

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

**Türkçenin İkinci Dil Olarak Ediniminde
Adıl-Düşürme Değiştirgeni**

Yüksek Lisans Tezi

Keriman Kırkıcı

Ankara-2006

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

Türkçenin İkinci Dil Olarak Ediniminde
Adıl-Düşürme Değişirgeni

Yüksek Lisans Tezi

Keriman Kırkıcı

Tez Danışmanı

Doç.Dr.Leyla Uzun

Ankara-2006

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

Türkçenin İkinci Dil Olarak Ediniminde
Adıl-Düşürme Değişirgeni

Yüksek Lisans Tezi

Keriman Kırkıcı

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Leyla Uzun

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

.....
.....Prof.Dr.İclal Ergenç.....
.....Doç.Dr.Leyla Uzun.....
.....Yrd.Doç.Dr.Nazan Tutaş.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi 19.10.2006.....

ÖNSÖZ

Yetişkin ikinci dil edinimi araştırmaları, 20. yüzyılın ikinci yarısında Amerika’da doğmuş ve o tarihten bu yana sürekli geliştirilmiş olan Evrensel Dilbilgisi Kuramının son yıllardaki çok ilgilenilen ve gelişen alanlarından biri olmuştur. İkinci dil araştırmalarının başlıca amaçları da, ikinci dilin “nasıl edinildiği” (ya da öğrenildiği) konusunda kapsamlı bir D2 edinimi varsayımı oluşumundan meydana gelmektedir. Bu tezde de ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözdizimsel yaklaşımlarından deliller sunulmaya çalışılmış, diğer bir deyişle, D2 ediniminin mantıksal sorununa Türkçede adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden katkıları araştırılmıştır.

Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen ve çalışmanın ortaya çıkması için pek çok olumlu çözümler üreterek beni daima güdüleyen değerli hocam Dr. Özgür Aydın’a ve beni böyle bir çalışmaya yönlendirip ilk düşünsel destekleri veren değerli hocam Doç. Dr. Leyla Uzun’a teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca, tezin belli bölümlerine yönelik düşüncelerinden yararlandığım ağabeyim Dr. Bilal Kırkıcı’ya, sabırlarından ve desteklerinden dolayı aileme, ev arkadaşlarım olan kardeşim Dilek Kırkıcı’ya ve kuzenlerim Nevra Düşer ile Melda Bulgurcu’ya da şükranlarımı sunmak isterim.

Keriman Kırkıcı

Ankara, 2006

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iii
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1 Tezin Konusu.....	1
1.2 Tezin Amacı ve Önemi.....	8
1.3 Tezin Yöntemi.....	8
1.4 Tezin Sınırlılıkları	9
1.5 Tezin Bölümleri.....	10
2. Bölüm Evrensel Dilbilgisi ve Dil Edinimi.....	11
2.1. Birinci Dil Edinimi ve Evrensel Dilbilgisi.....	11
2.1.1 Giriş.....	11
2.1.2 Evrensel Dilbilgisinde İlkeler ve Değiştirgenler	11
2.1.2.1 İlkeler	12
2.1.2.2 Çekirdek Dilbilgisi-Çevresel Dilbilgisi.....	12
2.1.2.3 Belirtlilik Varsayımı.....	13
2.1.2.4 Değiştirgenler.....	13
2.1.2.4.1 Açık Değiştirgen	13
2.1.2.4.2 Varsayılan Değiştirgen	14
2.1.2.4.3 Altgrup Değiştirgeni	15
2.1.2.5 İlk Durum/Sabit Durum.....	16
2.2. İkinci Dil Edinimi ve Evrensel Dilbilgisi.....	17
2.2.1 Giriş.....	17
2.2.2 Başlangıç Durumu/Son Durum.....	18
2.2.3 Evrensel Dilbilgisinde Erişim Varsayımları ve D1'in Olası Etkileri	19
2.2.3.1 Doğrudan Erişim Varsayımı	19
2.2.3.2 Dolaylı Erişim Varsayımı.....	19
2.2.3.3 Zayıf Dolaylı Erişim Varsayımı	20
2.2.3.4 Erişimsizlik Varsayımı.....	20
2.2.4 Değiştirgen Ayarlama.....	21
2.2.5 İkinci Dil Ediniminde Gelişim Sorununa İlişkin Açıklamalar	22
3. Bölüm Boş Özneler ve Adıl-Düşürme Değiştirgeni.....	24
3.1 Giriş.....	24
3.2 Boş Özneler: ADIL	24
3.3 Boş Özneler: <i>adıl</i> ve adıl-düşürme	26
3.4 Boş Özneler ve Adılların Gönderim Özellikleri.....	34
3.5 Boş Özneler ve İkinci Dil Edinimi	37

4. Bölüm	Bulgular ve Değerlendirme	43
4.1	Yöntem	43
4.1.1	Katılımcı Özellikleri	43
4.1.2	Testlerin Özellikleri	45
4.1.2.1	Test 1'in Özellikleri	45
4.1.2.2	Test 1'in Değerlendirilmesi	48
4.1.2.3	Test 2'nin Özellikleri	49
4.1.2.4	Test 2'nin Değerlendirilmesi	51
4.2.	Bulgular ve Değerlendirme	51
4.2.1	Test 1'e İlişkin Bulgular ve Değerlendirme	51
4.2.1.1	Adıl-Düşürmeye İlişkin Yorumlar	51
4.2.1.2	Özne-Eylem Yerdeğiştirmesine İlişkin Yorumlar	53
4.2.1.3	Ne-Öbeğinin Yerdeğiştirmesine İlişkin Yorumlar	57
4.2.1.4	That-izi Süzgecine İlişkin Yorumlar	58
4.2.1.5	Değerlendirme	61
4.2.2	Test 2'ye İlişkin Bulgular ve Değerlendirme	63
4.2.2.1	Özne Konumunda <i>adıl</i> ın Gönderimine İlişkin Bulgular	63
4.2.2.2	Özne Konumunda Adılsılların Gönderimine İlişkin Bulgular	65
4.2.2.3	Tümcecik İçinde AÖ'nün Adıslı Öznesinin Gönderimine İlişkin Bulgular	70
4.2.2.4	Değerlendirme	72
5. Bölüm	Sonuç	74
	Kaynakça	78
	Türkçe Özet	83
	İngilizce Özet	85
	Ek 1: Bilgi Formu	87
	Ek 2: Test 2'nin Bulgularının Tabloları	88
	Ek 3: Test 1	99
	Ek 4: Test 2	101

I. Bölüm: Giriş

I.1 Tezin Konusu

Yetişkin ikinci dil edinimi araştırmaları, dil çalışmalarının son yıllardaki en çok ilgilenilen ve gelişen alanlarından biri olmuştur. **İkinci dil** (D2) gelişimi konusunda yapılacak olan kapsamlı bir araştırmanın, dil edinim süreçlerinin bilişsel bakış açısını yansıtacağı konusunda oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. İkinci dil araştırmalarının başlıca amaçları, ikinci dilin “nasıl edinildiği” (ya da öğrenildiği) konusunda kapsamlı bir D2 edinimi varsayımı oluşumundan meydana gelmektedir. D2 edinimi varsayımı bugüne kadar ruhdilbilim, toplumdilbilimi ve nörodilbilim gibi çok çeşitli bakış açıları ile araştırılmıştır. Bugüne değin gerçekleştirilmiş olan birçok “dili sınıflandıran ve tanımlayan” dilbilim varsayımının aksine, **birinci dilin** (D1) ya da ikinci dilin insanlar tarafından nasıl bir sürecin sonunda edinildiğini açıklamaya çalışan çalışmalar da yok değildir. D2 araştırmaları, önceleri yapısalcılık ve davranışçılık varsayımlarından hareketle gerçekleştirilmekteydi. **Davranışçı Öğrenme Varsayımına** (Behaviourist Learning Hypothesis) göre dil edinimi, belirli dil alışkanlıklarının öğrenilmesi idi ve öğrenciler önceden bir dili zaten bildiklerinden, o dilin alışkanlıkları, olumlu ya da olumsuz bir şekilde ikinci dilde bulunan alışkanlıkları etkileyecekti. Bundan dolayı da D1de benzer olan D2 yapılarının (alışkanlıklarının) daha kolay öğrenileceği, bunun aksine farklı olan yapıların ise çok daha büyük zorluklarla öğrenileceği savunulmaktaydı (Lado, 1957). Ancak D1e fazlasıyla bağımlı görülen bu varsayım çok geçmeden gerçekliğini yitirmeye başlamıştır.

Chomsky (1959)’un **Dilin Üretici Varsayımı** (Generative Hypothesis of Language) konusundaki düşünceleri, edinim araştırmalarında büyük değişikliklere yol açmıştır. Chomsky (1981) tarafından D1 edinimi varsayımı olarak geliştirilen **Evrensel Dilbilgisine** (Universal Grammar) göre, dilin herhangi bir dilbilgisini kapsayan genel ilke ya da kısıtlamalardan oluşan bir yapı bütünü olduğu ve edinilen dil sayesinde seçilen birtakım değiştirgenlerin var olduğu savunulmaktadır. Chomsky (1975)’e göre ED tüm insan dillerinin bir ögesi ve özelliği olan ilke, durum ve kurallar sistemidir. Yine Chomsky’ye göre ED, bir çocuğun dil öncesi durumunun tanımıdır. Çocuk, çevresinden duyduğu sınırlı bir veriyle dilin nasıl

kurabilmektedir? İşte bu sınırlı girdinin insan zihninde doğuştan var olduğu kabul edilen ED ile biçimlendiği ileri sürülmektedir. Chomsky (1964), insan zihnindeki bu durumu “kara kutu” (black box) benzetmesiyle açıklamaktadır. Buna göre, dil edinim süreci çocuğun duyduğu sınırlı verinin bir “kara kutu”ya, diğer bir deyişle **Dil Edinim Aracına** (Language Acquisition Device) girmesi ve bu “kara kutu”da uygulanan işlemler sonucu **Üretici Dilbilgisinin** (Generative Grammar) çıkması olarak görülmektedir. Dil Edinim Aracı Modeli, daha sonraları **İlkeler ve Değiştirgenler** (Principles and Parameters) modelinde yeniden ele alınmıştır. Burada dil edinim aracının kendisi, dil yetisi yani ED ile eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Dil Edinim Aracından çıkan bilgi, ilkeler ve değiştirgenleri belirten dilbilgisini içermektedir.

Dil edinimini ED modeliyle açıklamaya çalışan araştırmacılara göre insanlar, duymuş oldukları konuşmalardan öğrenilemeyecek dilin kimi yapılarını (görünümlerini) bildiklerinden, bu yapılar insan zihninde doğuştan var olmalıdır. Bu aynı zamanda **uyaran yoksunluğu** (poverty of the stimulus) argümanı ya da **Plato’nun Sorunu** (Plato’s Problem) olarak da bilinen bir durumdur: karşı karşıya kalınan girdi bu kadar yetersizken bizler karmaşık dizgelerin kavramlarına ya da bu kadar derin ve kesin bilgilere nasıl sahip olabilmekteyiz (Chomsky, 1987)? Bu yaklaşımı D2ye uyarladığımız zaman, D2 öğrencisinin dilin kimi yapılarını aldığı verilerle tek başına edinmeyeceğini ve doğuştan getirdiğini düşünmek zorundayız. Bundan dolayı D2 edinimi araştırmaları da ED varsayımını temel alarak D2 öğrencisinin D2 dilbilgisini yalnızca karşı karşıya kaldığı girdiyle edinmediğini savunmaktadır.

Chomsky (1981, 1982) tarafından daha sonraları öne sürülen edinimin değiştirgenleştirilmiş modeli, bu alanda yapılmış birçok çalışmanın (Flynn, 1987; Phinney, 1987; White, 1989) temel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu araştırmaların amaçlarından biri de şu temel varsayımı gerekçelendirebilmektir: D1 edinim süreçleri D2 ediniminde de devam edecek midir? Eğer öyle ise hem D1 hem D2 öğrencileri ED çerçevesindeki değiştirgenleri temel alacaklar mıdır? Birçok D2 araştırmacısına göre ED gibi dilbilimsel bir varsayım, D1 edinimini tutarlı olarak açıklayabiliyor ise, o zaman aynı varsayım D2nin edinimi için de geçerli olmalıdır. İşte EDnin ikinci dil edinimi ile nasıl bir bağlantı kurduğu, daha doğrusu ED’nin yetişkin D2 öğrencilerinde varlığı bu çalışmanın temel araştırma konusu olacaktır. Öğrencilerin ana dillerinde var olan değiştirgenlerinin, öğrenilen D2 dilbilgisini, yani **aradillerini** (interlanguage), etkileyip etkilemedikleri araştırılacaktır. White (2003)’e göre

aradil, anadili konuşucusu olmayan D2 öğrencisinin EDnin ilke ve değiştirgenleriyle kısıtlanan dilsel davranışdır. Yine White'a göre aradil dilbilgisi, birçok açıdan anadili konuşucusunun dilbilgisinden farklı olmaktadır.

Adıl-düşürme değiştirgeni (pro-drop parameter) bir dilde, özne konumunda bulunan adılların düşürülüp düşürülemeyeceği ile ilgilidir ve bu tezde de D2 ediniminde bu olgunun + adıl-düşürme, özne-eylem yerdeğiştirmesi (subject-verb inversion) ve that-izi süzgeci (that filter) özellikleri araştırılmıştır (White, 1985). Adıl-düşüren birçok olduğu gibi Türkçede de ADIL (PRO) ve *adıl* (*pro*) boş bir ulam olarak bulunabilmektedir. *adıl*ın en önemli özelliği ise [+UYUM]lu (agreement) tümcelerde görülmesi ve ADIL'ın tersine, yerinde açık bir AÖ'nün bulunabilmesidir. Bunun yanı sıra ADIL'ın tersine, *adıl*, Türkçede hem tümceciklerde hem de sonlu tümcelerde görülebilmektedir. Boş öznelerden *adıl* ise tüm dillerde bulunmamaktadır.

ED üzerine yapılmış olan çalışmaların birçoğu diller arasında değişkenler açısından farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların da yüzey yapıda sözdizimsel sonuçlara yol açabileceğini savunmaktadır (Hawkins, 2001). Bu değiştirgenlerden biri olan adıl-düşürme değiştirgeni de son yıllarda birçok dilbilimci tarafından çalışılmıştır. Adıl-düşürme değiştirgenin diğer sözdizimsel özelliklerle ilişkisi düşünüldüğünde akla ilk olarak **UYUM** gelmektedir. (-) UYUM özellikli çekim başının öznesi konumunda sadece boş kategori olarak ADIL görülebilirken, adıl (+)UYUM özellikli çekimin öznesinde görülmektedir. Taraldsen (1981), Rizzi (1982) ve Chomsky (1982) boş öznelerin genel olarak (+)UYUM özellikli Çekim Öbeğinin (Inflectional Phrase) gösterici (specifier) konumunda olduğunu belirtmiştir. Örneğin, İspanyolca ve Türkçede özne-eylem uyumunun güçlü olduğu görülmektedir:

- | | | | | |
|-----|--------|--------------|----------|----------------|
| (1) | hablo | konuşuyorum | hablamos | konuşuyoruz |
| | hablas | konuşuyorsun | habláis | konuşuyorsunuz |
| | habla | konuşuyor | hablan | konuşuyorlar |

Bununla birlikte, Çince UYUM görülmemesine karşın boş öznelerin bulunabildiği aşağıdaki örnekte görülmektedir:

(2) *adıl* xihuan pingguo

adıl hoşlan- elma

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

Türkçe-türü adıl-düşüren diller ile Çince-türü adıl-düşüren dilleri uyum açısından karşılaştırmak gerekirse, Çince-türü dillerde biçimbilimsel olarak uyum olmamasına karşın araştırmacılar tarafından hem özne hem de nesne konumunda adılların silinmesine izin verildiği savunulmuştur (Huang, 1984; Yuan, 1997; Wakabayashi, 1997). Türkçe-türü adıl-düşüren dillerin çoğunda ise adılların düşürülmesine izin verildiği için üretici dilbilgisi çerçevesinde bir adıl-düşürme dili olarak kabul edilmekte ve düşen adılın yerine + adıl, - artgönderim özelliği taşıyan bir boş ulam konduğu savunulmaktadır. Araştırmalarda bu ulamın göndergesinin (anaphor) kişi uyum biçimbirimiyle sağlandığı ileri sürülmüştür (Kornfilt, 1984; Özsoy, 1987).

Bir başka özellik ise **özne-eylem yer değiştirmesidir**. Adıl-düşürme değiştirgeninin (+) değerinde olması durumunda özne eylem-sonu konumuna taşınabilmekte (bkz. 3), ancak adıl düşürme değiştirgeni değerinin (-) olduğu durumlarda bu taşıma gerçekleşmemektedir (bkz. 4):

(3) a. O kitap okudu

b. Kitap okudu o

(4) a. He read a book

b. *Read he a book

Jaeggli ve Safir (1989)'de ise Çince ve İtalyanca-türü adıl-düşüren dilleri İngilizce ve Fransızca-türü adıl-düşürmeyen dillerden geniş zamanda eylemin aldığı farklı biçimbirimsel yapılara dayanarak ayırmaktadır ve şöyle bir tablo ile özetlemektedir (Cook ve Newson, 1996'dan aktarılmıştır) :

Tablo 1: Bazı dillerin geniş zaman çekimi

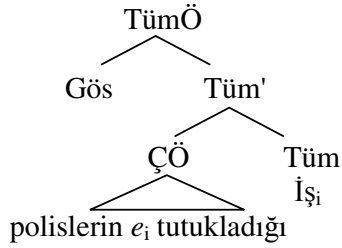
	<i>Geniş Zaman Çekim Kipleri</i>			
	<i>İngilizce</i>	<i>İspanyolca</i>	<i>Çince</i>	<i>İrlandaca</i>
1.tekil şahıs	I speak	hab-lo	shuo	labh-rann
2.tekil şahıs	You speak	habl-as	shuo	labh-rann
3.tekil şahıs	he/she/it speaks	habl-a	shuo	labh-rann
1.çoğul şahıs	we speak	habl-amos	shuo	labh-rann
2.çoğul şahıs	You speak	habl-ais	shuo	labh-rann
3.çoğul şahıs	They speak	habl-an	shuo	labh-rann

Diğer bir özellik ise **that-izi** süzgecidir. Adıl-düşürme değiştirgeninin (+) değerde olduğu dillerde that-izine izin verilmektedir. Örneğin, İspanyolcada “que” (=that) tümleyicisi (complemetiser), ne-taşıma (wh-movement) işleminin ardından bulunabilmektedir (bkz 5). Adıl-düşürme değiştirgeninin (-) değerde olduğu dillerde ise y-yapıda (surface structure) *t* izine izin verilmemektedir (bkz 6).

- (5) Quien dijiste que vino?
kim söyledin TÛM gelmek?
'Kimin geldiğini söyledin?'
- (6) *Who did you say that came?

