchen wir Mechanismen, die beim Verstehen von Sätzen eine Rolle spielen.

Dafür werden wir Ihnen verschiedene Sätze präsentieren, gefolgt von einer unvollständigen Äußerung, wie in dem folgenden Beispiel:

Der Schüler, dem der Lehrer eine gute Note gegeben hat, ist nach Hause zu seinen Eltern gegangen.

.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten sie, den Satz zu lesen und anschliessend die Äußerung entsprechend ihrem Verständnis des Satzes zu ergänzen. Zum Beispiel :

.....*Der Schüler*.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten Sie, diesen Fragebogen so spontan wie möglich auszufüllen (es gibt keine falschen Antworten!) und die Äußerungen in der gegebenen Reihenfolge zu ergänzen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme !

1) Alexander hat Matthis umgestoßen. Der trug eine Uniform.

..... trug eine Uniform. (2E 26 2)

2. Ludwig hat Richard unterstützt. Der war verheiratet.

..... war verheiratet. (2E 21 2)

3. Die Villa der Schwester der Königin, die tanzt, ist außergewöhnlich.

..... tanzt. (2F 22)

4. Robert hat Stefan eingeladen. Der war in den Ferien.

..... war in den Ferien. (2E 4 2)

5. Peter hat Jan geohrfeigt. Der war Praktikant.

..... war Praktikant. (2E 1 2)

6. Das Auto des Sohns des Portiers, der singt, ist schrecklich.

..... singt. (2F 24)

7. Das Geräusch des Mitarbeiters des Metzgers, der joggt, ist merkwürdig.

..... joggt. (2F 1 2)

8. Rachel heiratet den Kollegen des Bruders, der trinkt.

..... trinkt. (2F 14)

9. Die Arbeit der Freundin der Schwester, die strickt, ist langweilig.

..... strickt. (2F 9)

10. Theo hat Niklas befragt. Der lebte in London.

..... lebte in London. (2E 25 2)

11. Hans hört den Lehrer des Jungen, der singt.

..... singt. (2F 3)

12. Bruno hat Denis beherbergt. Der war alleinstehend.

..... war alleinstehend. (2E 11 2)

13. Das Buch des Lehrers des Sängers, der ein Flugzeug fliegt, ist beunruhigend.

..... fliegt ein Flugzeug. (2F 13)

14. Roland hat Michael misshandelt. Der war freigestellt.

..... war freigestellt. (2E 13 2)

15. Tim sieht den Sohn des Arztes, der bastelt.

..... bastelt. (2F 15)

16. Erich hat Richard unterbrochen. Der war betrunken.

..... war betrunken. (2E 17 2)

17. Gerd hat Franz verletzt. Der war ein Teenager.

..... war ein Teenager. (2E 12 2)

18. Der Schriftsteller beobachtete die Tante des Jugendlichen, die jongliert.
..... jongliert. (2F4)

19. Viktor hat Julius gefunden. Der war im Dienst.
..... war im Dienst. (2E 28 2)

20. Der Feuerwehrmann arbeitet für den Cousin des Richters, der pfeift.
..... pfeift. (2F 17)

21. Paul hat Julius geholfen. Der war Pensionär.
..... war Pensionär. (2E 8 2)

22. Das Sofa des Bruders des Direktors, der blutet, ist unbequem.
..... blutet. (2F 20)

23. Patrick hat Julius getötet. Der war Student.
..... war Student. (2E 3 2)

24. Bernd hat Moritz getröstet. Der war auf dem Weg zur Arbeit.
..... war auf dem Weg zur Arbeit. (2E 14 2)

25. Das Video des Chauffeurs des Nachbar, der schwimmt, ist fade.
..... schwimmt. (2F 8)

26. Lukas hat Rolf gepflegt. Der wohnte im zweiten Stock.

..... wohnte im zweiten Stock. (2E 7 2)

27. Georg hat David gedemütigt. Der kam von der Schule nach Hause.

..... kam von der Schule nach Hause. (2E 16 2)