Türkçe üzerinden gidilecek olunursa, *that*-izi ile *adıl* arasında Kornfilt (1984)'te ve Sezer (1991)'e göre Türkçe içtümcelerde Tüm'de bir boş işleyici bulunmaktadır. Buna göre, örneğin ilgileştirmede bulunan boş ögenin (*e*) Tüm'deki boş işleyici aracılığıyla Ü'-bağlı olduğu belirtilmektedir. Öyleyse Türkçede (7)'daki tümcenin görünümü şöyle olacaktır:

(7) [[Polislerin e_i tutukladığı] İş_i] adamlar_i yankesiciydi.



Bir başka bir özellik ise, adıl-düşürme değiştirgeninin (-) değerinde olduğu dillerde özne konumunu dolduran, anlamsal olarak boş **dolgu adıllarının** (expletive pronoun) bulunmasıdır (bkz 8). Adıl-düşürme değiştirgeninin (+) değerinde olduğu dillerde ise bu türden boş adılların bulunmamaktadır (bkz 9):

(8) a. *There* are flowers in the garden.

b. *It* is raining.

(9) Piove

yağıyor

'yağmur yağıyor'

Değiştirgen ayarlama özelliği diller arasındaki çeşitliliğe göre edinilmektedir. İkinci dil ediniminde ise yetişkinin, ilgili değiştirgeni yeniden ayarladığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sorunu, adıl düşürmenin (+) değerinde olduğu bir D1 konuşucusunun, adıl düşürme değiştirgeninin yine (+) değerinde olduğu bir D2yi, yani Türkçeyi ediniminde yukarıda örnekleri verilen adıl-düşürme değiştirgenini nasıl ayarlandığını tespit etmek olacaktır. Ancak burada araştırılacak asıl konu, D2 konuşucularının adıl-düşürme değiştirgenini yukarıda sözü edilen uyaranlardan hangisi doğrultusunda ayarladıkları olacaktır.

Bu tezde D1 ile D2nin aynı değiştirgenleri paylaşması durumunda, D1 ve D2nin UYUM bakımından farklı özellikler sergilemesinin, değiştirgenlerin yeniden ayarlamasındaki etkisi araştırılmaktadır. Diğer bir deyişle, güçlü UYUM sergileyen Türkçenin ikinci dil olarak ediniminde D1lerinde UYUM görülmeyen konuşucuların adıl düşürme-değiştirgenin yeniden ayarlaması ile D1lerinde güçlü UYUM görülen konuşucuların adıl düşürme-değiştirgenin yeniden ayarlaması arasında başarımların ayrımı olup olmadığı incelenecektir.

D2 konuşucularının adıl-düşürme değiştirgenini UYUMa bağlı olmadan ayarlamaları söz konusuysa, bu durumda D2 konuşucuları adıl-düşürme değiştirgenini başka uyaranlara bağlı olarak ayarlayacakları beklenecektir. Bu tezde deneklerin adıl düşürme değiştirgeninin (i) that-izi süzgeci, (ii) özne-eylem yerdeğiştirmesi ayarladıkları düşünülmektedir. Bu durumda, konuşucuların that-izi süzgeci ya da özne-eylem yerdeğiştirmesi olgularındaki başarımların, adıl-düşürme değiştirgeni konusundaki başarımları ile aynı olması beklenecektir. Eğer D2 konuşucularının adıl-düşürme değiştirgenini UYUMa bağlı biçimde ayarlamaları söz konusuysa, bu durumda Çince-türü dilleri konuşucuların diğerlerine göre daha başarılı olması beklenecektir. Bunun sonucunda da D2 konuşucularının başka uyaranlara bağlı olarak adıl-düşürme değiştirgenini yeniden ayarlamaları söz konusu olacaktır.

Bu tezde ayrıca adıl-düşürme ile adılısılların kullanımı arasındaki gönderim ilişkileri konusunda D2 konuşucularının başarımları da ele alınacaktır. Çince-türü dilleri konuşanların D1lerinde boş öznelerin söylemsel gönderimi olduğundan, boş özneler –Türkçenin tersine- hem özneye hem nesneye hem de başka bir AÖye bağlanabilmektedir. Zira Türkçede, özne konumundaki adıl sadece özne konumundaki AÖye ya da başka bir AÖye bağlanabilmektedir. Dolayısıyla, Çince-türü dilleri konuşanların başarımlarının, Türkçe-türü dilleri konuşanlara göre daha düşük olması beklenecektir çünkü *adılı*, nesne konumundaki AÖye bağlayacakları tahmin edilmektedir.

I.2 Tezin Amacı ve Önemi

Tezin amacı, ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözdizimsel yaklaşımlarından deliller sunmaya çalışmak, diğer bir deyişle, D2 ediniminin mantıksal sorununa (logical problem) Türkçede adıl- düşürme değiştirgeni üzerinden katkılarını araştırmaktır. (+)Adıl-düşürme, (+)özne-eylem yerdeğiştirmesi ve (-)that-izi süzgeci özelliklerine sahip Türkçeyi D2 olarak edinirken öğrencilerin ne tür yaklaşımlar sergiledikleri ve bununla bağlantılı olarak da Türkçenin belirtisiz (unmarked) yapısına D1 yapısını taşıyıp taşımadıkları araştırılmıştır.

Tezde adıl düşürme değiştirgeninin edinimine ilişkin olarak şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. D2 olarak Türkçe adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasında (parameter resetting) Çince-türü ve Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşanların başarımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanması ile UYUM, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve that-izi süzgeci özelliklerinin edinimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tezde ayrıca Türkçede adıl-düşürme ya da adıl-düşürmeme yani adılsılların (pronominal) kullanımında D2 konuşucularının stratejileri de incelenecektir. Bu çerçevede tezde gönderim (reference) ilişkileri ile ilgili olarak şu soruya da yanıt aranmaktadır:

3. Türkçede adıl-düşürme ve adılsıl kullanımı arasındaki gönderimsel farklılıklar konusunda D2 konuşucularının başarımları nasıldır?

I.3 Tezin Yöntemi

D2 ediniminin adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde anadilleri adıl-düşüren Türkçe-türü diller (Afganca, Farsça, Moğolca, Romence, Rusça, Ukraynaca, Arapça, İspanyolca), Çince-türü diller (Çince, Japonca, Korece) olmak üzere iki ayrı katılımcı sınıfıyla çalışılmıştır. Katılımcılar, Ankara Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) D2 olarak Türkçe öğrenen ve temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı düzeyde Türkçe sınıflarına devam eden gruplardan oluşmaktadır. Çalışmaya temel Türkçe düzeyinde Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşan 17, Çince-türü dilleri D1 olarak konuşan 3 olmak üzere toplam 20 kişi katılmıştır. Orta Türkçe düzeyinde ise Türkçe-türü

dilleri D1 olarak konuşan 15, Çince-türü dilleri D1 olarak konuşan 8 olmak üzere toplam 23 kişi katılırken yüksek Türkçe düzeyinde Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşan 19, Çince-türü dilleri D1 olarak konuşan 5 olmak üzere toplam 24 kişi katılmıştır.

Katılımcılara biri 35 tümcenin bulunduğu ve Türkçenin bir özelliği olan sıfır adıl, özneylem yerdeğiştirmesi ve that-izi durumlarına ne tür tepkiler verecekleri ölçülen bir dilbilgisel yargı testi ile 18 tümcenin bulunduğu ve her bir tümce ile bağlantılı sorulara üç seçenekten doğru olanını seçmeleri istenen sıfır adıl ile adıl-sılların gönderimsel özelliklerine ilişkin bilgiyi ölçen ikinci bir dilbilgisel yargı testi uygulanmıştır. Her iki test öncesinde ise katılımcıların yaşı, eğitimi, meslekleri, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenimine başlama yaşları, bildikleri diğer diller vb. olgusal soruların sorgulandığı bir bilgi formu doldurtulmuştur. Testlerin uygulandığı katılımcıların kritik dönem sonrası Türkçe edinimine başlamış olmalarına ayrıca da dikkat edilirken, güvenilirliklerini belirlemek amacıyla ise her iki test de anadilleri Türkçe olan 10 kişilik bir kontrol grubuna uygulanmıştır.

1.4 Tezin Sınırlılıkları

Adıl-düşürme değıştirgeni, bir dildeki özne konumundaki adılların düşürölüp düşürölmemeyeceğı ile ilgilidir. Bu özelliğı dildeki biri dizi sözdizimsel özellikle doğrudan ilgili olduğı düşünölmektedir (White, 1985). Bu tezde adıl-düşürme değıştirgeninin özneylem yerdeğiştirmesi ve that-izi süzgeci ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

Tezde ayrıca, D1 değıştirgenine ilişkin sınırlılıklar da bulunmaktadır. Tezde D1 değıştirgeni olarak sadece Türkçe-türü diller ile Çince-türü diller ele alınmıştır. Diğer bir deyişle, tezde adıl düşürmeyen diller D1 değışkeni olarak alınmamıştır. Buna göre tezde Türkçe-türü diller olarak Afganca, Farsça, Moğolca, Romence, Rusça, Ukraynaca, Arapça, İspanyolca, Çince-türü diller olarak da Çince, Japonca, Korece çalışma kapsamı içinde değeriendirilmiştir.

I.5 Tezin Bölümleri

Tez toplam beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünden sonra, tezin ikinci bölümünde ED ve dil edinimine yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır. Burada öncelikli olarak birinci dil ediniminden, Chomsky (1982)'deki ilkeler ve değiştirgenler kuramından, çekirdek ve çevresel dilbilgisinden, belirtililik varsayımından bahsedildikten sonra açık değiştirgen, varsayılan değiştirgen ve altgrup değiştirgenini tanımlanmakta ve ardından da ilk durum açıklaması yapılmaktadır. İkinci bölümün bundan sonraki kuramsal açıklamaları ise ikinci dil edinimi konusu ile bağlantılı olarak EDye erişim varsayımları olan doğrudan erişim, dolaylı erişim, zayıf dolaylı erişim ve erişimsizlik varsayımına ve burada D1in olası etkilerine yönelik olmuştur. İkinci bölümün son aşaması ise değiştirgen ayarlamaya ilişkindir. Tezin üçüncü bölümünde boş özneler ve adıl-düşürme değiştirgeni başlığı altında adıl-düşürme değiştirgenine ilişkin kimi görünüm, adıl-düşürme değiştirgeninin tipolojik görünümü, adıl-düşürme değiştirgeni konusunda daha önceki çalışmalar ve son olarak da Türkçe'de adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanması konusunda çalışmalar bölümleri vardır. Tezin dördüncü bölümünde ise, her bir konu için yapılan testlerin sonuçlarına ilişkin çalışmanın temel bulgu ve sonuçlarının aktarıldığı bir bölüm yer almaktadır. Tezin beşinci bölümünde çalışmada yanıtları aranan soruların değerlendirmesi ve tezde varılmış olan sonuç bulunmaktadır.

II. Bölüm: Evrensel Dilbilgisi ve Dil Edinimi

2.1 Birinci Dil Edinimi ve Evrensel Dilbilgisi

2.1.1 Giriş

Dil edinimi sürecini açıklamaya çalışan birçok çalışma çocukların oldukça karmaşık olan dilbilgilerinin yalnızca maruz kaldıkları girdi sayesinde oluşmadığını savunmaktadır (Chomsky, 1977; White, 1989). Dilin bu görüşlerinin edinilemeyecek kadar soyut olduğu ve dolayısıyla da ED'nin dil ediniminde doğuştan kurulma öncesi olduğu düşünülmektedir.

Doğuştancı Varsayım (Innateness Hypothesis) ise bu görüşlerle bağlantılı olarak D1 ediniminde şunu iddia etmektedir: Bir anadili konuşucusunun dilbilgisinin **son durumu** (final state), onun dili edinirken karşı karşıya kaldığı veriyi oldukça aşmaktadır. Bir anadili konuşucusunu aldığı girdiyi aşan bu soyut ve karmaşık yapıların tek başına dilbilgiden edinilemeyeceği düşünülmektedir. Bundan dolayı dilbilgi edinç, bir rolü olmayan temel dil verisinin eksik olduğu ve bu eksikliğin de uyaran yoksunluğu argümanı olarak adlandırıldığı savunulmaktadır (Hornstein ve Lightfoot, 1981). Chomsky (1986)'ya göre insanlar dilin yapısının altında yatan evrensel ilkeler ile doğmaktadır. Buna göre, insanların içgüdüsel olarak bildikleri aslında çeşitli alt dizgelerin ilkeleri, onların etkileşim biçimi ve bu ilkelerle bağlantılı olan değiştirgenlerdir. Öğrenilenler ise sözlükçenin değiştirgenlerinin ve parçalarının değerleridir. Bununla bağlantılı olarak EDnin bir gelişim varsayımından öte dil yetisinin herhangi bir deneyim öncesindeki **ilk durumu** olduğu söylenebilir. EDnin ilkeleri sabittir ve hiçbir istisna söz konusu olamaz. Bundan dolayı da ilke ve değiştirgenlerin ED çerçevesi, mantıksal olmayan varsayımları reddetmektedir.

2.1.2 Evrensel Dilbilgisinde İlkeler ve Değiştirgenler

Üretici Dilbilgisinin temel amacı dildışı koşullardan etkilenmeyen **ülküsel konuşucunun** (ideal speaker) dili hakkında bildiklerini tanımlayabilmektir. Bundan dolayı da ED, konuşucunun dilin soyut olup erişilmesi olanaksız olan görüşleri açıklamaya çalışmaktadır. Chomsky'ye göre insan zihninin dili kısa zamanda ve kusursuz bir şekilde edinebilmesi yalnızca doğuştan var olan ve tüm diller için geçerli olduğu varsayılan ED ile olanaklıdır. Haegeman (1994:15)'e göre ise ED, şöyle açıklanabilmektedir:

- (i) ED, bir dilden diğerine değişiklik göstermeyen ilkeler, kavramlar ve genelceler bütünüdür.
- (ii) Ed tarafından tümüyle açıklanamamış diller arası farklılıklar gösteren özellikler de ED tarafından belirlenir .

Buna göre **ilkeler** (principles), insan zihninde sunulan doğal dilin görünümüleri olarak ifade edilirken, **değiştirgenler** (parameters), bir dili bir başka dilden kesin sınırlarla ayıran özelliklerdir. Burada dil dışı etkenlerin kişiler arası farklılıklara sebep olabileceği de unutulmamalıdır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi amaç, dil dışı koşullardan etkilenmeyen ülküsel konuşucuyu temel almaktır.

2.1.2.1 İlkeler

EDnin bazı alt dizgeleri içerdiği ve ilke olarak adlandırılan bu dizgelerin insan zihninde doğuştan var oldukları, diller arası farklılık göstermedikleri savunulmaktadır. Bununla beraber ED ilkelerinin evrenselliği, her ilkenin mutlaka tüm dillerde var olması gerektiğini savunmamaktadır. Chomsky'ci varsayıma göre konuşucunun dilbilgisi çoğu dilde geçerli olan ve doğuştan var oldukları düşünülen bu ilkeleri ve onlarla birlikte diller arasında farklılık gösterebilen değiştirgenleri içermektedir. EDnin ilkelerinin doğuştan insan zihninde var olduklarından ve öğrenme (edinme) yoluyla biçimlendirilmediklerinden konuşucu, onları doğuştan maruz kaldığı dile uygulamaktadır. Burada hangi dilin edinildiğinin bir önemi yoktur.

2.1.2.2 Çekirdek Dilbilgisi – Çevresel Dilbilgisi

Chomsky (1981) ilkeler ve değiştirgenler varsayımı ile birlikte **çekirdek dilbilgisi** (core grammar) ve **çevresel dilbilgisi** (peripheral grammar) arasında bir ayırım yapmaktadır. Chomsky'ye göre ED varsayımında kesin ve değişmez **dil evrenceleri** (language universals), yani ilkeler vardır ve bunlar tüm dillerin dilbilgilerini oluşturmaktadırlar. Bunların yanında Chomsky ayrıca dil edinim sürecine bağlı olan ve bu süreç içerisinde kısıtlanabilen, değişiklik gösterebilen göreceli dil evrencelerinden, yani değiştirgenlerden söz etmektedir. İşte bu ilke ve değiştirgenler, farklı dillerin farklı çekirdek dilbilgilerini oluşturmaktadır. Çekirdek dilbilgisi, dilin ortak olarak erişilen yönüken çevresel dilbilgisi bu ortaklığın dışında kalan yönüdür. Chomsky'ye göre tüm dillerde geçerli olan çekirdek dilbilgisini ya da **belirtisiz yapıyı**

(unmarked) öğrenmek için çok az bir dil etkileşimi yeterlidir. **Belirtili yapılar** (marked) ise çocuğun zihninde doğuştan var olmadıklarından dili edinirken olumlu kanıta ihtiyaç olacaktır. Bu noktadan değiştirgenlerin ya belirtisiz ya da belirtili bir yapıları olduğu sonucuna varılmaktadır.

2.1.2.3 Belirtililik Varsayımı

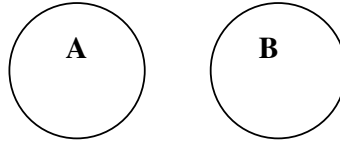
Daha önce de belirtildiği gibi Chomsky'ci yaklaşıma göre dilsel kurallar tüm dillere uygulanabilen çekirdek dilbilgisinin bir parçası olabileceken aynı zamanda belirli bir dile uygulanacak olan çevresel dilbilgisinin bir parçası olabilmektedirler. Buradan da belirtisiz olan çekirdek kuralların kolaylıkla edinildiği, buna karşın belirtili olan çevresel kuralların ise daha zor edinildiği sonucuna varılabilmektedir. İşte **belirtilik varsayımı** (markedness theory) da belirtili olan değiştirgenleri, belirtisiz olanlardan ayırma yaklaşımıdır. Chomsky (1981)'e göre çocuk, temelde bir değiştirgenin belirtisiz olan yapısını edinip dilsel girdiden yeterli oranda girdi aldıkça da belirtili yapıya kayacaktır.

2.1.2.4 Değiştirgenler

Her bir değiştirgen dilsel bir özellik içermektedir ve değiştirgenlerin değerleri de konuşucunun maruz kaldığı girdileri sonucunda kurulmaktadır. Bu şekilde de konuşucu, edinilen dilin çekirdek dilbilgisine ulaşmaktadır. D1 ediniminde maruz kalınan girdi, değiştirgenleri her bir dil için o dilin yapısal özelliğine göre kurulacaktır. Bunlara örnek olarak alanyazında hâlâ ciddi tartışmalara sahne olan **adıl-düşürme değiştirgeni** verilebilir. D2 edinimi araştırmalarında en az üç değiştirgenden söz edilmektedir (Yates, 1990): *açık değiştirgen (open parameter)*, *varsayılan değiştirgen (default parameter)* ve *altgrup değiştirgeni (Subset Parameter)*.