28. Das Bild der Nichte der Floristin, die Rollschuh fährt, ist amüsant.

..... fährt Rollschuh. (2F 10)

29. Maria lauscht dem Sohn des Polizisten, der flüstert.

..... flüstert. (2F 5)

30. Marius hat Simon unterhalten. Der war Schüler.

..... war Schüler. (2E 20 2)

31. Karin hört die Großmutter der Jugendlichen, die staubsaugt.

..... staubsaugt. (2F 2)

32. Frederik hat Lutz bedroht. Der arbeitete bei der Post.

..... arbeitete bei der Post. (2E 18 2)

33. Konrad hat Gabriel geschlagen. Der war Gymnasiast.

..... war Gymnasiast. (2E 23 2)

34. Leah verlobt sich mit dem Nachbarn des Schusters, der tanzt.

..... tanzt. (2F 18)

35. Die Erinnerung an den Freund des Anwalts, der malt, ist verworren.
..... malt. (2F 12)

36. Anton hat Pascal empfangen. Der arbeitete in der Wirtschaft.
..... arbeitete in der Wirtschaft. (2E 10 2)

37. Johann hat Bastian geschlagen. Der war Realschüler.
..... war Realschüler. (2E 15 2)

38. Philip besucht den Agenten des Schauspielers, der schnarcht.
..... schnarcht. (2F 16)

39. Raphael hat Arthur angegriffen. Der war Lehrling.
..... war Lehrling. (2E 24 2)

40. Jana beobachtet den Bruder des Abgeordneten, der kocht.
..... kocht. (2F 6)

41. Roman hat Leo gesehen. Der war gerade in Madrid.
..... war gerade in Madrid. (2E 27 2)

42. Christian hat Sebastian kontaktiert. Der war krank.
..... war krank. (2E 9 2)

43. Daniel arbeitet für den Enkel des Nachbarn, der raucht.
..... raucht. (2F 15)

44. Der Anblick der Dienerin der Schauspielerin, die stiehlt, ist erschreckend.

..... stiehlt. (2F 7)

45. Martin hat Klemens ermutigt. Der war Rentner.

..... war Rentner. (2E 19 2)

46. Lily feiert mit der Freundin der Schauspielerin, die arbeitet.

..... arbeitet. (2F 13)

47. Matthias hat Jens angerufen. Der war beurlaubt.

..... war beurlaubt. (2E 5 2)

48. Die Idee der Freundin der Krankenschwester, die lernt, ist überraschend.

..... lernt. (2F 19)

49. Erich hat Laurenz erstochen. Der war jung.

..... war jung. (2E 2 2)

50. Bernhard hat Benjamin angeklagt. Der arbeitete bei der Gemeinde.

..... arbeitete bei der Gemeinde. (2E 22 2)

51. Das Filmmaterial über die Tochter der Dienerin, die trainiert, ist verloren gegangen.

..... ist verloren gegangen. (2F 9)

52. Christoph hat Philipp beherbergt. Der war geschieden.

..... war geschieden. (2E 6 2)

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen untersuchen wir Mechanismen, die beim Verstehen von Sätzen eine Rolle spielen.

Dafür werden wir Ihnen verschiedene Sätze präsentieren, gefolgt von einer unvollständigen Äußerung, wie in dem folgenden Beispiel:

Der Schüler, dem der Lehrer eine gute Note gegeben hat, ist nach Hause zu seinen Eltern gegangen.

.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten sie, den Satz zu lesen und anschliessend die Äußerung entsprechend ihrem Verständnis des Satzes zu ergänzen. Zum Beispiel :

.....*Der Schüler*.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten Sie, diesen Fragebogen so spontan wie möglich auszufüllen (es gibt keine falschen Antworten!) und die Äußerungen in der gegebenen Reihenfolge zu ergänzen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme !

1. Alexander hat Matthis umgestoßen. Der trug eine Uniform.

..... trug eine Uniform. (3bE 26 2)

2. Ludwig hat Richard unterstützt. Er war verheiratet.

..... war verheiratet. (3bE 21 1)

3. Die Villa der Schwester der Königin, die tanzt, ist außergewöhnlich.

..... tanzt. (3bF 22)

4. Robert hat Stefan eingeladen. Der war in den Ferien.

..... war in den Ferien. (3bE 4 2)

5. Peter hat Jan geohrfeigt. Er war Praktikant.

..... war Praktikant. (3bE 1 1)

6. Das Auto des Sohns des Portiers, der singt, ist schrecklich.

..... singt. (3bF 24)

7. Das Geräusch des Mitarbeiters des Metzgers, der joggt, ist merkwürdig.

..... joggt. (3bF 11)

8. Rachel heiratet den Kollegen des Bruders, der trinkt.

..... trinkt. (3bF 14)

9. Die Arbeit der Freundin der Schwester, die strickt, ist langweilig.

..... strickt. (3bF 9)

10. Theo hat Niklas befragt. Er lebte in London.

..... lebte in London. (3bE 25 1)

11. Hans hört den Lehrer des Jungen, der singt.

..... singt. (3bF 3)

12. Bruno hat Denis beherbergt. Er war alleinstehend.

..... war alleinstehend. (3bE 11 1)

13. Das Buch des Lehrers des Sängers, der ein Flugzeug fliegt, ist beunruhigend.

..... fliegt ein Flugzeug. (3bF 13)

14. Roland hat Michael misshandelt. Er war freigestellt.

..... war freigestellt. (3bE 13 1)

15. Tim sieht den Sohn des Arztes, der bastelt.

..... bastelt. (3bF 15)

16. Erich hat Richard unterbrochen. Er war betrunken.

..... war betrunken. (3bE 17 1)

17. Gerd hat Franz verletzt. Der war ein Teenager.

..... war ein Teenager. (3bE 12 2)

18. Der Schriftsteller beobachtete die Tante des Jugendlichen, die jongliert.

..... jongliert. (3bF4)

19. Viktor hat Julius gefunden. Der war im Dienst.

..... war im Dienst. (3bE 28 2)

20. Der Feuerwehrmann arbeitet für den Cousin des Richters, der pfeift.

..... pfeift. (3bF 17)

21. Paul hat Julius geholfen. Der war Pensionär.

..... war Pensionär. (3bE 8 2)

22. Das Sofa des Bruders des Direktors, der blutet, ist unbequem.

..... blutet. (3bF 20)

23. Patrick hat Julius getötet. Er war Student.

..... war Student. (3bE 3 1)

24. Bernd hat Moritz getröstet. Der war auf dem Weg zur Arbeit.

..... war auf dem Weg zur Arbeit. (3bE 14 2)

25. Das Video des Chauffeurs des Nachbar, der schwimmt, ist fade.

..... schwimmt. (3bF 8)

26. Lukas hat Rolf gepflegt. Er wohnte im zweiten Stock.

..... wohnte im zweiten Stock. (3bE 7 1)

27. Georg hat David gedemütigt. Der kam von der Schule nach Hause.

..... kam von der Schule nach Hause. (3bE 16 2)

28. Das Bild der Nichte der Floristin, die Rollschuh fährt, ist amüsant.

..... fährt Rollschuh. (3bF 10)

29. Maria lauscht dem Sohn des Polizisten, der flüstert.

..... flüstert. (3bF 5)

30. Marius hat Simon unterhalten. Der war Schüler.

..... war Schüler. (3bE 20 2)

31. Karin hört die Großmutter der Jugendlichen, die staubsaugt.

..... staubsaugt. (3bF 2)

32. Frederik hat Lutz bedroht. Der arbeitete bei der Post.

..... arbeitete bei der Post. (3bE 18 2)

33. Konrad hat Gabriel geschlagen. Er war Gymnasiast.

..... war Gymnasiast. (3bE 23 1)

34. Leah verlobt sich mit dem Nachbarn des Schusters, der tanzt.

..... tanzt. (3bF 18)