2.1.2.4.1 Açık Değiştirgen

Bu değiştirgende dil ediniminin başlangıç durumunda ön bir ayar söz konusu değildir, çünkü değiştirgen doğrudan doğruya çocuğun seçimine açıktır. Çocuk, ona sunulan dil verileri çerçevesinde iki değerden birini seçmektedir. Bu iki yapıdan birini seçme Yates (1990) tarafından şöyle şekillendirilmektedir:



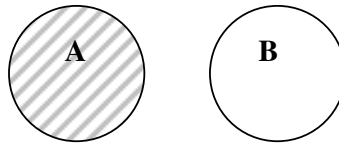
Şekil 1: Açık Değişirgen

Bu değişirgenin bir özelliği de bir öbek içinde **baş** (head) ve onun **tümleci** (complement) arasındaki ilişkiyle olan bağlantısıdır. Burada **baş-ilk değeri** (head-initial) ve **baş-son değeri** (head-final) olmak üzere iki değerden söz edilmektedir. Tüm dillerde başın ve onun olası tümleçlerinin olduğu, ancak diller arasındaki farkın öbek içindeki baş ve tümlecin dizilişinden kaynaklandığı düşünülmektedir. ED ilkeleri çocuklarda doğuştan var olduklarından edindikleri dilin öbek yapı ilkesini otomatik olarak uygulamaktadırlar. Burada gerekli olan tek şey ise yeterli girdidir: Duydukları tümce İngilizce ise değişirgeni baş-ilk olarak, Türkçe ise de değişirgeni baş-son olarak kuracaklardır.

Yine Yates (1990)'a göre, D2 ediniminde durum bu kadar da basit olmamaktadır. Çünkü D2 öğrencileri zaten önceden edinilmiş olan D1lerinin değişirgenini seçmişlerdir. Bu noktada dolaylı erişim (indirect access) devreye girmektedir ve önceleri değişirgenin D1 ve D2de aynı olduğu ancak D2den gelen olumlu kanıt ile karşılaşıldıkça değişirgen ayarlamasına gidildiği düşünülmektedir. Konuşucu değişirgen yapısını D1den D2ye göre kaydırmaktadır.

2.1.2.4.2 Varsayılan Değişirgen

Bu değişirgen türünde de yine iki değer (A ve B) bulunmaktadır, ancak bu değerler arasında belirtililik ilişkisi söz konusudur. Burada “varsayılan” teriminden de anlaşılacağı gibi, açık değişirgendeki farklı olarak bu türde çocuk ilk olarak değişirgenin belirli bir değerine sahip olmaktadır (bu da genellikle daha kısıtlayıcı ve bundan dolayı da belirtisiz olan bir değer olmaktadır):

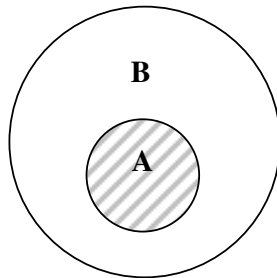


Şekil 2: Varsayılan Değişirgen

D1lerinden farklı türde bir yapı ile karşılaştıkça da belirtili olan değıştirgene doğru kaymaktadırlar. Adıl düşürme değıştirgeni buna iyi bir örnektir. Türkçe, İtalyanca ve İspanyolca gibi adıl düşürebilen (boş özneli) diller, tümceler içerisinde adılsız kullanılabilmektedirler. Ancak İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi dillerde adıl düşürmek olanaksızdır. Hyams (1986)'ya göre bireyler D1 ediniminde belirtisiz olan adıl düşürme değeri ile başlamaktadırlar, yani (+)adıl düşürme söz konusudur. Bundan dolayı da dil edinimi sürecinde hem adıl düşüren hem de adıl düşürmeyen dillerin konuşucuları aynı varsayılan (belirtisiz) değıştirgene bağlı olmaktadır. Dilsel çevreden yeterli girdi ile karşılaşıldıkça da bu varsayılan adıl düşürme değeriinden belirtili olan adıl düşürmeyen yapıya doğru kayılacaktır. D2 ediniminde adıl düşürme söz konusu olduğunda ise durum farklılaşmaktadır. Söz konusu değıştirgenin D2 edinimindeki durumu birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır (ör., White, 1985, 1986; Phinney, 1987; Bulut 1996; Bulut ve Can, 2000). White (1985) ve Phinney (1987)'ye göre D2 öğrencileri ya ED ilkelerine doğrudan erişime (direct access) sahiptirler (adıl düşürmenin belirtisiz olduğu yaklaşımı ile) ya da D1 yapılarını aktarmaktadırlar. Bununla birlikte, yine White (1985, 1986), Phinney (1987), Bulut (1996), ile Bulut ve Can (2000)'e göre adıl düşürmeyen dillerin konuşucuları yine adıl düşürmeyen bir dili edindiklerinde aktarım varsayımı gerçekleşmektedir. Bunun nedeni olarak da D2 öğrencilerinin ED ilkelerine doğrudan erişebildiklerini ve D1'in D2 ediniminde hiçbir rol oynamadığını göstermektedir. Bundan dolayı da D2 ediniminde hem aktarımın hem de ED ilkelerinin etkin durumda olduğu görülmektedir. (Can, 2000).

2.1.2.4.3 Altgrup Değıştirgeni

Bu değıştirgen türünün temeli Berwick (1985) ile Wexler ve Manzini (1987)'nin geliştirdikleri **Altgrup İlkesine** (subset principle) dayanmaktadır. Altgrup ilkesi, öğrencinin ilk seçiminin daha sınırlı bir dilbilgisi olduğunu yani en altgrubu seçmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Wexler ve Manzini (1987)'nin bu altgrup ilişkisini şöyle şekillendirilebilir:



Şekil 3: Altgrup Değıştirgeni

Buna göre B'yi oluşturan tümceler aynı zamanda A'yi da içermektedir ve A, B'nin altgrupudur. Altgrup ilkesi burada öğrencinin ilk seçiminin daha dar kapsamlı olan dilbilgisinin, yani diğerinin altgrubu olan dilbilgisinin olacağını ileri sürülmektedir.

Bu değiştirgenin en çok çalışılan türlerinden biri **Yönetim Ulamı Değiştirgeni'dir** (Governing Category Parameter). Wexler ve Manzini (1987)'de bu değiştirgenin dilin birer türünü temsil eden beş değerinden söz etmişlerdir. Her bir değer diğerlerinden, öncülün (antecedent) dönüşlü olandan ne kadar uzak olabileceğine bağlı olarak değişmektedir. Wexler ve Manzini (1987) bu değiştirgeni, Chomsky'nin **Bağlamanın A ve B ilkeleri** (binding principles) üzerinde tartışmışlardır (Goodluck, 1991'den akt.):

Bağlama İlkeleri

- A. Bir gönderge YU'da bağlı olmalıdır.
- B. Bir adılsıl YU dışında bağlı olmalıdır.
- C. Bir g-anlatım her yerde özgür olmalıdır.

Altgrup değiştirgeni Thomas (1989) ve Cook (1990) tarafından D2 edinimi bağlamında da çalışılmıştır. Burada altgrup ilkesinin D2 ediniminde işlemesi durumunda D2 öğrencilerinin belirtisiz olan altgrup yapısıyla başlayacakları ve bundan dolayı da doğru değiştirgeni seçmede zorluk çekmeyecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte altgrup ilkesi D2 ediniminde işlemedikçe, D2 öğrencilerinin D1 üstgrup yapısını aktaracaklarını ve hedef dilin doğru yapısını seçmede zorlanacakları savunulmuştur.

2.1.2.5 İlk durum / Sabit Durum

İlk durum terimi son yıllarda sıklıkla D2 öğrencisinin D2 girdisiyle edindiği bilinçsiz (farkında olmadan) dilsel bilgi ve/veya en erken dilbilgisi dönemlerinin özelliği olarak ifade edilmektedir (White, 2003). White (2003)'e göre aradilin ilk durumu 1990'ların ortalarına kadar ihmal edilmiş bir konudur ve D2 ediniminde ED'nin rolü araştırılırken, ilk durum hakkında ileri sürülen görüşler çoğunlukla üstü kapalı ve derinlemesine irdelenmeden savunulmuştur.

Buna göre yeni doğan bir bebeğin zihinsel dil gelişiminin tamamlandığı “sabit” duruma (Dur_s) gelinceye kadar **ilk**, yani sıfır durumundadır (Dur_0). İşte dil kuramının amacı da bu süreci, yani Dur_1 , Dur_2 vb. süreçleri açıklamak olmalıdır (Cook, 1993):

$$Dur_0 - Dur_1 - Dur_2 \dots \rightarrow Dur_s$$

Dur_0 konumundaki bir çocuk, EDnin ilke ve değiştirgenlerini harekete geçirerek edindiği dile ilişkin verilere dayanarak zihnindeki değiştirgenleri ayarlayacaktır. Örneğin, **adıl düşürme** gibi bir değiştirgeni ele aldığımızda, çocuk bu değiştirgeni ayarlamak için başlangıçta bu değiştirgenin üç olası değerinden (artı, eksi ya da yansız) biri ile başlamalıdır.

White (2003:59), D1 ve D2 ediniminde ilk duruma ilişkin görünüşleri şu biçimde belirtmektedir:

“D1 ediniminde ED ilk durumdur. (Chomsky, 1981) ve çoğunlukla belirli bir dilin dilbilgisinin işleyiş biçimidir. ED ilk durumdayken (ya da Dur_0), daha sonraları ne olduğu, ED’nin dil ediniminde bir şekilde belirli bir sabit durum dilbilgisine (Dur_s) dönüşüp dönüşmediği çok da açık değildir. D2 edinimi bağlamında ise ED’nin belirli bir dilbilgisine dönüşüp dönüşmediği ya da belirli bir dilbilgisinden farklı kalıp kalmadığı daha önemlidir.”

2.2 İkinci Dil Edinimi ve Evrensel Dilbilgisi

2.2.1 Giriş

Üretici dilbilgisini temel alan D2 edinimi araştırmaları, bireyin zihninde var olan iki (veya daha çok) dili tanımlamayı ve aynı zamanda bu dillerin nasıl edinildiğini açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmalar çoğunlukla iki (ya da daha çok) dilin bilgisinin, D2 öğrencisinin zihninde eş zamanlı olarak var olduğunu göstermektedir. D2 edincisinin zihni, var olan D1 dilbilgisine ek olarak tamamen yeni bir dilbilgisi edinmek zorundadır. ED’nin ilke ve değiştirgenler kuramı, D1 edinimi ile ilgili çok temel ve basit modeller sunabilirken, D2 edinimi ile henüz net sonuçlara ulaşamamıştır. Çünkü bugüne değin ED ile D2 ediniminden çok D1 edinimi çalışılmıştır. Yine de D2 edinimi alanında çalışan birçok araştırmacıya göre EDnin ilke ve değiştirgenleri D2 öğrencileri için de geçerli olmaktadır (ör., White, 1989; Flynn, 1987; Phinney, 1987; Bulut, 1996).

2.2.2 Başlangıç Durumu / Son Durum

D1 ve D2 edinimi arasındaki en büyük farkın edinim sürecindeki durumdan kaynaklandığını düşünmek olanaklıdır. Çünkü D1 edinimi sürecine giren bir çocuğun durumu D0'dan DS'ye dönüşmekteyken D2 edinimi sürecindeki bir bireyin DS'si bir çocuğunki ile eşdeğer değildir. Yani, D2 öğrencisi, öğrenme sürecine zihninde zaten var olan D1 bilgisi ile başlamaktadır ve bu bilgi onun öğrenme sürecine birçok açıdan etki edebilmektedir.

Aslında Tıpkı D1 ediniminde olduğu gibi, D2 ediniminde de aslında uyaran yoksunluğu sorunuyla karşı karşıya kalındığı düşünülmektedir. Her ne kadar D2 öğrenen kişilere, eğer sınıf ortamlındalarsa olumlu kanıtların yanı sıra olumsuz kanıtlar, düzeltmeler, açıklamalar verilse de bu verilerin tam olarak ED ilke ve değiştirgenleri ile koşutluğu kuşkuludur, zira ED'nin dil öğretimi ortamına tam olarak girebildiğini söylemek güçtür. Öyleyse, D2 öğrenen bireyin dili edinme sürecinin büyük çapta D1 edinen bireyin dil edinim sürecine benzediğini söylemek yanlış olmayacaktır

Bununla birlikte, D1 edinen çocuk Dur_0 durumundayken, D2 edinen yetişkin D1e ilişkin bilgiyle donatılmış olduğundan, durumu D1 edinenden farklı olacaktır. Bunun için, D2 ediniminin başındaki durumdan, yani, Dur_0 'dan farklı olarak “başlangıç” durumundadır (Dur_B), bu da aslında $Dur_B = (Dur_0 + Dur_S)$ demektir. Yine D1 ediniminden farklı olarak D2 ediniminde sabit durum yerine, kişiden kişiye değişen son durum (Dur_{SON}) söz konusudur:

$$Dur_B - Dur_1 - Dur_2 \dots \rightarrow Dur_{SON}$$

Her ne kadar dil edinim süreçleri birbirine benziyor gibi görünse de D2 ediniminde yetişkinin hiçbir zaman D_S durumuna gelemediği, yani D2deki başarının D1deki başarıya göre çok daha alt düzeylerde olduğu kabul edilmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, D2 ediniminin, insan zihninin dil edinmeye daha duyarlı olduğu kritik dönem sonrasında gerçekleşmesidir. İkinci bir neden olarak da D1 bilgisinin D2 edinimini olumsuz yönde etkilemesi gerçeği ileri sürülebilir. D1in ve EDnin D2ye etkileri alanyazında erişim varsayımları çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2.3 Evrensel Dilbilgisinde Erişim Varsayımları ve D1'in Olası Etkileri

Daha önce de belirtildiği gibi, EDnin ilkeler ve değiştirgenler çerçevesi içerisindeki D2 ediniminin tanımı, birtakım dilbilgisel özelliğin varlığının ya da yokluğunun temeline dayanmaktadır. D2 ediniminde en önemli noktalardan biri karşılaştırılan iki (ya da daha çok) dilin aynı ilkeleri kullanarak değiştirgenleri farklı ayarlamalarıdır. Yani D2 edinimi, öğrencilerin daha önceleri etkin hale getirdikleri EDnin yanı sıra değiştirgen ayarlama sürecine girmeleri durumudur. Burada çok da kesin olmayan yargı ise D2nin dilbilgisinin edinimi sürecindeki D1 ve onun ED etkisidir. İkinci dil ediniminde ED'nin rolü açıklanmaya çalışılırken dört ayrı erişim olasılığından söz edilmektedir: *doğrudan erişim varsayımı*, *dolaylı erişim varsayımı*, *zayıf dolaylı erişim varsayımı* ve *erişimsizlik varsayımı*.

2.2.3.1 Doğrudan Erişim Varsayımı

Doğrudan erişim varsayımı (direct access hypothesis), D2 öğrencilerinin EDye doğrudan erişebildiklerini kabul etmektedir. Buna göre D2 değiştirgenleri de D1in hiçbir etkisi olmadan yalnızca D2 girdileri sayesinde ayarlanmaktadır. Bundan dolayı da D2 edinimi, ED ve D2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim ile oluşmaktadır. Yani bu görüş, D2 öğrencisinin D1 değiştirgenini uyarlamadığını, bunun yerine D1 ediniminde olduğu gibi hareket ettiğini savunmaktadır. Buradaki en önemli nokta ise D2 öğrencisinin sıfırdan mı başladığı yoksa artık ayarlanmış olan D1 değiştirgeninin D2ye göre yeniden ayarlanıp ayarlanmadığı konusudur (White, 1996).

2.2.3.2 Dolaylı Erişim Varsayımı

Dolaylı erişim varsayımı (indirect access hypothesis) bir D2 öğrencisinin EDye erişimi, D1in değiştirgenlerinin D2 verisini işleme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, dolaylı erişim varsayımı D1 değiştirgenlerinin başta D2ye aktarım edilebileceği olasılığı ile birlikte onların sonunda D2ye uygun bir biçimde değişeceğini savunmaktadır (White, 1996; Cook, 1993). Buradaki en büyük sorun ise D2 ile D1 değiştirgenlerinin farklı olması durumunda D2 öğrencilerinin değiştirgenleri ayarlayıp ayarlamayacağıdır. D2 öğrencilerinin EDnin yalnızca kendi D1lerindeki görünüşleri alıp uygulayabileceği ve D2 ediniminde EDnin zayıf kalabileceği de hâlâ tartışma konusu olmaktadır (White, 1996).

Dolaylı erişim varsayımını destekleyen bir görüşe göre, D2 edinen birey için ED bilgisi tümüyle erişilebilir değildir. Buna göre, birey EDnin yalnızca ilkelerine doğrudan ulaşabilmektedir, değiştirgenleri yeniden ayarlaması ise olanaksızdır (Schachter, 1989). **Fırsat Penceresi Varsayımı** (window of opportunity hypothesis) olarak adlandırılan bu görüş, değiştirgenlerin ayarlanmasına sadece kritik dönem öncesi izin verildiğini, değiştirgenlerin ayarlandıktan sonra da bir daha değiştirilemediğini ileri sürmektedir. Yine dolaylı erişim varsayımını destekleyen ve White (1985) , Liceras (1986) ve Hilles (1986) tarafından da onaylanan bir başka görüşe göre ise D2 öğrencisi, temel olarak önce D1 bilgisine bağlı kalmaktadır ancak yine de hâlâ EDyi D2 ediniminde uygulayabilecek ve D1 bilgisinin D2ye uyarlanmasını sağlayabilecektir. Bu görüş, D2 öğrencisinin hedef dili anadilinden ayırmadığını ve bundan dolayı da en azından başlangıçta iki bağımsız dil dizgesine sahip olmadığını savunmaktadır.

2.2.3.3 Zayıf Dolaylı Erişim Varsayımı

Zayıf dolaylı erişim varsayımına göre (weak indirect access hypothesis) ise yalnızca D1 çekirdek dilbilgisi D2 öğrencisinin EDye erişmesini sağlayabilmektedir. Çünkü D1de var olmayan değiştirgenlere erişim olanaksız olacaktır ve D2den farklı olan D1 değiştirgenlerini ayarlamak mümkün olmayacaktır (Flynn, 1996; Schachter, 1996).