35. Die Erinnerung an den Freund des Anwalts, der malt, ist verworren.

..... malt. (3bF 12)

36. Anton hat Pascal empfangen. Der arbeitete in der Wirtschaft.

..... arbeitete in der Wirtschaft. (3bE
10 2)

37. Johann hat Bastian geschlagen. Er war Realschüler.

..... war Realschüler. (3bE 15 1)

38. Philip besucht den Agenten des Schauspielers, der schnarcht.

..... schnarcht. (3bF 16)

39. Raphael hat Arthur angegriffen. Der war Lehrling.

..... war Lehrling. (3bE 24 2)

40. Jana beobachtet den Bruder des Abgeordneten, der kocht.

..... kocht. (3bF 6)

41. Roman hat Leo gesehen. Er war gerade in Madrid.

..... war gerade in Madrid. (3bE 27 1)

42. Christian hat Sebastian kontaktiert. Er war krank.

..... war krank. (3bE 9 1)

43. Daniel arbeitet für den Enkel des Nachbarn, der raucht.

..... raucht. (3bF 15)

44. Der Anblick der Dienerin der Schauspielerin, die stiehlt, ist erschreckend.

..... stiehlt. (3bF 7)

45. Martin hat Klemens ermutigt. Er war Rentner.

..... war Rentner. (3bE 19 1)

46. Lily feiert mit der Freundin der Schauspielerin, die arbeitet.

..... arbeitet. (3bF 13)

47. Matthias hat Jens angerufen. Er war beurlaubt.

..... war beurlaubt. (3bE 5 1)

48. Die Idee der Freundin der Krankenschwester, die lernt, ist überraschend.

..... lernt. (3bF 19)

49. Erich hat Laurenz erstochen. Der war jung.

..... war jung. (3bE 2 2)

50. Bernhard hat Benjamin angeklagt. Der arbeitete bei der Gemeinde.

..... arbeitete bei der Gemeinde. (3bE 22 2)

51. Das Filmmaterial über die Tochter der Dienerin, die trainiert, ist verloren gegangen.

..... ist verloren gegangen. (3bF 9)

52. Christoph hat Philipp beherbergt. Der war geschieden.

..... war geschieden. (3bE 6 2)

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen untersuchen wir Mechanismen, die beim Verstehen von Sätzen eine Rolle spielen.

Dafür werden wir Ihnen verschiedene Sätze präsentieren, gefolgt von einer unvollständigen Äußerung, wie in dem folgenden Beispiel:

Der Schüler, dem der Lehrer eine gute Note gegeben hat, ist nach Hause zu seinen Eltern gegangen.

.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten sie, den Satz zu lesen und anschliessend die Äußerung entsprechend ihrem Verständnis des Satzes zu ergänzen. Zum Beispiel :

.....*Der Schüler*.....hat eine gute Note bekommen.

Wir bitten Sie, diesen Fragebogen so spontan wie möglich auszufüllen (es gibt keine falschen Antworten!) und die Äußerungen in der gegebenen Reihenfolge zu ergänzen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme !

1. Alexander hat Matthis umgestoßen. Er trug eine Uniform.

..... trug eine Uniform. (3bE 26 1)

2. Ludwig hat Richard unterstützt. Der war verheiratet.

..... war verheiratet. (3bE 21 2)

3. Die Villa der Schwester der Königin, die tanzt, ist außergewöhnlich.

..... tanzt. (3bF 22)

4. Robert hat Stefan eingeladen. Er war in den Ferien.

..... war in den Ferien. (3bE 4 1)

5. Peter hat Jan geohrfeigt. Der war Praktikant.

..... war Praktikant. (3bE 1 2)

6. Das Auto des Sohns des Portiers, der singt, ist schrecklich.

..... singt. (3bF 24)

7. Das Geräusch des Mitarbeiters des Metzgers, der joggt, ist merkwürdig.

..... joggt. (3bF 11)

8. Rachel heiratet den Kollegen des Bruders, der trinkt.

..... trinkt. (3bF 14)

9. Die Arbeit der Freundin der Schwester, die strickt, ist langweilig.

..... strickt. (3bF 9)

10. Theo hat Niklas befragt. Der lebte in London.

..... lebte in London. (3bE 25 2)

11. Hans hört den Lehrer des Jungen, der singt.

..... singt. (3bF 3)

12. Bruno hat Denis beherbergt. Der war alleinstehend.

..... war alleinstehend. (3bE 11 2)

13. Das Buch des Lehrers des Sängers, der ein Flugzeug fliegt, ist beunruhigend.

..... fliegt ein Flugzeug. (3bF 13)

14. Roland hat Michael misshandelt. Der war freigestellt.

..... war freigestellt. (3bE 13 2)

15. Tim sieht den Sohn des Arztes, der bastelt.

..... bastelt. (3bF 15)

16. Erich hat Richard unterbrochen. Der war betrunken.

..... war betrunken. (3bE 17 2)

17. Gerd hat Franz verletzt. Er war ein Teenager.

..... war ein Teenager. (3bE 12 1)

18. Der Schriftsteller beobachtete die Tante des Jugendlichen, die jongliert.

..... jongliert. (3bF4)

19. Viktor hat Julius gefunden. Er war im Dienst.

..... war im Dienst. (3bE 28 1)

20. Der Feuerwehrmann arbeitet für den Cousin des Richters, der pfeift.

..... pfeift. (3bF 17)

21. Paul hat Julius geholfen. Er war Pensionär.

..... war Pensionär. (3bE 8 1)

22. Das Sofa des Bruders des Direktors, der blutet, ist unbequem.

..... blutet. (3bF 20)

23. Patrick hat Julius getötet. Der war Student.

..... war Student. (3bE 3 2)

24. Bernd hat Moritz getröstet. Er war auf dem Weg zur Arbeit.

..... war auf dem Weg zur Arbeit. (3bE 14 1)

25. Das Video des Chauffeurs des Nachbar, der schwimmt, ist fade.

..... schwimmt. (3bF 8)

26. Lukas hat Rolf gepflegt. Der wohnte im zweiten Stock.

..... wohnte im zweiten Stock. (3bE 7 2)

27. Georg hat David gedemütigt. Er kam von der Schule nach Hause.

..... kam von der Schule nach Hause. (3bE 16 1)

28. Das Bild der Nichte der Floristin, die Rollschuh fährt, ist amüsant.

..... fährt Rollschuh. (3bF 10)

29. Maria lauscht dem Sohn des Polizisten, der flüstert.

..... flüstert. (3bF 5)

30. Marius hat Simon unterhalten. Er war Schüler.

..... war Schüler. (3bE 20 1)

31. Karin hört die Großmutter der Jugendlichen, die staubsaugt.

..... staubsaugt. (3bF 2)

32. Frederik hat Lutz bedroht. Er arbeitete bei der Post.

..... arbeitete bei der Post. (3bE 18 1)

33. Konrad hat Gabriel geschlagen. Der war Gymnasiast.

..... war Gymnasiast. (3bE 23 2)

34. Leah verlobt sich mit dem Nachbarn des Schusters, der tanzt.

..... tanzt. (3bF 18)

35. Die Erinnerung an den Freund des Anwalts, der malt, ist verworren.

..... malt. (3bF 12)

36. Anton hat Pascal empfangen. Er arbeitete in der Wirtschaft.

..... arbeitete in der Wirtschaft. (3bE 10 1)

37. Johann hat Bastian geschlagen. Der war Realschüler.

..... war Realschüler. (3bE 15 2)

38. Philip besucht den Agenten des Schauspielers, der schnarcht.

..... schnarcht. (3bF 16)

39. Raphael hat Arthur angegriffen. Er war Lehrling.

..... war Lehrling. (3bE 24 1)

40. Jana beobachtet den Bruder des Abgeordneten, der kocht.

..... kocht. (3bF 6)

41. Roman hat Leo gesehen. Der war gerade in Madrid.

..... war gerade in Madrid. (3bE 27 2)