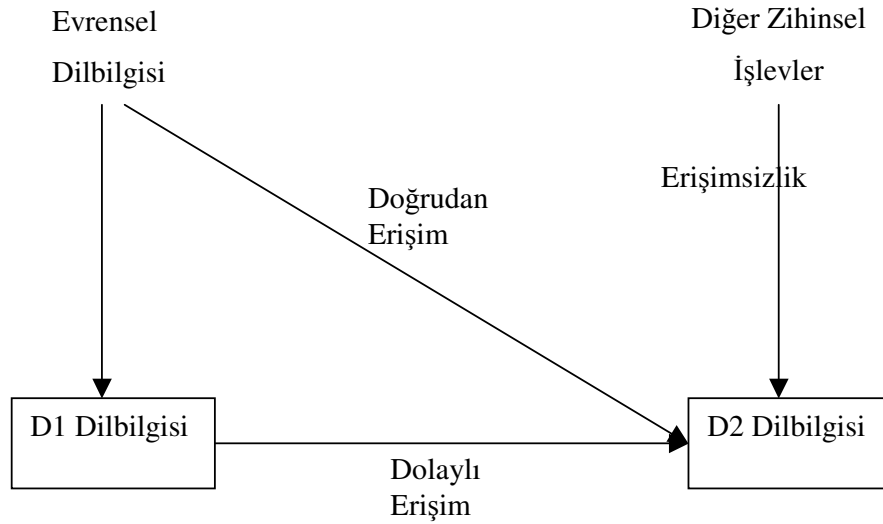
2.2.3.4 Erişimsizlik Varsayımı

Erişimsizlik varsayımına göre (no-access hypothesis), bir D2 öğrencisinin dilbilgisinin ED ilke ve değiştirgenleri ile tanımlanması hiçbir zaman mümkün olmamaktadır. D1 aktarımı ED ile açıklanamayacağı gibi, D2 öğrencilerinin EDye de erişemeyecekleri düşünülmektedir. Buna göre bir çocuğun D1 edinimi ile bir yetişkinin D2 edinimi birbirlerinden tamamiyle farklı olan bilişsel süreçlerdir. Çocuğun D1 edinimi EDnin ilkeleri ile biçimlenmektedir ancak D2 öğrencileri D2lerinin dilbilgisini oluştururken, yalnızca EDden bağımsız olan genel öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar.

Erişimsizlik varsayımını destekleyen görüşlere göre D2 bilgisi D1den çok daha kısıtlı edinilmektedir (Schachter, 1988; Bley-Vroman 1989); kimi D2ler başkalarına kıyasla çok daha zor edinilmektedirler (Schachter, 1988); ve D2 edincileri D1de hiç görülemeyen bir biçimde farklı farklı süreçler yaşamaktadırlar. Erişimsizlik varsayımının savunucuları da bu

yüzden D2 edincilerinin EDyi kullanmadan D2yi nasıl öğrenebildiklerini D1 bilgisi ile birleştirerek genel problem çözme yaklaşımı ile açıklamaya çalışmaktadırlar.

Cook (1995)'te erişim varsayımları şöyle şekillendirilmiştir:



Şekil 5: D2 ediniminde EDye erişim varsayımları

2.2.4 Dil Ediniminde Değiştirgen Ayarlama

D1 ve D2 edinimi süreçleri incelenince şöyle bir sonuca varılabilmektedir: D1 Edinimi, ED değiştirgenlerinin başlangıç kurulumu, D2 edinimi ise başlangıç değiştirgen kurulumunun D2ye uygun olarak yeniden ayarlanmasıdır. Buna göre, D2 öğrencilerinin belli başlı değiştirgen yapılarını değiştirmeyi/yenilemeyi öğrenmesi ve başlangıç durumu ile son durum arasındaki kimi değiştirgenleri de yeniden ayarlaması gerekmektedir. Yani söz konusu değiştirgen ayarlama olduğunda D1 edinimi D2 ediniminden farklılaşmaktadır, çünkü D2 edinimi, daha önceden kurulmuş olan değiştirgenleri düzeltme ya da yeniden ayarlama sürecini gerektirmektedir (White, 2003). Bu da anlık olmaktan çok yeterli ölçüde süre ve girdi gerektirmektedir. Birçok değiştirgen değiştirilmek/yenilenmek durumunda kalacaktır ancak bu süreç D1 dilbilgisini kesinlikle etkilemeyecektir.

2.2.5 İkinci Dil Ediniminde Gelişim Sorununa İlişkin Açıklamalar

Konuşucuların D2'nin sözdizimini nasıl edindiklerini belirleme ile ilgili olarak şu iki temel araştırma konusuna da değinmek gerekmektedir: bunlardan ilki, dil ediniminin **gelişim sorunu** (developmental problem) olarak adlandırılan sorundur. Bu sorun da sözdizimi bilgisinin zamana göre nasıl geliştiğini sorgulamaktadır. İkinci araştırma konusu ise D2 konuşucusunun zihinsel dilbilgisini oluşturmaya neyin olanaklı kıldığını açıklamaktadır. Bu sorun ise genellikle D2 ediniminin **mantıksal sorunu** (logical problem) olarak adlandırılmaktadır.

D2 çalışmalarında D2 ediniminin gelişim sorunu ile mantıksal sorununa genel bir açıklama getirme çabası son yıllarda sıkça görülmüştür. 1990'larda gelişim sorununa ilişkin olarak ilkeler ve değiştirgenler temelli üç farklı açıklama getirilmiştir: Vainikka ve Young-Scholten(1994, 1996a, 1996b)'nin Minimal Ağaçlar Varsayımı, Eubank (1993/94, 1994, 1996)'nin Değer-taşımayan Özellikler Varsayımı ve Tam Erişim Varsayımlarıdır. Bunlar birbirlerinden farklı olmakla birlikte, tümünün varsayımı gelişim sorunu ile ilgilidir ve özellikle D2 ediniminde ilk durum olarak adlandırılan durum hakkında görüşler içermektedir: Bu, D2 öğrenenlerin dilbilgisini kurmalarına hangi noktadan başladıkları ile ilgilidir. Minimal ağaçlar varsayımı (Vainikka ve Young-Scholten, 1994, 1996a, 1996b)'ye göre erken dönemlerde sözlüksel ulamlar görülmektedir. İkinci dil sözdizimi gelişiminde 'minimal ağaçlar' açıklaması, sözlüksel ulamlarla (A, E, S, I gibi) işlevsel ulamlar (Ç gibi) ayrımını temel almıştır. Bu kuramda, dilbilgisel ve sözlüksel biçimbirimler ayrımının D2 ediniminde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Vainikka ve Young-Scholten (1996), D2 ediniminin en erken döneminde sadece sözlüksel ulamların sunulduğunu, daha sonra bunu izleyen dönemlerde işlevsel ulamların geliştiğini belirtmektedir. Bu saptamalar, çeşitli D1'leri konuşanların D2 olarak Almanca edinimlerindeki görünümlere dayanmaktadır.

Araştırmacılar ayrıca gelişim ilk aşamasında sözlüksel ulamların özelliklerinin D1'den aktarıldığını ileri sürmektedirler. Örneğin, eğer D1de eylem Eylem Öbeğinde (verb phrase) tümlecini izliyorsa, D2de bunun tersi bir durum olsa bile, bu durum ilk baslarda D2ye aktarılmaktadır. D2 örneklerine maruz kalma yoluyla aktarılan bu sözlüksel özellikler D2ye benzer biçimde düzeltilmektedir.

İşlevsel ulamlarda ise tersine D1 etkisi görülmemektedir. Bunlar girdideki olumlu örnekler temelinde D2 zihinsel dilbilgisinde gelişmektedir. D2 özelliklerinin edinimi için, Vainikka ve Young-Scholten sunu ileri sürmektedir: Öğrenen *sadece* anadilindeki EÖyü aktarmaktadır, işlevsel yansımalar ilk sunumda da daha sonraki dönemlerde de aktarılmamaktadır. D2 ediniminde yalın EÖlerin hakim olduğu erken dönem aşamaların bulunduğu gözlenmektedir. Japonca, İngilizcenin tersine, bir bas-son dilidir, bu yüzden de eylemler tümleçlerini izlemektedir:

- (14) Kodomo-ga terebi-o miru
 çocuk-YAL televizyon-u izliyor
 ‘Çocuk televizyon izliyor’

Vainikka ve Young-Scholten’in açıklamasında EÖ’nün bas-son özelliğinin aktarımının Japonca konuşucular tarafından yapılması beklenmektedir. Stauble’nin verilerinde bu türden bir delil bulunmamaktadır. Ancak, Stauble’nin verileri orta düzeydeki deneklere aittir, dolayısıyla bu denekler EÖ’nün bas-son özelliğini aktarma isini gelişimin daha erken döneminde yapmış olabilirler. Vainikka ve Young-Scholten (1994), Almancanın D2 olarak edinimi çalışmalarının temelinde, Ç işlevsel ulamının ilk ortaya çıktığı zaman, Ç ulamının uyum ve zaman için belirlenmiş durumda olmadığını belirtmektedir. Bu ulam, “eylemin yükseleceği bir konum” olarak işlev görmektedir (1996). Verilerde de Ç’nin, *be* koşacının göreve başlaması için bir konum olduğu, bu koşacın anlamsız olduğu ya da dolgu ögesi olduğu, yani sadece belirli tümleçleri seçme gibi dilbilgisel bir işlevinin olduğu görülmektedir. Vainikka ve Young-Scholten, sonraki gelişim sürecinin de aşamalı olduğunu ileri sürmektedir: Öğrenenler sözlüksel yansımaları dallandıran işlevsel yansımalarla doğru, oradan da daha karmaşık belirlemelere doğru ilerlemektedirler.

III. Bölüm: Boş Özneler ve Adıl-Düşürme Değiştirgeni

3.1 Giriş

Alanyazında boş kategoriler olarak sadece adıl düşürme konusu içinde alınan adıl değil, aynı zamanda ADIL, AÖ-izi (NP-Trace) ve ne-izi (Wh-trace) de ele alınmaktadır. Yönetim ve Bağlama Kuramı (Government and Binding Theory) (Chomsky, 1982) çerçevesinde açık öğeler ve bu öğelerin boş kategori sınıflaması şöyle belirtilmektedir (Gürel, 2002'den aktarılmıştır):

Tablo 2: AÖ Türleri

	açık öğeler	boş öğeler
a. (+ gönderge, -adılısıl)	gönderge	AÖ izi
b. (-gönderge, +adılısıl)	adılısıl	<i>Adıl</i>
c. (+gönderge, +adılısıl)	----	PRO
d. (-gönderge, -adılısıl)	g-anlatım	<i>ne izi</i>

Tezin konusu olan *adıl*'ı diğerlerinden ayırmak için tezin bu bölümünde boş kategorilerden söz edilecektir. Ancak özellikler ADIL ve *adıl* ayrımı vurgulandıktan sonra adıl düşüren dillerde görülen ADIL kavramına değinilecektir.

3.2 Boş Özne olarak ADIL

Denetleme Kuramı (Control Theory), [+göndergesel, +adılısıl] özellik gösteren AÖyü ele alan bir altkuramdır. ADIL olarak adlandırılan bu dördüncü AÖ'nün varlığı ROL (theta role) Ölçütü çerçevesinde kanıtlanabilir: Buna göre (15a-b)'deki tümceler incelendiğinde, ilk bakışta, tümcelerin bir üye eksikliğinden ötürü tümcelerde öznenin gerekli olduğunu belirten **Genişletilmiş Yansıma İlkesine** (Extended Projection Principle) uymadığı gözlenmektedir. (15c)'deki gibi, üye yapısına uygun olarak tümceciğe bir AÖ yerleştirildiğinde de tümcenin bozuk olduğu görülmektedir.

- (15) a. [Adam öldürmek] kötüdür.
 b. Ali [adamı öldürmek] zorunda kaldı.
 c. *[Kadın adam öldürmek] kötüdür.

ROL Ölçütüne göre, burada sesbilimsel olarak gerçekleşmemiş bir özne bulunduğu ileri sürülmektedir:

- (16) a. [ADIL adam öldürmek] kötüdür.
 b. Ali_i [ADIL_i adamı öldürmek] zorunda kaldı.

ADILın varlığı bağlama ilkeleri çerçevesinde de kanıtlanabilir. (15a)'daki tümcedeki *adam* AÖ'sü yerinde (17)'deki gibi, bir gönderge bulunması durumunda, Bağlamanın A İlkesine göre, göndergenin YU içinde bir öncüle bağlanması gerektiğinden, gönderge kendinden önce özne konumundaki ADILa bağlanacaktır.

- (17) [ADIL_i kendini öldürmek] kötüdür.

(15a)'daki tümcede ADILın hemen herkes olabileceği ama (15b)'de *Ali* olması gerektiği görülmektedir. Buna göre, (15a)'da ADIL tümce dışına gönderimde bulunmakla Bağlamanın B İlkesini, (15b)'de de tümce içinde gönderimde bulunmakla Bağlamanın A İlkesini yerine getirmektedir. Bu nedenle de, yukarıda da belirttiğimiz gibi, ADILlar [+göndergesel, +adılısıl] özellik taşımaktadır.

ADILın yorumlanışında, yönetim kavramı işlemediğinden Denetleme Kuramı çerçevesinde geliştirilen kavram, **denetlemedir** (control). Buna göre, (15b)'de *Ali*, **denetleyen**, ADIL da **denetlenendir**. Denetlemenin zorunlu olduğu bu tür denetlemeye **zorunlu denetleme** (obligatory control) denir. Bunun yanında, (18)'da ADIL, üst tümcedeki AÖ'ye bağlanabileceği gibi, tümce dışında başka bir öge de bağlanabilmektedir Bu tür denetleme de **seçimli denetlemedir** (optional control).

- (18) Ali_i [ADIL_{i/j} kapıyı açarken] onu gördü.

(15a)'daki tümcede ADILın bağlanabileceği AÖ'nün belirli olmadığı gözlenmektedir. Bu tür **soyut ADILların** (arbitrary PRO) (ADIL_{soy}) denetlendiği denetleme, **soyut denetleme**

(arbitrary control) olarak adlandırılmaktadır. (15b)'deki gibi, **denetlemeli ADIL**larda (controlled PRO) görülen önemli bir nokta ADILı denetleyenin tümcedeki konumu ile ilgilidir. (19a)'da denetleyen özne konumunda bulunduğundan eylem, **özne denetlemeli** (subject controlled) eylem; (19b)'de nesne konumunda bulunduğundan eylem, **nesne denetlemeli** (object controlled) eylem olarak adlandırılmaktadır.

- (19) a. Ali_i Ayşe'ye_j [ADIL_i İngilizce öğretme]-ye söz verdi.
b. Ali_i Ayşe'yi_j [ADIL_j İngilizce öğretme]-ye zorladı.

[+göndergesel, +adılısıl] özellikli bu dördüncü AÖ'nün tanımlanması, Bağlama Kuramından, dolayısıyla yönetimden bağımsız yapılmaktadır. **ADIL Kanıksavı** (PRO Theorem) olarak bilinen bu tanımlama şöyledir:

- (20) **ADIL Kanıksavı**
ADIL yönetilmeyen olmalıdır.

3.3 Boş Özne olarak *adıl* ve *adıl-düşürme*

Daha önce de belirtildiği gibi ED çocuğun zihninde ilkeler ve değiştirgenler olarak sunulmaktadır. EDnin ilkeleri başlangıç durumunda çocuğun zihninde kurulmuştur. Çevreden elde edilen deliller ışığında, çocuk değiştirgenleri ayarlamaya başlamaktadır. Değiştirgen ayarlama diller arasındaki çeşitliliğe göre edinilmektedir. İkinci dil ediniminde ise yetişkin ilgili değiştirgeni yeniden ayarlamaktadır. Bu çalışmanın sorunu, *adıl düşürme* (+) değerinde olduğu bir D1 konuşucusunun, *adıl düşürme* değiştirgeninin yine (+) değerinde olduğu bir D2yi, yani Türkçeyi ediniminde yukarıda örnekleri verilen *adıl-düşürme* değiştirgeninin nasıl ayarlandığını bulmak olacaktır.

ADILın yanı sıra bir başka boş ulam olarak *adıl* bulunmaktadır. Türkçe gibi **adıl-düşüren** (pronoun-dropping) dillerde görülen bu boş ulamın özelliği (21)'deki gibi [+UYUM]lu tümcelerde görülmesi ve ADILın tersine, yerinde açık bir AÖ'nün bulunabilmesidir:

- (21) a. [*adıl* adamı öldürmesi] kötü oldu.
b. [*onun* adamı öldürmesi] kötü oldu.

(-) UYUM özellikli çekim başının öznesi konumunda sadece boş kategori olarak ADIL görülebilirken, *adıl* (+)UYUM özellikli çekimin öznesinde görülmektedir. Taraldsen (1981), Rizzi (1982) ve Chomsky (1982) boş öznelerin genel olarak (+)UYUM özellikli Çekim Öbeğinin (Inflectional Phrase) gösterici (specifier) konumunda olduğunu belirtmiştir. İspanyolca ve Türkçe gibi dillerde özne-eylem uyumunun güçlü olduğu bilinmektedir.

ADILın tersine, *adıl* sadece tümceciklerde değil, sonlu tümcelerde de görülmektedir:

- (22) a. *adıl* adamı öldürdü.

Boş öznelerden *adıl* tüm dillerde bulunmamaktadır. Örneğin, Türkçede (bkz.23), Çince (bkz.24), İspanyolca (bkz.25) ve İtalyancada (bkz.26) özne konumunda *adıl* olduğu zaman, bu *adıl*ın düşürülebildiği görülmektedir:

- (23) a. O konuşuyor
b. Konuşuyor

- (24) a. Ta shuo
b. Shuo

- (25) a. Él habla
b. Habla

- (26) a. Lui parla
b. Parla

Buna karşın, örneğin, Fransızca (bkz.27), Almanca (bkz.28) ve İngilizcede (bkz.29) *adıl*ların düşürülemediği gözlenmektedir:

- (27) a. Il parle
b. *Parle

- (28) a. Er spricht
b. *Spricht
- (29) a. He speaks
b. *Speaks

Türkçe-türü adıl-düşüren diller ile Çince-türü adıl-düşüren dilleri uyum açısından karşılaştırmak gerekirse, Çince-türü dillerde biçimbilimsel olarak uyum olmamasına karşın araştırmacılar tarafından hem özne hem de nesne konumunda adılların silinmesine izin verildiği savunulmuştur (Huang, 1984; Yuan, 1997; Wakabayashi, 1997). Türkçe-türü adıl-düşüren dillerin çoğunda ise adılların düşürülmesine izin verildiği için üretici dilbilgisi çerçevesinde bir adıl-düşürme dili olarak kabul edilmekte ve düşen adılın yerine + adıl, - artgönderim özelliği taşıyan bir boş ulam konduğu savunulmaktadır. Araştırmalarda bu ulamın göndergesinin (anaphor) kişi uyum biçimbirimiyle sağlandığı ileri sürülmüştür (Kornfilt, 1984; Özsoy, 1987).

Yunanca-türü ve Çince-türü dillerde sıfır özne özelliğine tek bir yorum getirebilme çabaları son yıllarda birçok araştırmacının ilgi odağı haline gelmiştir. Bu yaklaşım ilk başlarda eylemin bir durumda (in one case) daima çekimlendiği (inflected), diğer durumlarda ise hiçbir zaman çekimlenmediği (uninflected) yönünde olmuştur. Jaeggli ve Safir (1989)'da ortaya atılan savda bir dilde ÇEK, tüm eylem türlerinin çekimlenmesi ya da çekimlenmemesini gerektiriyorsa, o zaman sıfır kurucuları (null constituent), göstericilerinin (specifier) içinde (örneğim özne konumlarında) lisans edilecekleri savunulmuştur. Bu yaklaşım **biçimbilimsel tekbiçimlilik durumu** (morphological uniformity condition) olarak adlandırılmış ve sıfır öznelerle yalnızca biçimbilimsel olarak tekbiçimli çekimlenebilen paradigmalarda izin verilmesi şeklinde formüle edilmiştir.

Bir başka özellik ise **özne-eylem yer değiştirmesidir**. Adıl-düşürme değiştirgeninin (+) değerinde olması durumunda özne eylem-sonu konumuna taşınabilmekte, ancak adıl düşürme değiştirgeni değerinin (-) olduğu durumlarda bu taşıma gerçekleşmemektedir.

- (30) a. O şarkı söyledi
b. Şarkı söyledi o

- (31) a. He sang a song
b. *Sang he a song

Rizzi (1982, 1990)'da da açık ve sıfır özne durumlarında iki başka sözdizimsel özelliğin daha devreye girdiği savunulmuş ve bunlardan ilkinin Yunanca, İtalyanca ve İspanyolca gibi dillerin özne-eylem yerdeğiştirimine izin vermesi özelliği olduğu belirtilmiştir:

- (32) a. Gianni ha telefonato (İtalyanca)
John has telephoned
Ha telefonato Gianni
- b. El medico viene! (İspanyolca)
The doctor is coming!
Viene el medico!
- c. O Petros pandreftike tin Ilektra (Yunanca)
the Peter married the Ilektra
'Peter married Ilektra'
Pandreftike o Petros tin Ilektra (s.199)

Rizzi'ye göre ikinci önemli sözdizimsel özellik ise yerleştirilmiş bir özneyi sözgelimi soru biçimlerinde açık bir tümleyiciye yaymaktır ve bu özellik İngilizcede bulunmamaktadır

- (33) a. Chi credi [*adıl* telefoneral]
Who you think [that [*adıl* will telephone]] ?
*Who do you think [that [*adıl* will tlephone]] ?

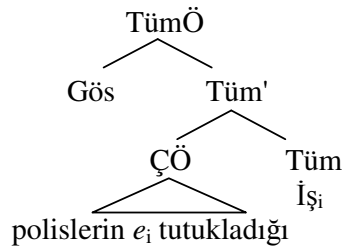
Adıl-düşürme ile bağlantılı diğer bir özellik ise **that-izi** süzgecidir. Adıl-düşürme değiştirgeninin (+) değerde olduğu dillerde that-izine izin verilmektedir. Örneğin, İspanyolcada “que” (=that) tümleyicisi (complemetiser), ne-taşıma (wh-movement) işleminin ardından bulunabilmektedir (bkz 34). Adıl-düşürme değiştirgeninin (-) değerde olduğu dillerde ise y-yapıda (surface structure) *t* izine izin verilmemektedir (bkz 35).

- (34) Quien dijiste que vino?
kim söyledin TÛM gelmek?
‘Kimin geldiğini söyledin?’

- (35) *Who did you say that came?

Türkçe üzerinden gidilecek olunursa, that-izi ile *adıl* arasında şöyle bir bağlantı olduğu ileri sürülmektedir: Kornfilt (1984)’te ve Sezer (1991)’de, Türkçe içtümcelerde Tüm’de bir boş işleyici bulunduğunu ileri sürülmektedirler. Buna göre, örneğin ilgileştirmede bulunan boş ögenin (*e*) Tüm’deki boş işleyici aracılığıyla Ü'-bağlı olduğu belirtilmektedir. Öyleyse Türkçede (36)’daki tümcenin görünümü şöyle olacaktır:

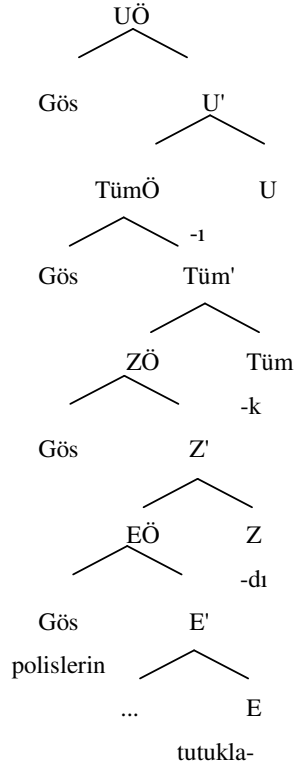
- (36) [[Polislerin e_i tutukladığı] İş_i] adamları yankesiciydi.



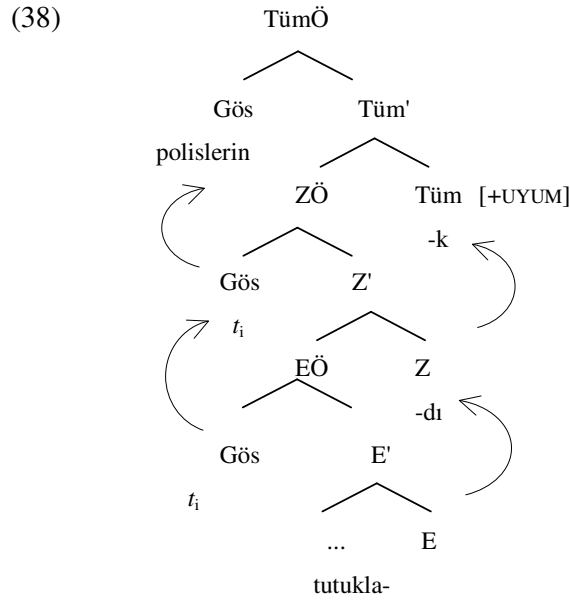
Kural 1993 ve 1994’te ise, Türkçede içtümcelerde Ç’de yer alan -AcAK, -mAk, -DIK gibi biçimbirimlerdeki -k parçasının ayrılması gerektiğini ve -k’nin Tüm olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, (37)’de görüldüğü gibi, E önce Z’ye daha sonra da Tüm’e kadar özelliklerini yansıtır. Kural (1993), UYUMun sözdiziminde sözdizimsel bir baş olarak ele

alınması durumunda E-Z-Tüm-U biçimbilimsel dizilişinden ötürü U'nun Tüm'ün üstünde yer alması gerektiğini belirtmektedir:

(37) Ali [polislerin tutukla-dı-ğ-ın]-ı duydu.



Öte yandan Kural (1993), böyle olması durumunda bir dizi sorunun gündeme gelebileceğini belirtilmektedir. Bu nedenle, Kural, UYUMu sözdiziminde sözdizimsel bir baş olarak ele almayı UYUMun eylemin y-yapısındaki Tüm konumuna ulaştığı ana kadar topladığı kişi ve sayı UYUMuna göre içeriğinin biçimlendiğini söylemenin doğru olacağını belirtmektedir. Böylece, Tüm konumuna çıkan E, [Gös, TümÖ] konumuna yükselen özne ile Göş-baş ilişkisine girer ve AÖ özne DURUM eki alır:



Bir başka bir özellik ise, adıl-düşürme değıştirgeninin (-) değerde olduğu dillerde özne konumunu dolduran, anlamsal olarak boş **dolgu adıllarının** (expletive pronoun) bulunmasıdır (bkz 39). Adıl-düşürme değıştirteninin (+) değerde olduğu dillerde ise bu türden boş adılların bulunmamaktadır (bkz 40):

- (39) a. *There* are children in the school.
b. *It* is raining.

- (40) Piove
yağıyor
'yağmur yağıyor'

Yukarıdaki gibi ve bunlara benzer bir dizi özelliğin adıl-düşürme değiştirgeniyle olan bağlantısı alan yazında pek çok kez ele alınmıştır. Bütünsel bir özet sunması açısından, Geeslin (1999) çalışması anılmaya değerdir. Geeslin (1999)'da, çoğunluğu Hint-Avrupa dillerine ait on yedi dilin konuşucusu ile çalışılmıştır. Katılımcılara anadili konuşucusu oldukları dillerinin adıl-düşürme değiştirgeninin dört özelliği olan açık öznenin seçimli olması, özne-eylem yer değiştirmesi, dolgu adıları ve son olarak da that-izi süzgeci özelliklerinden hangilerini taşıdıkları sorulmuş ve buna göre de tipolojik bir sınıflama yapılmıştır. Çalışmada ayrıca sözcük dizilişi, çekim gibi sözdizimsel özelliklerin durumu da sorulmuştur. Geeslin'in çıkarmış olduğu sınıflama aşağıdaki tabloda özetlenmektedir:

Tablo 3: Dillerin tipolojik sınıflaması

dil	adıl	yerdeğiştirme	dolgu adıları	that-izi	sözcük dizilişi	güçlü çekim	biçimbilimsel tekbiçimlik	uyumluluk
İspanyolca	E	E	H	E	ÖEN	Z	E	E
Japonca	E	H	H	H	ÖNE	Z	E	H
Çekçe	E	E	H	E	ÖEN	Z	E	E
Korece	E	H/E	H	H	ÖNE	Z	E	H
Portekizce	E	E	H	E	ÖEN	Z	E	E
Rusça	E	E	H	H		Z	H	H
Arapça	E	E	E	E ?	EÖN?			E
İngilizce	H	E	E	H (?)	ÖEN	Z	E	H
İsveççe	H	H(kısmen)	E	resumpt.	ÖEN	Z	H	E/H
Fransızca	H	H(kısmen)	E	H	ÖEN	Z/G	H(?)	E/H
Almanca	H	H(kısmen)	E	E-2/H-1	ÖEN	Z	E	E
Esperanto	H	E	H	?	ÖEN	Z	E	E
Hintçe	H	H	H	?	ÖNE	G	H	H
Marathi	H	H	H	?	ÖNE	G	H	H
Assamese	H	H	H	?	ÖNE	G	H	H
ASL	kısmen	H	H	?	ÖENÖNE	Z	E	H

* E=evet, H= hayır, Z=zayıf uyum, G=güçlü uyum, ? tek bir yargıya ulaşılamamış

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, boş adıl gösteren dillerde that-izi görülmemektedir. Ancak tablodan da anlaşıldığı gibi, bu dillerin hiç birinde dolgu adılı bulunmamaktadır. Yerdeğiştirme özelliği ise oldukça belirgin bir özellik gibidir (tabloda kısmen anlatımı başka tür özne-eylem yerdeğiştirmesine izin verildiğini göstermektedir): Adıl-düşürme dillerin hepsinde yerdeğiştirme özelliği görülmektedir. Sözcük dizilişi, güçlü çekim ve çekimlerin, biçimbilimsel olarak tekbiçimliliği gibi özellikler bakımından dikkate değer bir koşutluk da görülmemektedir. Tabloda “uyumluluk” sütunu ilk dört özelliğin (adıl-

düşürme, yerdeğiştirme, dolgu adıları ve that-izi) uyumluluğunu göstermektedir. Buna göre, sadece İspanyolca, Çekçe, Portekizce ve Arapçada uyumluluk görülmekte, Japonca, Korece ve Rusçada uyumluluk görülmemektedir. Diğer yandan Almanca adıl düşüren bir dil olmamasına karşın ilk dört özellik uyumluluk içindedir.

3.4 Boş Özneler ve Adılsılların Gönderim Özellikleri

Adıl-düşüren dillerde boş özneler ya da nesneler ile adılların düşürülmediği durumlarda adılsılların gönderim özellikleri de farklılaşmaktadır. Çince, Japonca ve Korecede (Çince-türü dillerde) boş nesnelerin bu türden görünüşleri Huang (1984)'te ele alınmıştır. Huang (1984)'e göre Çince, Japonca ve Korecede boş nesne, öncül olarak tümcedeki ya da ana tümcedeki AÖye bağlanamaz (Çince için bkz. (41-42), Japonca için bkz. (43), Korece için bkz. (44)). Örneğin Çince (41) ve (42)'de boş nesne söylemsel bağlamdaki bir öğeye gönderimde bulunmaktadır. Ancak bu dillerde boş özne öncül olarak kendinden önce gelen bir AÖye bağlanabilir (Japonca ve Korece için bkz (44) ve (45)). Ayrıca Çince söylemsel olarak bir öğeye gönderimde bulunabilir. (bkz. (42)).

Çince

(41) Lisi hen xihuan *e*.

L. very like

'Lisi_i likes [him]_{D,*i} very much.'

(42) Zhangsan shuo [Lisi bu renshi *e*] .

Z. say L. not know

'Zhangsan_i said that Lisi did not know [him]_{D,*i}.'

(43) Zhangsan shuo [*e* bu renshi Lisi] .

Z. say not know L.

'Zhangsan_i said that he_{i,D} did not know Lisi_i.'

Japonca

(44) John-wa_i [e_i siken-ni otita] no o mada siranai.

J. exam failed that yet not-know
'John_i still doesn't know that [he]_i failed the exam.'

(45) *John-wa_i [Bill-ga e_i settokusuru]to omotte iru.

J. B. persuade that think is
'John_i thinks that Bill will persuade [him]_i

Korece

(46) John-i [e e po-ess-ta-ko] malha-ess-ta.

J.-Subj see-Past-Decl-Comp say-Past-Decl
'John₁ said that [he]_{i,D} saw [him]_{D,*i}.'

Çince'de ana tümce'de açık konulaştırılmış bir öge bulunduğunda tümcecikteki boş nesne bu ögeye bağlanabilir (bkz. (47)). Ayrıca açık konulaştırılmış öge olmasa da boş nesnenin konulaştırılmış boş kategoriye bağlanması olanaklıdır (bkz. (48)). Böylesi bir görünümün boş öznelerle izin vermeyen Almancada da olduğu belirtilmektedir:

(47) Neige ren_i Zhangsan shuo [Lisi bu renshi e_i] .

that man Z. say L. not know
'That man₁, Zhangsan said that Lisi did not know [him]₁.'

(48) [Top e_i] Zhangsan shuo [Lisi bu renshi e_i] .

Z. say L. not know
'[Him]_i, Zhangsan said that Lisi did not know [him]_i.'

Son yıllarda yalnızca biçimbilimsel bir açıklamanın yetersizliği üzerine birtakım başka açıklamalar arayışına geçilmeye başlanmıştır. Örneğin Hawkins (2001)'e göre Çince-türü diller, Yunanca-türü ve İngilizce-türü dillerden iki tür değiştirgen ile ayrılmaktadır. Bunlardan

ilkine göre C'de olması gereken [topic] özelliğidir ki orada Tüm (C), TümÖ'nün (CP) göstericisinde görünmesi gereken bir kurucuyu gerektirmektedir. Diğer değiştirgene göre ise Çince Tüm, sıfır bir kurucuyu lisans etmektedir, ki o da söylem ya da sözcenin bağlamı tarafından identifi edilmektedir. Hawkins (2001)'e göre bu yaklaşımlar doğru ise, İngilizceyi edinen Yunanca-türü dillerin konuşucuları inflection'ın özelliklerine bağlı olan değiştirgensel farklılıkları yeniden ayarlamak zorunda kalacak iken Çince-türü dillerin konuşucuları ise Tüm'ün özellikleri ile bağlantılı değiştirgensel farklılıkları yeniden ayarlamak durumunda olacaklardır.

Türkçede bağlama ilişkilerinin, olası öncüllerin dilbilgisel rolleri bakımından değerlendirildiğinde öncülün özne konumunun, bağlamayı sınırlayıcı bir konum olduğu görölmektedir. Aşağıdaki tümcelerde, *o* adılısının tümce dışındaki bir öncüle bağlanabileceğini hesaba katmazsak, tümce dilbilgisidışı olur:

(49) a. *Ali_i [onun_i kitabın]-ı verdi.

b. *Ali_i [onun_i konuştuğun]-u söyledi.

Bu tür örneklerde tümcenin dilbilgisel olamamasının nedeni Türkçede bu durumda açık adıl bulunamaması, sadece *adıl* bulunabilmesi gerekliliğidir:

(50) a. Ali_i [*adıl*_i kitabın]-ı verdi.

b. Ali_i [*adıl*_i konuştuğun]-u söyledi.

Her ne kadar (49b) ve (50b)'deki örnekler *o* adılısının özne konumundaki öncüle bağlanamayacağını gösteriyorsa da (51)'deki örnekte *o* adılısının özne konumundaki AÖ'ye bağlanabildiği görölmektedir. (52)'de da özne konumundaki adılısının nesne konumundaki öncülüğne bağlandığı görölmektedir:

(51) Ali_i [Ayşe'nin_j onu_{i/*j} gördüğün]-ü söyledi.

(52) Ben Ayşe'ye_i [onun_i yaptıkların]-ı anlattım.

Sezer 1991, *o* adılısının gönderim ilişkilerini **ö-(nleme) alanı** (obviation domain) olarak adlandırdığı alan ile açıklamaktadır. Yukarıdaki türden tümceleri açıklamak için, Sezer (1991) şu ilkeyi ileri sürmektedir:

Özne konumundaki *o* adılı, **adıl alanını** (host) içeren en küçük T'nin (eğer T'nin bir öznesi varsa) öznesinden başkasına gönderimde bulunur.

Burada sözü edilen adıl alanı özne konumundaki adılı en dar alanda içeren AÖ/T'dir.

Sezer (1991:182)'den

Özsoy (1992), Sezer (1991) gibi, Türkçede *o* adılısının Bağlamanın B İlkesini yerine getirmediğini belirtmekte ve Türkçede *o* adılısının üsttümceye bağlanmasıyla ilgili yapısal bir sınırlamanın olduğunu ileri sürmektedir. Özsoy (1992), Türkçede bağlamanın bu sınırlılığının öncül ve adılların Gös (Spec) konumunda bulunup bulunmamasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna göre, Türkçede Gös konumunda bulunan öncül ile adılısıl arasında eşgönderge ilişkisi olamaz. Özsoy (1992:84) bu durumu şöyle göstermektedir:

(53)*[Gös_i ...] ... [[Gös_i] ...]

3.5 Boş Özneler ve İkinci Dil Edinimi

D1 ve D2 edinimi süreci içinde dili öğrenenlerin yukarıdaki özellikleri içeren delillere başvurarak adıl-düşürme değiştirgenini ayarladıkları ileri sürülmektedir. Bu çerçevede bu tez, Türkçeyi D2 olarak edinen konuşucuların adıl düşürme değiştirgenini nasıl ayarladıklarını araştırmak ve ilgili değiştirgenin özne-eylem yerdeğiştirmesi, that-izi süzgeci ve dolgu adılları gibi konularla bağlantısını ortaya koymaktır. Özsoy (1987)'un da belirttiği gibi, Türkçede özneler seçimli olarak düşürülebilmektedir çünkü eylem sonunda bulunan çekim, özneyi zaten belirtmektedir. Chomsky'ye göre (Braidı, 1999'dan akt.) adıl düşürme değiştirgeni ilk başta kurulu olmakta ve tüm çocuklar ilk durumda (D₀) (+)adıl düşürme değerine sahiptirler. Öğrenciler girdilerinde var olan özellikleri duyduklarında ise doğru olan değeri öğrenmektedirler. Buna göre de sıfır özneye izin vermeyen (belirtili) bir dil, hem sıfır hem de açık özneye izin veren (belirtisiz) dilin bir alt grubudur.