42. Christian hat Sebastian kontaktiert. Der war krank.

..... war krank. (3bE 9 2)

43. Daniel arbeitet für den Enkel des Nachbarn, der raucht.

..... raucht. (3bF 15)

44. Der Anblick der Dienerin der Schauspielerin, die stiehlt, ist erschreckend.

..... stiehlt. (3bF 7)

45. Martin hat Klemens ermutigt. Der war Rentner.

..... war Rentner. (3bE 19 2)

46. Lily feiert mit der Freundin der Schauspielerin, die arbeitet.

..... arbeitet. (3bF 13)

47. Matthias hat Jens angerufen. Der war beurlaubt.

..... war beurlaubt. (3bE 5 2)

48. Die Idee der Freundin der Krankenschwester, die lernt, ist überraschend.

..... lernt. (3bF 19)

49. Erich hat Laurenz erstochen. Er war jung.

..... war jung. (3bE 2 1)

50. Bernhard hat Benjamin angeklagt. Er arbeitete bei der Gemeinde.

..... arbeitete bei der Gemeinde. (3bE 22 1)

51. Das Filmmaterial über die Tochter der Dienerin, die trainiert, ist verloren gegangen.

..... ist verloren gegangen. (3bF 9)

52. Christoph hat Philipp beherbergt. Er war geschieden.

..... war geschieden. (3bE 6 1)

ARKA PLAN BİLGİ FORMU

Nummer:

Datum :

Geschlecht:

Geburtsdatum:

E-mail Adresse (freiwillige Angabe) :

Was ist Ihr höchster bisher erreichter Bildungsabschluss?

Welchen Beruf üben Sie aktuell aus oder welches Fach studieren Sie im Moment?

Wo sind Sie geboren?

Was ist Ihre Muttersprache oder sind Ihre Muttersprachen?

Seit wann und aus welchem Grund sind Sie zurzeit in Deutschland?

Waren Sie vorher schon einmal längere Zeit in einer deutschsprachigen Umgebung?
Wenn ja, wann und wie lange?

Welche Sprachen außer Ihrer Muttersprache sprechen Sie, und wie gut?

Nicht gut 1 2 3 4 5 Sehr gut

Sprache	mündlich	schriftlich

In welchem Alter haben Sie angefangen, die oben genannten Sprachen zu lernen? Auf welche Art (z.B. Schulunterricht, Sprachkurs, Erwerb durch Familienmitglieder oder Freunde, die die entsprechende Sprache sprechen)? Für wieviele Jahre insgesamt?

Sprache	Alter Erwerbsbeginn	Art des Erwerbs	Dauer des Erwerbs (in Jahren)

Sprechen Sie die oben genannten Sprachen **zur Zeit** außerhalb des Unterrichts? Mit wem (am Arbeitsplatz, in der Familie...)? Wieviele Stunden durchschnittlich pro Woche? Bitte machen Sie diese Angaben auch für Ihre Muttersprache.

Sprache	Gesprächspartner	Stunden/Woche

EKLER

Almanca Testi

Placement Test German

Was ist richtig? / What is correct?

Wählen Sie die richtige Lösung aus. / Choose the correct answer.

Es gibt nur **eine** richtige Lösung. / There is only **one** correct answer.

Beispiel:

0. Die Familie Müller hat ----- Kinder.

A kein

B keine

C keinen

D keiner

Lösung: B

-
1. Ich habe keine -----, bei dieser Hitze durch die Stadt zu laufen. Bleiben wir doch hier!

A Auskunft

B Sachen

C Liebe

D Lust

2. Heute kann ich nicht kommen, weil -----.

A ich habe viel zu tun

B ich habe zu tun viel

C ich viel zu tun habe

D viel ich zu tun habe

3. Hans hat bald Geburtstag. Haben Sie auch ----- Einladung bekommen?

A ein

B eine

C einen

D einer

4. Hast Du jetzt ein ----- Auto? Das kenne ich ja noch gar nicht.

A ander

B andere

C anderer

D anderes

5. Viele Wohnungen auf dem Land sind nicht so ----- wie man denkt.

A billig

B billige

C billiger

D billigere

Tipps für Berufsanfänger

6. Holen Sie sich so viele Informationen ----- Ihre neue Firma wie möglich.

A auf

B bei

C über

7. Ziehen Sie sich am ----- Tag schick an.

A erste

B ersten

C erster

8. Der erste Eindruck, ----- die anderen von Ihnen haben, ist wichtig.

A das

B den

C der

Kommen Sie nicht zu spät.

9. ----- Sie Ihren Wecker so, dass Sie nicht nur pünktlich in der Firma sind,

A Stell

B Stelle

C Stellen

10. ----- auch genügend Zeit haben, Ihr zukünftiges Büro zu finden.

A außerdem

B besonders

C sondern

Wie lange kann man eine Information behalten?

11. Was hat ----- Ihre Zahnärztin über Ihre Zähne erzählt?
A Dir B Ihnen C Sie
12. Sie wissen ----- nicht mehr ganz genau? Das ist ganz normal, aber nur dann,
A er B es C sie
13. wenn das Gespräch ----- Ihrer Ärztin schon länger als 24 Stunden zurückliegt.
A mit B über C von
14. Denn die Hälfte aller Informationen, ----- wir hören, wird nach einem Tag vergessen.
A das B der C die
15. Und nach 48 Stunden haben wir nur ----- ein Viertel des Gesprächs im Kopf.
A noch B über C weniger
16. Du willst in Berlin arbeiten? Hast Du Dich denn schon ----- eine Stelle bemüht?
A an B für C so D um
17. Leider waren die Ferien schon zu Ende, sonst ----- ich mit den Kindern länger geblieben.
A hätte B wäre C werde D würde
18. ----- nach Qualität kosten die Jacken Euro 100,- bis 210,-.
A Entlang B Je C Jede D Mal
19. Trotz ----- Bemühungen des technischen Personals mussten die Fluggäste stundenlang warten.
A viel B viele C vieles D vieler
20. Die Universitätsgebäude sind zwar hässlich, ----- ist aber das Studienangebot sehr vielfältig.
A dafür B damit C dazu D hierfür
21. Bei dem neuen Autotyp ist technisch viel verbessert -----.
A geworden B werden C worden D wurde
22. Der kleine Junge hatte lange Haare, ----- ihn viele für ein Mädchen hielten.
A darum B deshalb C denn D weshalb

Internationale Ledermesse in Offenbach

23. Die internationale Ledermesse in Offenbach verzeichnete am Wochenende einen ----- Anfang.
A befriedigenden B befriedigten C befriedigter
24. Schon am Samstag ----- es einen regen Besucherandrang gegeben, teilte die Messeleitung mit.
A habe B hat C hatte
25. Bei einigen Artikeln, wie etwa ----- Saisonwaren Koffer und Reisegepäck, sei der Besucherandrang sogar sehr hoch gewesen.
A dem B den C der
26. Insgesamt zeigten 403 Aussteller, ----- über 100 Hersteller aus dem Ausland, ihre neuesten Kollektionen an Lederwaren.
A darunter B dazwischen C unter uns
27. Bei den ausländischen Ausstellern stellt Indien mit 24 Firmen das stärkste Kontingent, ----- von Holland, Argentinien und Italien.
A folgend B folgende C gefolgt
28. Auch Männer haben heute andere Erwartungen ----- die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
A an B für C um D zu
29. Der Herausforderung der modernen Technik muss man sich in jedem Beruf -----.
A begegnen B entgegnen C stellen D überwinden
30. Lange Arbeitszeiten bedürfen -----.
A geplante Pause B geplanten Pausen
C geplanter Pausen D geplantere Pause

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet GEZMEN, 18.11.1990 tarihinde Hatay'da doğdu. 2009'da Antakya Lisesi'nden mezun oldu. Aynı yıl Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimine başlayarak 2014 yılında lisans eğitimini tamamladı. Yine aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı.