Daha önce de belirtildiği gibi, D2 araştırmacıları, insanın zihinsel dilbilgisini oluşturmalarının altında yatan düzeneği ED kuramı ile açıklamaktadırlar. Bu yüzden de D2 sözdizimi çalışmalarının pek çoğu ED'nin ilkeler ve değiştirgenler varsayımı çerçevesi içinde ele alınmıştır. Adıl-düşürme değiştirgeni ile ilgili çalışmalar da bu temel düşünceler çerçevesinde yapılmıştır. Örneğin, White (1985, 1986) ve Phinney (1987)'de anadili İspanyolca, İtalyanca ve Fransızca olan üç grubun İngilizce edinimlerinde adıl-düşürme değiştirgenlerinin yeniden ayarlanma süreçlerini incelemişlerdir. İspanyolca ve İtalyanca adıl-düşüren dillerken Fransızca adıl-düşürmeyen bir dildir. Edinimin ilk aşamalarında İtalyanca ve İspanyolca konuşucuların öznesiz tümceler ürettikleri çalışmada saptanmıştır. Bu sonucun tıpkı D1 edinimindeki sonuca benzediği görülmekte, +adıl-düşürme değeri belirtisiz değer olduğundan deneklerin bu değerden başladıkları düşünülebilir. Bu da doğrudan erişim varsayımını destekler gibidir. İkinci bir olasılık olarak da deneklerin D1den aktarım yaptıkları söylenebilir. Bunun kanıtlamanın tek yolu Fransızca konuşucuların bulgularına bakmaktır. Çünkü Fransızca, adıl-düşürmeyen bir dildir, dolayısıyla, doğrudan erişim varsayımına göre bu deneklerin de belirtisiz değerden başlamaları, yani başlangıçta öznesiz tümceler kurmaları gerekir. Ancak sonuç böyle olmamıştır. Fransızca konuşucuları öznesiz tümceler kurmamışlardır. Öyleyse adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasında aktarım söz konusudur. Bu da dolaylı erişim varsayımını desteklemektedir.

Liceras (1989)'a göre şu belirlemeyi yapmak olanaklıdır: dilbilgisinin çevresel görünüşleri, belirtilen olanlar, ikinci dil edinimi sürecinde ortaya çıkmalı ve edinimleri de daha güç olmalıdır. Bu noktada White (1985)'de ise yetişkin ikinci dil öğrencilerinin özellikle anadillerinin harekete geçirdiği EDnin değiştirgenlerinden birinin edinilmeye çalışılan D2de yürürlükte olmaması durumunda büyük sorunlar yaşadıklarını saptanmıştır. Ona göre öğrenci, söz konusu değiştirgeni D1den D2ye aktarmaya çalışacaktır ve böylece de aktarım yanlışları görülecektir. Adıl-düşürme değiştirgeni temel alındığında ise karşımıza aslında çok da uzun geçmişleri olmayan birkaç çalışma çıkmaktadır. 1980'lerden bu yana İtalyanca, İspanyolca gibi (+)adıl düşürme özelliğine sahip çeşitli dillerin konuşucularının, Fransızca ve/veya İngilizce gibi (-)adıl düşürme özelliğine sahip dilleri ikinci dil olarak edinimlerinde ne tür süreçler yaşandığı üzerine birçok araştırma yapılmıştır (White, 1985; Hilles, 1986; Phinney, 1987). Yine adıl düşürme özelliğine bağlı olarak tam tersi şekilde İngilizce ve/veya Fransızca gibi (-)adıl düşürme özelliğine sahip kimi dillerin konuşucularının, İtalyanca ve/veya İspanyolca gibi (+)adıl düşürme özelliğine sahip dilleri ikinci dil olarak edinimlerinde

ne tür süreçler yaşandığı üzerine de çalışmalar yok değildir (Liceras, 1989; Phinney, 1987). Adıl düşürme değiştirgeninin (-) değerinde olduğu İngilizce konuşucularının, adıl düşürme değiştirgeninin (+) değerinde olduğu Türkçeyi ikinci dil olarak edinmeleri durumunda neler yaşandığına yönelik çalışmalar ise henüz yenidir (Bulut, T. ve Can, C. 2000; Gürel, 2002). Ancak bu çalışmalar bize ED'nin erişim varsayımlarına yönelik yeterince tatminkar kanıtlar sunmamaktadır.

Adıl-düşürme değiştirgeninin ikinci dil edinimi bağlamında incelenmesine öncü olan çalışmalardan biri de White (1985, 1986)'dan sonra gerçekleşmiştir. White (1986)'da anadilleri biri adıl-düşüren diller olan İspanyolca ve İtalyanca, diğeri ise adıl-düşürmeyen bir dil olan Fransızca olan iki ayrı katılımcı grubunun ikinci dil olarak adıl-düşürmeyen bir dil olan İngilizceyi edinimlerine yönelik bir araştırma yapılmıştır. İlk katılımcı grubu 32 İspanyol ve 2 de İtalyan'dan oluşurken, ikinci katılımcı grubu 37 Fransız'dan oluşmuştur ve katılımcılar temel ve yüksek düzey şeklinde iki farklı grupta İngilizce öğrenmektedirler. Özellikle Fransızcanın adıl-düşürme bağlamında temel olarak İngilizceye benzer olması akıllara ilk önce her iki grubun farklı sonuçlara varacağı yargısını getirmiştir. White, katılımcılara biri 28 İngilizce tümceden oluşan dilbilgisel yargı testi diğeri de 12 tümceden oluşan ve her birinde belirgin olarak işaretlenen öbeklerine yönelik sorular sorulması istenen iki ayrı test vermiştir. Çalışmanın sonunda D2 ediniminde D1'in etkisi olduğu ve İspanyolca ile İtalyanca konuşucularının sıfır özne ve that-izi özelliklerini İngilizceye, Fransızca konuşucularına oranla çok daha fazla taşıdıkları saptanmıştır.

White (1985)'te ise yine benzer yapıdaki bir dilbilgisel yargı testi D2 olarak İngilizce öğrenmekte olan 54 İspanyolca konuşucusu ile 19 Fransızca konuşucuna uygulanmış ancak bu kez katılımcıların temel, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç ana gruba ayrılmış olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonunda temel düzeydeki İspanyolca konuşucularının öğrenmekte oldukları İngilizceye açık özne yapısını Fransızca konuşucularına oranla çok daha fazla taşıdıkları, ancak öğrenme düzeyi arttıkça da bu eğilimin azaldığı tespit edilmiştir. Ancak Fransızca konuşucularına oranla yüksek düzeydeki İspanyolca konuşucularının sıfır özne özelliğini İngilizceye yine de daha çok taşıdıkları görülmüştür.

Phinney (1987)'de ise İspanyolca konuşucularının öğrenme düzeyi arttıkça adıl türleri arasında ayırım yapabildiklerini saptanmıştır. Örneğin *it* ve *there* gibi dolgu adıları yüksek düzeydeki İngilizce öğrencilerinde *I, you, he, she* vs. gibi gönderimsel adılara oranla çok daha seyrek kullanılmıştır. 12 yıllık bir süredir İngilizceyi D2 olarak edinin 2 üniversite öğrencisinin yazmış olduğu yazılı anlatım kağıtlarını temel alarak böyle bir sonuca varan Phinney, gönderimsel adıların kullanılması gerektiği durumların yalnızca % 13 ve % 6'sında kullanılmadığını tespit etmiştir. Bunun yanında dolgu adıları ise bağlamın % 56 ve %76'sında kullanılmamıştır. İspanyolcada dolgu adıları sıfır, İngilizcede ise açık olduklarından bu özelliğin ED konusunda aydınlatıcı oldukları düşünülmüştür. Bu durum ED bağlamında inceleniyor olmasaydı, dolgu adılarının ediniminin neden geciktirildiğini açıklamak güç olacaktı.

Yine Tsimpli ve Roussou (1991)'de çalışılan adıl-düşüren bir dil olan Yunanca konuşucularının İngilizcenin D2 edinimindeki sonuçları daha önceki çalışmalarla benzerlikler taşımaktadır. Çalışmada 6 orta düzey öğrencisi ve 7 de yüksek düzey öğrencisine 30 tümceden oluşan ve adıl-düşürme değiştirgeni bağlantılı bir dilbilgisel yargı testi ile Yunancadan İngilizceye tercüme edilmesi istenen 10 tümce verilmiştir. İngilizceye çevrilmesi istenen tümcelerin tümü dilbilgisel olmakla beraber sıfır özne, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve açık tümleyici içermişlerdir. Bulgulara göre tüm katılımcılar dilbilgisel yargı testinde sıfır özneyi reddetmiş ve bu yapıyı İngilizceye de düzgün bir şekilde tercüme etmişlerdir. Yine tüm katılımcılar özne-eylem yerdeğiştirmesine izin vermemiş ve tercümelerini İngilizcenin sözcük dizimine uygun biçimde yapmışlardır. Katılımcıların %95'inden fazlası hem dilbilgisel yargı testinde hem de tercümede *that-izi* yapısına izin vermişlerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Çince de biçimbilimsel olarak uyum olmamasına karşın hem özne hem de nesne konumunda adıların silinmesine izin verilmektedir. (Huang, 1984; Yuan, 1997; Wakabayashi, 1997). Çince, Korece ve Japonca türü adıl-düşüren dillerin konuşucuları üzerine yapılmış olan çalışmaların bulguları ise bu tip dillerin konuşucularının İngilizcenin açık özne özelliğini edinmede anadilleri Yunanca olan konuşuculardan çok daha başarılı oldukları saptanmıştır (Hawkins, 2001). Ele alınan çalışmalardan da anlaşıldığı gibi adıl-düşürme değiştirgeninin tüm özelliklerinin edinimi paralellik göstermemektedir ve D2 edinimi süreci ya da düzeyi büyük önem taşımaktadır.

Öte yandan Türkçe, adılların düşürülmesine izin verdiği için üretici dilbilgisi çerçevesinde bir adıl-düşürme dili olarak kabul edilmekte ve düşen adılın yerine + adıl, - artgönderim özelliği taşıyan bir boş ulam konduğu savunulmaktadır. Araştırmalarda bu ulamın göndergesinin kişi uyum biçimbirimiyle sağlandığı ileri sürülmüştür (Kornfilt, 1984; Özsoy, 1987).

Enç (1986), Türkçedeki açık adılların söylem içinde belli durumlarda konuşanlar tarafından öğrenilmesi gereken edimbilimsel işlevleri olduğundan, bu adılların dağılımlarının seçimli ya da rastgele olmadığını savunmuştur. Erguvanlı-Taylan (1986)'da da söylemde öznenin konu değiştirme işlevi gördüğü durumlarda, açık adılların kullanılmasının zorunlu olduğunu ve boş ulamın dilbilgisidışı yapılara neden olduğu görüşü savunulmuştur.

Adıl-düşürme değiştirgeninin Türkçe üzerinden incelendiği bir çalışma da Öztürk (2000)'de yapılmıştır. Ancak bu çalışmadaki Türkçenin adıl-düşüren bir dil olmadığı savunusu, onu, diğerlerinden ayırmaktadır. İncelemede, Türkçenin bir adıl-düşürme dili olduğu görüşüne karşı Türkçedeki açık adılların, dağılımları tamamıyla söyleme dayalı olan konu adılları olduğu ve tümcenin öznesi işlevi taşımadığı savunulmuştur. Bunun yanında Öztürk (2000)'de kişi uyum biçimbirimlerinin adıl özelliği taşıdığı ve tümcenin asıl öznesi olduğu öne sürülmüş, bu uyum biçimbirimlerinin tümcenin eylem öbeğinin belirleyicisinde üretilip biçimbirimsel bir düzeyde bir kaynaşma sonucu eyleme eklendikleri görüşü desteklenmiştir.

Adıl düşürme değiştirgenin D2 olarak edinimi ile ilgili Türkçe üzerinden araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bulut (1996)'da anadili Türkçe olan yetişkinlerin İngilizcede adıl-düşürme değiştirgenine ilişkin yorumlarını değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, deneklerin EDye D1 aracılığıyla eriştiğini göstermekte, yani bulgular dolaylı erişim varsayımını desteklemektedir.

Bulut ve Can (1999)'da da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada, EDye dolaylı erişimin olduğu ve değiştirgenlerin yeniden ayarlandığı ileri sürülmüş, Fırsat Penceresi Varsayımı bulguların eşit dağılımlı bir görünüm sergilemelerinden ötürü desteklenmemiştir.

Bulut ve Can (2000)'de ise bu kez benzer bir sorgulama, anadili İngilizce olan yetişkinlerin Türkçe bilgileri üzerine yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Bulut (1996) ve Bulut ve Can (1999)'un tersine, deneklerin İngilizce adıl-düşürme değiştirgeni değerini Türkçeye aktarmadıkları, yani D1 ayarlarını kullanmadıkları görülmüştür. Anadili Türkçe olan yetişkinlerin İngilizcede adıl-düşürme değiştirgenini yorumlamasıyla, anadili İngilizce olan yetişkinlerin Türkçe adıl-düşürme değiştirgenini yorumlaması arasındaki farklılık altgrup ilkesiyle açıklanabilir. Denekler, adıl-düşürme değiştirgeni bakımından D2 edinimine belirtisiz olan değerden başlamışlardır, tersi durumunda Bulut (1996) ve Bulut ve Can (1999)'da da görüldüğü gibi, aktarımlar gerçekleşmiştir.

IV. Bölüm: Bulgular ve Değerlendirme

4.1 Yöntem

4.1.1 Katılımcı Özellikleri

D2 ediniminin adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde anadilleri adıl-düşüren Türkçe-türü diller (Grup 1), (Afganca, Farsça, Moğolca, Romence, Rusça, Ukraynaca, Arapça, İspanyolca) ve Çince-türü diller (Grup 2), (Çince, Japonca, Korece) olmak üzere iki ayrı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Katılımcılar, Ankara Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ve temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı düzeyde Türkçe sınıflarına devam eden gruplardan oluşmaktadır. Çalışmaya temel Türkçe düzeyinde D1leri Türkçe-türü dillerden olan 17 ve Çince-türü dillerden olan 3 kişi olmak üzere 20 kişi katılmıştır. Orta Türkçe düzeyinde ise D1leri Türkçe-türü dillerden olan 15 ve Çince-türü dillerden olan 8 kişi olmak üzere toplam 23 kişi katılırken yüksek Türkçe düzeyinde Türkçe-türü dilleri konuşan 19 ve Çince-türü dilleri konuşan 5 kişi olmak üzere toplam 25 kişi katılmıştır.

Temel Türkçe sınıfında Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşan 17 katılımcının beşinin anadili Arapça, dördünün Rusça, üçünün Moğolca, ikisinin Romence iken, birer Afganca, İspanyolca, Ukraynaca konuşucusu bulunmaktadır. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 28.41 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 4.47 ay, Türkçeyi Türkiye’de öğrenme süreleri ortalama 3.29 ay ve Türkiye’de bulunma süreleri de ortalama 13.76 aydır. Katılımcılardan biri Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmezken 10’unun bildiği yabancı dil İngilizcedir. Ayrıca, birer İngilizce / İbranice, İngilizce / Farsça, İngilizce / Rusça, sadece Rusça, Ukraynaca ve İngilizce / Almanca / Fransızca / İtalyanca ikinci dil konuşucusu bulunmaktadır. Bu gruptaki katılımcıların ikisi lisansüstü eğitim mezunu, sekizi üniversite mezunu, yedisi de ortaöğretim mezunu, beşi öğrenci, üçü ev hanımı, ikisi muhasebecidir. Ayrıca bu grupta birer kaymakam, müftü, sağlık memuru, akademisyen, antrenör, hukukçu ve mühendis yer almaktadır.

Yine Temel Türkçe sınıfında Çince türü adıl-düşüren 3 katılımcının 2sinin anadili Japonca ve 1inin de Korece'dir. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 27.66 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 5.33 ay, Türkçeyi Türkiye'de öğrenme süreleri ortalama 5 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 5 aydır. Katılımcılardan 1'i Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmezken 2'sinin bildiği yabancı dil İngilizce'dir. Bu gruptaki katılımcıların 1'i lisansüstü eğitim mezunu, 1'i üniversite mezunu, 1'i de ortaöğretim mezunu iken 3'ü de öğrencidir. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 29.77 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 45.66 ay, Türkçeyi Türkiye'de öğrenme süreleri ortalama 22.22 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 23.88 aydır. Bu gruptaki katılımcıların 2'si üniversite mezunu, 7'si de ortaöğretim mezunudur ve 5'i öğrenci iken, 2'si mühendis, 1'i sigortacı, 1'i de sporcudur.

Orta Türkçe sınıfında Türkçe türü adıl-düşüren 15 katılımcının 2'sinin anadili Arapça iken, 9'unun Moğolca, 3'ünün Rusça ve 1'inin Farsça'dır. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 21.53 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 13 ay, Türkçeyi Türkiye'de öğrenme süreleri ortalama 5.4 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 10.6 aydır. Katılımcılardan 2'si Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmezken 8'inin bildiği yabancı dil İngilizce, 4'ünün İngilizce ve Rusça, 1'inin de İngilizce ve Almanca'dır. Bu gruptaki katılımcıların 4'ü üniversite mezunu, 1'i de ortaöğretim mezunu iken 12'si öğrenci, 1'i muhasebeci, 1'i veteriner, 1'i de mühendistir.

Yine orta Türkçe sınıfında Çince türü adıl-düşüren 8 katılımcının 3'ünün anadili Japonca, 1'inin Çince ve 4'ünün de Korece'dir. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 30.25 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 12.62 ay, Türkçeyi Türkiyede öğrenme süreleri ortalama 7.37 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 11.87 aydır. Katılımcılardan 1'i Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmezken 5'inin bildiği yabancı dil İngilizce, anadili Korece olanlardan birinin bildiği yabancı diller ise İngilizce ve Japonca'dır. Bu gruptaki katılımcıların 4ü lisansüstü eğitim mezunu, 4'ü de ortaöğretim mezunu iken 6'sı öğrenci, 1'i diplomat ve 1'i de mühendistir.

Yüksek Türkçe sınıfında Türkçe türü adıl-düşüren 19 katılımcının 1'inin anadili Afganca iken, 2'sinin Farsça, 4'ünün Moğolca, 1'inin Romence, 1'inin Ukraynaca ve 10'unun da Rusça'dır. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 24.21 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 27.42 ay, Türkçeyi Türkiyede öğrenme süreleri ortalama 14.26 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 20.21 aydır. Katılımcılardan 4'ü Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmezken 9'unun bildiği yabancı dil İngilizce, 3'ünün İngilizce ve Rusça, 1'inin İngilizce ve Farsça, 1'inin İngilizce,Almanca,Rusça, ve 1'inin de İngilizce, İspanyolca ve Azerice'dir. Bu gruptaki katılımcıların 10'u üniversite mezunu, 9'u da ortaöğretim mezunu iken, 8'i öğrenci, 2'si muhasebeci, 4'ü ekonomist, 2'si muhasebeci, 1'i reklamcı, 1'i avukat ve 1'i de işçidir.

Yüksek Türkçe sınıfında ise Çince türü adıl-düşüren 5 katılımcının tümünün anadili Çince'dir. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 20.08 iken, Türkçeyi genel öğrenim süreleri ortalama 28.8 ay, Türkçeyi Türkiyede öğrenme süreleri ortalama 8 ay ve Türkiye'de bulunma süreleri ise ortalama 8.4 aydır. Katılımcılardan 4'ünün bildiği yabancı dil İngilizce, 1'inin de İngilizce ve İspanyolca'dır. Bu gruptaki katılımcıların 1'i üniversite mezunu, 4'ü de ortaöğretim mezunu iken tümü de öğrencidir.

4.1.2 Testlerin Özellikleri

4.1.2.1 Test 1'in Özellikleri

Katılımcılara uygulanan iki testten ilkinde 35 tümce yer almaktadır. Bu test, katılımcıların Türkçede adıl-düşürme, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve that-izi süzgecine ilişkin bilgilerini ölçen Dilbilgisel Yargı Testidir. Katılımcıların D1 ile D2lerinin aynı değiştirgenleri paylaşması durumunda, D1 ve D2nin UYUM bakımından farklı özellikler sergilemesinin, değiştirgenlerin yeniden ayarlamasındaki etkisi araştırılmaktadır. Diğer bir deyişle, güçlü UYUM sergileyen Türkçenin ikinci dil olarak ediniminde D1lerinde UYUM görülmeyen konuşucuların adıl düşürme-değiştirgenin yeniden ayarlaması ile D1lerinde güçlü UYUM görülen konuşucuların adıl düşürme-değiştirgenin yeniden ayarlaması arasında başarımların ayrımı olup olmadığı incelenecektir. Testte, katılımcılardan sunulan tümcelere ilişkin ortalama 30 dakikalık süre içinde yargıları istenmiştir. Tümcelere ilişkin olarak katılımcıların dilbilgisellik yargılarını D (doğru), Y (yanlış) ve ? (emin değilim) biçiminde de belirlemeleri istenmiştir. Yönergede “dilbilgisellik”, “kabuledilebilirlik” gibi dilbilimsel terimler yer

verilmemiş, katılımcıların tümcelerin düzgün ya da bozuk olduklarını belirlemeleri istenmiştir (Bkz. Ek 3). Konulara göre Test 1'in tümcelerinin dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Test 1 tümce türleri

soru no	tümce türleri
I. Adıl -düşürme değıştirgenine ilişkin test tümceleri	
I.A. Tümcede adıl düşürme	
8	Lokantada döneri yedi.
25	Markette alışveriş yapıyor.
34	Arabada gülüyor.
I.B. Tümcecikte adıl düşürme	
2	Ali şarkı söylediğini duyuyor.
18	Ali su içtiğini görüyor.
7	Ali dün bayıldığını öğrendi.
21	Ali bağırıldığını sandı.
II. Yerdeğıştirmeye ilişkin test tümceleri	
II.A. Tümcede özne-eylem yerdeğıştirmesi	
22	Evde kitabı okuyor Ali.
II.B. Tümcecikte özne-eylem yerdeğıştirmesi	
3	Ali dün öldüğünü Ayşe'nin öğrendi
14	Ali televizyonu kapattığını Ayşe'nin biliyor.
II.C. Temel sözcük sıralanışına uyan tümceler	
31	Ali sokakta düştü.
12	Ali odada ders çalışıyor.
27	Ali Ayşe'nin yemek yediğini gördü.
32	Ali Ayşe'nin ağladığını duydu
II.D. Koşaç tümcelerinde yerdeğıştirme tümceleri	
5	Öğrenciler kantinde.
16	*Bahçede çocuklar
II.E. Eylem-son konumda soru sözcükleri	
26	*Mutfakta dolabı açıyor kim?
35	*Koltukta uyuyor kim?

II.F. Tümce-başı konumunda soru sözcükleri

- | | |
|----|--------------------------|
| 1 | Kim bahçede top oynuyor? |
| 13 | Kim caddede yürüdü? |

III. That-izi süzgecine ilişkin tümceler

III.A. Özne konumunda ne-sözcükleri

- | | |
|----|-------------------------------------|
| 30 | Ali kim banyoya girdiği için kızdı? |
|----|-------------------------------------|

III.B. Nesne konumunda ne-sözcükleri

- | | |
|----|------------------------------------|
| 9 | Ali Ayşe'nin neyi bozduğunu gördü? |
| 17 | Ali Ayşe kimi öptüğü için kızdı? |

III.C. Eklenti tümceciklerinin eklenti konumunda ne-sözcükleri

- | | |
|----|--|
| 6 | Ali Ayşe'nin ne zaman sinemaya gittiğini gördü? |
| 20 | *Ali Ayşe evi ne zaman temizlediği için sevindi? |

IV. İlgisiz tümceler

- | | |
|----|--|
| 4 | Ali Ayşe'nin beni hoşlandığını söyledi. |
| 33 | Ali benim Ayşe'yi nefret ettiğini anlattı. |
| 15 | Ali Zeynep'in beni gördüğünü istedi. |
| 19 | Ali yarın maça gittiğini söyledi, ama gitmedi. |
| 28 | Ali kitap dün bana okudu. |
| 24 | Ali şarkı geçen hafta bana söyledi. |
| 29 | Parkta çocuklar var. |
| 10 | *Doktorlar hastanede var. |
| 11 | Ali bankada hırsızlar olduğunu biliyor. |
| 23 | Ali yolcuların otobüste olduğunu söylüyor. |

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, adıl-düşürme değiştirgenine ilişkin tümcelerde hem tümce hem de tümceciklerin özne konumunda boş öznelerin bulunduğu tümceler sorulmuş, bu tümceler belirlenirken de tek üye ve iki üyeli eylemli yapıların dağılımına olanak olduğunca eşit yer verilmiştir.

Test 1'de Türkçede yerdeğiştirme olgusuna ilişkin tümcelerde özne-eylem yerdeğiştirmesinin görüldüğü tümceler ve tümcecikler sorulmuş, ayrıca özne-eylem yerdeğiştirmesinin diğer yerdeğiştirme türleriyle olan ilişkisini görebilmek için koşaç (copula) tümcelerinde ve Türkçede dilbilgisi-dışı olan eylem-son konumunda ne-sorusu tümcelerine yer verilmiştir. Özne-eylem yerdeğiştirmesinin yorumlarını daha iyi belirleyebilmek için

4.1.2.3 Test 2'nin Özellikleri

Test 2'de toplam 18 tümce bulunmaktadır. Test 2'de Katılımcılara özne konumunda boş kategori olarak adılın ya da açık adılısın bulunduğu tümceler verilmiş ve bu öğelerin bağlandıkları öncüller sorulmuştur. Çince-türü dilleri konuşanların D1lerinde boş öznelerin söylemsel gönderimi olduğundan, boş özneler –Türkçenin tersine- hem özneye hem nesneye hem de başka bir AÖye bağlanabilmektedir. Zira Türkçede, özne konumundaki adıl sadece özne konumundaki AÖye ya da başka bir AÖye bağlanabilmektedir. Dolayısıyla, Çince-türü dilleri konuşanların başarımlarının, Türkçe-türü dilleri konuşanlara göre daha düşük olması beklenecektir çünkü *adılı*, nesne konumundaki AÖye bağlayacakları tahmin edilmektedir.

Katılımcılara bu testi yanıtlayabilmeleri için de 15 dakikalık bir süre tanınmıştır. Aşağıda bir soru örneği görülmektedir:

- (40) Ali size televizyon seyrettiğini söyledi.
Kim televizyon seyretti?
☐ Ali
☐ siz
☐ başkası

Test 2'ye ilişkin soruların dağılımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Test 2 tümce türleri

soru no	tümce türleri
I.grup: Tümcecik ve AÖde <i>adıl</i> özneli yapılar	
Ia: Tümceciğin öznesi: <i>adıl</i> / olası öncüller: özne ya da başka bir AÖ	
1	Ali bana kitabı okuduğunu söyledi.
2	Ali size televizyon seyrettiğini söyledi.
Ib: AÖnün öznesi: <i>adıl</i> / olası öncüller: özne ya da başka bir AÖ	
3	Ali bana çantasını verdi.
4	Ayşe sana evini gezdirdi.
II. grup: Tümcecik ve AÖde <i>adılısıl</i> özneli yapılar	
IIa: Tümceciğin öznesi: <i>adılısıl</i> / olası öncül: başka bir AÖ	
5	Ali bana onun evi temizlediğini söyledi.
6	Ali sana onun ders çalıştığını söyledi.
IIb: AÖnün öznesi: <i>adılısıl</i> / olası öncül: başka bir AÖ	
7	Ali bana onun ceketini gönderdi.
8	Ali size onun kitabını gösterdi.
IIc. AÖ içinde <i>adılısıl</i> özneli yapılar	
AÖnün öznesi: <i>adılısıl</i> / olası öncüller: nesne AÖsü ve başka bir AÖ	
11	Ali Ayşe'ye onun parasını verdi.
12	Ali Ayşe'ye onun resmini gönderdi.
III. grup: Tümcecik içinde AÖnün <i>adılısıl</i> öznesi	
AÖnün öznesi: <i>adılısıl</i> / olası öncüller: nesne AÖsü ve başka bir AÖ	
9	Ali Ayşe'den onun resmini yapmasını istedi.
10	Ali Ayşe'ye onun şarap içtiğini anlattı.

V. grup: Konuyla ilgisiz yapılar

-
- | | |
|----|---|
| 13 | Ali Ayşe'ye onu anlattı. |
| 14 | Ali sizi televizyon seyretmeye çağırdı. |
| 15 | Ali bana kitap okumak istiyor. |
| 16 | Ali Ayşe'den onu korudu. |
| 17 | Ali Ayşe'ye kendisini anlattı. |
| 18 | Ali Ayşe'nin kendisini gördüğünü söyledi. |

Tablo 5'te de görüldüğü gibi katılımcılara görünüm bağlantılı sorular içerisinde hem tümce hem de tümceciğe yönelik *adıl* ve adılsıl temelli sorular yöneltilmiş ve onlardan aynı zamanda tümce ya da tümceciğin içinde olası öncülün kimi zaman özne, kimi zaman nesne kimi zamanda başa bir AÖ durumlarına yorum getirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan tümceciğin ve AÖlerde *adıl* özneli yapılara ilişkin olan 1, 2, 3 ve 4 numaralı sorulara; tümceciğin ve AÖde adılsıl özneli yapılara ilişkin olan 5, 6, 7, 8 ve 11, 12 numaralı sorulara ile tümceciğin içine yerleştirilmiş adılsıl özneli yapılara ilişkin olan 9 ve 10 numaralı sorulara olası öncül olarak özne, nesne veya başka bir AÖ seçeneklerinden onlara göre doğru olanı tercih etmeleri istenmiştir.

4.1.2.4 Test 2'nin Değerlendirilmesi

Test 2'nin değerlendirilmesi de katılımcıların soruların her birine getirmiş oldukları doğru yoruma 1 puan, her yanlış yoruma ise 0 puan verilmek suretiyle hesaplanarak ve buna göre de yüzde oranlarının belirlenmesi yoluyla yapılmıştır. Buradaki başarı yüzdesi, katılımcıların bulunmuş oldukları düzeyin kişi sayısına oranla hesaplanarak bulunmuştur.

4.2 Bulgular ve Değerlendirme

4.2.1 Test 1'e İlişkin Bulgular ve Değerlendirme

4.2.1.1 Adıl Düşürmeye İlişkin Yorumlar

Aşağıda ana tümcede *adıl* sorgulamaya yönelik sorulmuş olan 8, 25 ve 34 numaralı sorular ile tümcecikte *adıl* sorgulamaya yönelik olan 2, 7, 18 ve 21 numaralı sorulara temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun yargıları görülmektedir.

Tablo 6: Ana tümcede ve tümcecikte *adıl*-düşürmeye ilişkin başarımlar oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>
Grup 1	64,70	25,00	62,22	43,33	50,87	44,23
Grup 2	55,55	33,33	83,33	71,87	60,00	60,00

Tablo 6'ya göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının tümcede *adıla* yönelik seçimlerinin düzeyleri arttıkça başarı oranlarının düştüğü, tümcecikte ise tersine artış gösterdiği görülmektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise hem tümcede hem de tümcecikte *adıla* yönelik seçimlerinde orta düzeyde temel düzeye oranla daha başarılı olmuşlar ise de yüksek düzeye gelindiğinde bu başarının tekrar düştüğü anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki verilere göre, tümce ve tümcecikte *adıla* yönelik seçimlerin başarısı karşılaştırıldığında ise neredeyse tüm düzeylerdeki katılımcıların tümcede *adıl* seçimlerinde tümcecikte *adıla* kıyasla çok daha başarılı oldukları fark edilmektedir. Ancak burada yüksek düzeydeki Grup 2 katılımcılarının hem tümcede hem de tümcecikte *adıl* seçimi konusunda eşit oranda başarı sergiledikleri de anlaşılmaktadır.

Her iki grup tümcede ve tümcecikte karşılaştırıldığında ise temel düzeyde Grup 1'in 64,70 tümcede Grup 2'den 55,55 daha başarılı olduğu tümcecikte ise tersine bir başarı olduğu ve Grup 1'in 25,00 Grup 2'den 33,33 daha az başarılı olduğu görülmektedir. Orta düzeye gelindiğinde ise Grup 1'in 62,22 tümcede Grup 2'den 83,33 daha başarısız olduğu, tümcecikte de yine Grup 1'in 43,33 Grup 2'ye 71,87 oranla daha başarısız olduğu

anlaşılmaktadır ve Grup 1'in yüksek düzeydeki başarısının da hem tümcede 50,87 hem de tümcecikte 44,23 Grup 2'ye oranla 60,00 yine daha düşük olduğu görülmektedir.

Her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında da Grup 1'in tümcede 59,26 tümceciğe oranla 37,52 daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Aynı başarı Grup 2'de de görülmektedir ve tümcede 62,29 tümceciğe oranla 55,06 ortaya daha başarılı bir ortalama çıkmaktadır.

4.2.1.2 Özne-Eylem Yerdeğiştirmesine İlişkin Yorumlar

Aşağıda ana tümcede özne-eylem yerdeğiştirmesini sorgulamaya yönelik sorulmuş olan 22'nci soru ile tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirmesini sorgulamaya yönelik olan 3 ve 14 numaralı sorulara temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun yargıları görülmektedir.

Tablo 7: Ana tümcede ve tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirmesine ilişkin başarımlar oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>
Grup 1	5,88	14,70	6,67	0	5,26	0
Grup 2	0	0	37,50	0	80	0

Tablo 7'ye göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının tümcede özne-eylem yerdeğiştirmeye yönelik seçimlerinin tüm düzeylerde yaklaşık olarak aynı olduğı, tümcecikte ise temel düzeyde tümceye kıyasla daha yüksek bir başarı gösterdikten sonra orta ve yüksek düzeyde yüksek oranda düştüğü görülmektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise tümcede özne-eylem yerdeğiştirmeye temel düzeyde başarısız olurken bu durum orta ve yüksek düzeye çıkıldıkça yüksek oranda değışmektedir ve başarı oranı artmaktadır. Yine Grup 2'nin tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirmeye yönelik başarıları oranları ise her üç düzeyde de sıfırdır.

Tablo 7'deki verilere göre tümce ve tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirmeye yönelik seçimlerin başarısı karşılaştırıldığında ise neredeyse tüm düzeylerdeki katılımcıların tümcede özne-eylem yerdeğiştirme sorularındaki seçimlerinde tümceciğe kıyasla çok daha başarılı oldukları fark edilmektedir.

Her iki grup tümcede ve tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirme verileri açısından karşılaştırıldığında ise temel düzeyde hem tümcede hem de tümcecikte Grup 1'in tümcede 5,88 ve tümcecikte 14,70 Grup 2'den 0 çok daha başarılı olduğu görülmektedir. Hem orta hem de yüksek düzeye bakıldığında ise Grup 1'in 6,67 ve 37,50 tümcede Grup 2'den 5,26 ve 80,00 daha başarısız olduğu görülürken, tümcecikte her iki grubun katılımcılarının da hem orta hem de yüksek düzeyde başarısız oldukları anlaşılmaktadır.

Her iki grubun özne-eylem yerdeğiştirme ortalamaları karşılaştırıldığında da Grup 1'in tümcede 5.93 tümcecikçe oranla 4,9 daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Aynı başarı Grup 2'de daha da belirginleşmekteydi ve tümcede 39,16 tümcecikçe oranla 0 ortaya daha başarılı bir ortalama çıkmaktadır.

Tablo 8'de ana tümcede temel sözcük dizilişine yönelik sorulmuş olan 12 numaralı soru ile tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik olan 27 ve 32 numaralı sorulara tüm düzeylerdeki her iki grubun da yargıları görünmektedir.

Tablo 8: Ana tümcede ve tümcecikte temel sözcük dizilişine ilişkin başarı oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>	<i>tümcede</i>	<i>tümcecikte</i>
Grup 1	88,24	64,70	93,33	93,33	94,74	92,10
Grup 2	100	83,33	87,50	87,50	100	100

Tablo 8'e göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının tümcede sözcük dizilişine yönelik seçimlerinin düzeyleri arttıkça başarı oranlarının da paralel olarak arttığı, tümcecikte ise temel düzeyden orta düzeye ilerledikçe arttığı ve yüksek düzeyde de bu başarı oranının pek değişmediği görülmektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise tümcede sözcük dizilişine yönelik seçimlerinde temel düzeyden orta düzeye çıktıklarında daha başarısız olmuşlar ise de yüksek düzeye gelindiğinde bu başarının tekrar arttığı anlaşılmaktadır. Grup 2'nin tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik sorularda sergilemiş oldukları başarı oranı ise düzey artışıyla doğru orantılı biçimde artış göstermiştir.

Yukarıdaki verilere göre tümce ve tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik seçimlerin başarısı karşılaştırıldığında ise neredeyse tüm düzeylerdeki katılımcıların tümcede temel sözcük dizilişine yönelik sorulara vermiş oldukları yanıtlarda tümcede temel sözcük dizilişine tümceciğe kıyasla daha başarılı oldukları fark edilmektedir. Ancak burada orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun katılımcılarının da hem tümcede hem de tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik seçimlerinde neredeyse eşit oranda başarı sergiledikleri de görülebilmektedir.

Her iki grup tümcede ve tümcecikte karşılaştırıldığında ise temel düzeyde hem tümcede Grup 1'in 88,24 Grup 2'den 100,00 hem de tümcecikte Grup 1'in 64,70 Grup 2'den 83,33 daha az başarılı olduğu görülmektedir. Orta düzeye gelindiğinde ise hem tümcede Grup 1 93,33 Grup 2'den 87,50 hem tümcecikte Grup 1'in 93,33 Grup 2'ye 87,50 oranla daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek düzeye gelindiğinde ise yine hem tümcede hem de tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik başarı oranının Grup 1'de 94,74 ve 92,10 Grup 2'ye 100 oranla daha düşük olduğu fark edilmektedir.

Her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında da Grup 1'in temel sözcük dizilişine yönelik sorularda tümcede 90,10 tümceciğe oranla 83,37 daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Aynı başarı Grup 2'de de görülmektedir ve tümcede 95,83 tümceciğe oranla 90,27 ortaya daha başarılı bir ortalama çıkmaktadır.

Ana tümcede ve tümcecikte özne-eylem yerdeğiştirmesi verileri tablo 7 ile ana tümcede ve tümcecikte temel sözcük diziliş verileri tablo 8 karşılaştırıldığında ise her iki grubun katılımcılarının temel, orta ve yüksek düzeylerde ana tümcede ve tümcecikte temel sözcük dizilişine yönelik sorularda çok daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 9'da koşaç tümcelerde özne-eylem yerdeğiştirime yönelik olan 5 ve 16 numaralı sorulara temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun katılımcılarının yargıları gösterilmiştir.

Tablo 9: Koşaç tümcelerinde yerdeğiştirmeye ilişkin başarı oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>özne-koşaç dizilişi</i>	<i>koşaç-özne dizilişi</i>	<i>özne-koşaç dizilişi</i>	<i>koşaç-özne dizilişi</i>	<i>özne-koşaç dizilişi</i>	<i>koşaç-özne dizilişi</i>
Grup 1	82,35	58,82	93,33	73,33	94,74	63,16
Grup 2	66,66	100,00	100,00	62,50	60,00	100,00

Tablo 9'a göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının özne-yüklem dizilişine yönelik seçimlerinin düzeyleri arttıkça başarı oranlarının düştüğü, yüklem-özne dizilişine yönelik seçimlerinin ise temel düzeyde orta düzeye çıktıkça artış gösterdiği ancak yüksek düzeye gelindiğinde tekrar düşüş sergilediği görülmektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise özne-yüklem dizilişi seçiminde temel düzeyden orta düzeye çıktıkça büyük bir başarı artışı göstermişlerse de bu oran yüksek düzeye gelindiğinde tekrar düşüş göstermiştir. Grup 2'nin yüklem-özne dizilişinde de temel düzeydeki katılımcılar büyük oranda başarılı olduktan sonra orta düzeye gelindiğinde bu oran düşmekte ve yüksek düzeye çıkıldığında ise yeniden yüksek oranda artış göstermektedir.

Yukarıdaki verilere göre özne-yüklem dizilişi ile yüklem-özne dizilişine yönelik seçimlerin başarısı karşılaştırıldığında ise Grup 1'in tüm düzeylerde özne-yüklem dizilişinde daha başarılı oldukları fark edilmektedir. Grup 2'nin temel düzeydeki başarı oranı yüklem-özne dizilişinde çok daha fazla iken orta düzeydeki katılımcılar bunun aksine özne-yüklem dizilişinde daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir. Yüksek düzeye gelindiğinde ise tekrar yüklem-özne dizilişinde, özne-koşaç dizilişine kıyasla çok daha yüksek bir başarı sergilenmiştir.

Her iki grup özne-yüklem ve yüklem-özne dizilişine göre karşılaştırıldığında ise temel düzeyde Grup 1'in 82,35 özne-yüklem dizilişinde Grup 2'den 66,66 daha başarılı olduğu yüklem-özne dizilişinde ise tersine bir başarı olduğu ve Grup 1'in 58,82 Grup 2'den 100,00 daha az başarılı olduğu görülmektedir. Orta düzeye gelindiğinde ise Grup 1'in 93,33 özne-yüklem dizilişinde Grup 2'den 100,00 daha başarısız olduğu, yüklem-özne dizilişinde ise yine Grup 1'in 73,33 Grup 2'ye 62,50 oranla daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek düzeyde ise Grup 1'in başarısının özne-yüklem dizilişine yönelik sorularda 94,74 Grup 2'ye

oranla 60,00 daha yüksek olduğu görülürken durum yüklem-özne dizilişine yönelik sorulardaki başarıda tersine dönüşmekte ve Grup 1 63,16 Grup 2'ye oranla 100,00 daha yüksek oranda başarı göstermektedir.

Her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında da Grup 1'in özne-yüklem dizilişine yönelik sorularda 90,14 yüklem-özne dizilişine oranla 65,10 daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Aynı başarı Grup 2'de ise görülmemektedir ve özne-yüklem dizilişinin başarı düzeyi 75,55 yüklem-özne dizilişine oranla 87,50 daha düşük bir oran sergilemektedir.

4.2.1.3 Ne-öbeğinin Yerdeğiştirmesine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda, 26 ve 35 numaralı sorulardaki odak konumunda olan soru sözcüklerine temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun yargıları görülmektedir.

Tablo 10: Eylem-son konumunda ne-sözcüklerine ilişkin başarı oranları

	<i>temel düzey</i>	<i>orta düzey</i>	<i>yüksek düzey</i>
Grup 1	79,41	70	100
Grup 2	83,33	75	80

Tablo 10'dan da anlaşılabileceği gibi, Grup 1'in eylem-son konumunda olan *ne*-sorularına seçmiş oldukları yanıtların başarı oranları temel düzeyden orta düzeye çıkıldıkça düşmekte ve ardından yüksek düzeye çıkıldıkça ise tekrar yüksek oranda artmaktadır. Grup 2'nin eylem-son konumunda bulunan *ne*-sorularına vermiş oldukları yanıtlar ise her ne kadar temel düzeyden orta düzeye çıktıkça azalmış ve yüksek düzeyde yeniden artmış gibi görünse de, başarı oranlarının birbirlerine oldukça yakın olması da fark edilebilmektedir.

Tablo 11'de *ne*-sorularına yönelik olarak sorulmuş olan 1 ve 13 numaralı sorulara sözcüklerine temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun başarımları görülmektedir.

Tablo 11: Tümce-başı konumunda ne-sözcüklerine ilişkin başarımlar oranları

	<i>temel düzey</i>	<i>orta düzey</i>	<i>yüksek düzey</i>
Grup 1	73,53	90	68,42
Grup 2	83,33	93,76	80

Yukarıdaki verilerden de anlaşıldığı üzere Grup 1'in katılımcılarının *ne*-sorularına vermiş oldukları yanıtlar temel düzeyden orta düzeye çıkıldıkça yükselen bir başarı oranı sergilerken yüksek düzeye gelindiğinde ise tekrar düşüş göstermiştir. Grup 2'nin kim sorularına vermiş oldukları yanıtların başarı düzeyi yine aynı şekilde temel düzeyden orta düzeye çıkıldıkça artıp yüksek düzeyde tekrar düşmüştür.

4.2.1.4 That-izi Süzgecine İlişkin Yorumlar

Aşağıdaki tabloda özne konumunda *ne*-sorusuna yönelik olan 30 numaralı soru ile nesne konumunda *ne*-sorusuna yönelik olan 9 ve 17 numaralı sorulara temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun yargıları görülmektedir.

Tablo 12: Özne ve nesne konumunda *ne*-sorusuna ilişkin başarımlar oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>öznede ne-sorusu</i>	<i>nesnede ne-sorusu</i>	<i>öznede ne-sorusu</i>	<i>nesnede ne-sorusu</i>	<i>öznede ne-sorusu</i>	<i>nesnede ne-sorusu</i>
Grup 1	29,41	35,20	26,67	33,33	10,53	31,57
Grup 2	33,33	50	37,50	62,30	60,00	40

Tablo 12'ye göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının özne konumunda *ne*-sorusuna yönelik seçimlerinin düzeyleri arttıkça başarı oranlarının düştüğü, nesne konumunda *ne*-sorularına yönelik seçimlerinde ise başarı oranlarının biraz düşüş göstermekle birlikte tüm düzeylerde birbirine yakın oldukları görülmektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise özne konumunda *ne*-sorusuna yönelik seçimlerinde düzey arttıkça daha yüksek başarı oranı sergilerken nesne konumunda *ne*-sorularına yönelik seçimlerinde temel düzeyden orta düzeye geldikçe artış göstermekle birlikte başarı oranları yüksek düzeyde tekrar düşüş göstermiştir.

Yukarıdaki verilere göre katılımcıların özne konumunda *ne*-sorusu ile nesne konumunda *ne*-sorularına yönelik seçimlerin başarısı karşılaştırıldığında ise Grup 1'in nesne konumundaki *ne*-sorularına vermiş oldukları yanıtların başarı oranlarının tüm düzeylerde daha yüksek olduğu fark edilmektedir. Ancak Grup 2'nin katılımcıların hem temel düzeyde hem de orta düzeyde nesne konumundaki *ne*-sorularına özne konumundaki *ne*-sorusuna oranla daha yüksek başarı oranı sergilemiş olsalar da yüksek düzeyde bu oran değişmekte ve özne konumunda *ne*-sorusuna verilmiş olan yanıtların başarı oranının, nesne konumunda *ne*-sorularına oranla daha yüksek olduğu gözlenebilmektedir.

Her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında da Grup 1'in özne konumunda *ne*-sorusuna 22,20 nesne konumunda *ne*-sorularına oranla 33,36 daha az başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Aynı başarı oranı Grup 2'de de görülmektedir ve özne konumunda *ne*-sorusuna 43,61 nesne konumunda *ne*-sorularına oranla 50,76 ortaya daha az başarılı bir ortalama çıkmaktadır.

Aşağıdaki tabloda ise eklenti konumunda *ne*-sorularına yönelik olan 6 ve 20 numaralı sorulara temel, orta ve yüksek düzeydeki her iki grubun yargıları görülmektedir.

Tablo 13: Eklenti konumunda *ne*-sorusuna ilişkin başarı oranları

	temel düzey		orta düzey		yüksek düzey	
	<i>ad tümceciği</i>	<i>eklenti tümceciği</i>	<i>ad tümceciği</i>	<i>eklenti tümceciği</i>	<i>ad tümceciği</i>	<i>eklenti tümceciği</i>
Grup 1	47,06	29,41	46,67	60,00	47,37	57,89
Grup 2	0	66,66	75,00	87,50	40,00	100,00

Tablo 13'e göre düzeyler arası bir karşılaştırma yapıldığında Grup 1'in katılımcılarının ad tümceciğinin eklenti konumunda *ne*-sorusuna yönelik seçimlerinin tüm düzeylerde benzer oranda başarı sergiledikleri görülmektedir. Yine Grup 1'in katılımcılarının bu kez eklenti tümceciğinin eklenti konumunda *ne*-sorusuna ilişkin başarı oranı temel düzeyden orta düzeye çıkıldıkça artış göstermekte ancak bu oran yüksek düzeyde fazla bir değişiklik sergilememektedir. Grup 2'nin katılımcıları ise ad tümceciğinin eklenti konumundaki *ne*-sorusuna yönelik seçimlerinde temel düzeyde hiçbir başarı oranı sergileyemezken orta düzeye

gelindiğinde başarı oranı oldukça yüksek biçimde artmakta ve ardından yüksek düzeye gelindiğinde tekrar bir düşüş sergilemektedir. Yine Grup 2'nin eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusuna yönelik seçimlerinde ise düzeyler arttıkça doğru orantılı bir başarı oranı sergiledikleri görülmektedir.

Yukarıdaki verilere göre Grup 1'in katılımcılarının ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusuna yönelik seçimlerinin başarısı, eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu seçimlerine oranla tüm düzeylerde daha yüksek bir başarı oranı sergiledikleri görülmekteyken Grup 2'nin başarı oranı ise bunun tam tersi bir şekilde başarı oranının düzeylerle doğru orantılı biçimde daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki grup ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu ve eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu açısından karşılaştırıldığında ise temel düzeyde Grup 1'in 47,06 ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu seçimlerinde Grup 2'den 0 çok daha başarılı olduğu eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu seçimlerinde ise tersine bir başarı oranı olduğu ve Grup 1'in 29,41 Grup 2'den 66,66 daha az başarılı olduğu görülmektedir. Orta düzeye gelindiğinde ise Grup 1'in 46,67 ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu yanıtlarında Grup 2'den 75,00 daha başarısız olduğu, eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu seçimlerinde de yine Grup 1'in 60,00 Grup 2'ye 87,50 oranla daha başarısız olduğu anlaşılmaktadır. Grup 1'in yüksek düzeydeki başarı oranı ise ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu yanıtlarında 47,37 Grup 2'ye oranla 40,00 düşüş gösterirken Grup 1'in eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu tercihleri 57,89 Grup 2'ye oranla 100,00 yine bir artış sergilemektedir.

Her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise Grup 1'in ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu yanıtlarında 47,03 eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu tercihlerine oranla 49,10 daha başarısız oldukları ancak oranların birbirlerinden çok da farklı olmadıkları anlaşılmaktadır. Grup 2'de ise katılımcıların ad tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu yanıtlarında 38,33 eklenti tümceciğinin eklenti konumunda ne-sorusu tercihlerine oranla 84,72 çok daha başarısız oldukları görülmektedir.

4.2.1.5 Değerlendirme

Türkçe türü adıl-düşüren dillerden olan katılımcıların verileri ile Çince türü dillerden olan katılımcıların verileri kıyaslandığında, özellikle de D2de adıl-düşürmeye yönelik sorularda düzeylere bağlı başarımların hemen hiçbirinde herhangi bir artış ya da azalma olmadığı görülmüştür.

Her iki grupta da tümcede adıl-düşürmeye ilişkin sorulara verilmiş olan yanıtların başarımlarının tümceciğe kıyasla oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, Grup 1'in ve Grup 2'nin adıl-düşürme başarımları karşılaştırıldığında, aralarında tümcede adıl-düşürme bakımından önemli bir ayırım bulunmadığı görülürken, tümcecikte ise küçük bir ayırımın olduğu fark edilebilmektedir. Başarımların ortalamalarına genel olarak bakıldığında Grup 2'nin (%60,68), Grup 1'den (%48,39) başarılı olduğu görülmektedir.

Grupların tümcede özne-eylem yerdeğiştirmesi başarımlarının karşılaştırıldığında ise Çince türü dillerden olan katılımcıların başarımlarının (39,17) Türkçe türü dillerden olan katılımcıların başarımlarına (5,94) kıyasla çok daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki grubun hem tümcedeki hem de tümcecikteki özne-eylem yerdeğiştirmesi oranları ile adıl-düşürme oranları karşılaştırıldığında ise özne-eylem yerdeğiştirmesi ile adıl-düşürme arasında bir ilişki bulunmadığını ve bununla birlikte de Çince-türü dillerden gelen katılımcıların özne-eylem yerdeğiştirmesine yönelik sorularda Türkçe-türü dillerden gelen katılımcılara oranla çok daha başarılı olduğu ancak bu başarı oranının adıl-düşürme sorularında yüksek olmadığı görülebilmektedir.

Grup 1 ve Grup 2 katılımcılarının that-izi süzgecine yönelik sorulardaki başarımları ile özne-eylem yerdeğiştirmesine yönelik sorulardaki başarımları karşılaştırıldığında, adıl-düşürme ile özne-eylem yerdeğiştirmesine ilişkisine göre daha yüksek bir oran olduğu anlaşılabilmektedir. Hem özne hem de nesne konumundaki that-izi süzgecine yönelik soruların tümünde Çince-türü dillerden gelen katılımcılar (47,18) , Türkçe-türü dillerden gelen katılımcılardan (27,78) daha başarılı olmuşlardır.

Çince-türü dillerin konuşucuları daha başarılı olmakla beraber her iki grubun soru tümcelerine vermiş oldukları yanıtların yüksek başarı oranı da özne-eylem yerdeğiştirmesine yönelik sorularda sergilenen başarı ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlar görülebilmektedir. Ancak katılımcıların çoğu bu tip sorularda özellikle de öğelerinin yerleri değişmiş olan ancak soru sözcüğü tümcede yanlış konumlandırılmış olan soru tiplerinde tümcenin hatalı olduğu genellemesini yaparak belki de bilinçli bir doğruluk tespitinde bulunmamış olabilmektedirler. Bunun nedeni olarak da adıl-düşürme dillerinin çoğunda yerdeğiştirme özelliğinin var olması gösterilebilir.

Grup 1 katılımcıları 33,37'lik bir skorla nesnede, 22,20'lik bir skorla da özne konumunda ne-öbeğinde başarımlarını sağladıkları görülmektedir. Aynı biçimde Grup 2 katılımcıları da 43,61'lik bir skorla özne konumunda, 50,77'lik bir skorla nesne ne öbeğinde başarımlarını sağladıkları görülmektedir.

4.2.2 Test 2'ye İlişkin Bulgular ve Değerlendirme

4.2.2.1 Özne Konumundaki *adılın* Gönderimine İlişkin Bulgular

Tablo 14'te temel düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında boş ulamların gönderim özelliklerine yönelik katılımcıların başarımları ve oranları görülmektedir (Tablo 14'te 1,2,3, ve 4 numaralı sorular).

Tablo 14: Temel düzeyde tümcecik ve AÖ'lerde *adıl* öznel yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları ve oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	36	52,94	18	26,47	11	16,17
2. Grup	6	50,00	5	41,66	1	8,33
Toplam	42	51,47	23	34,06	12	12,25

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük oranı, boş kategorinin gönderimi için özne öncülünü seçmişlerdir %51,47. Grupları ayrı ayrı inceleyecek olursak, her iki grubun özne öncülünü seçme oranları birbirine oldukça yakın iken Grup 1'in katılımcılarının nesneyi öncül olarak yorumlama oranları Grup 2'ye oranla daha düşüktür.

Sorulara göre bakıldığında, katılımcıların yorumlamalarında büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte katılımcıların genellikle 1. soruya yönelik yorumlarının doğruluk oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Ek 1).

Aşağıdaki tabloda orta düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında boş ulamların gönderim özelliklerine yönelik başarımları ve oranları görülmektedir.

Tablo 154: Orta düzeyde tümcecik ve AÖ'lerde *adıl* özneli yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlar oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	45	75,00	4	6,66	10	16,66
2. Grup	19	59,37	5	15,62	8	25,00
Toplam	64	67,18	9	11,14	18	20,83

Tablo 15'te de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük oranı, boş kategorinin gönderimi için bu düzeyde de özne öncülünü seçmişlerdir (%67,18). Gruplar burada da ayrı ayrı incelenince, Grup 1'in özne öncülünü seçme oranının Grup 2'ye kıyasla daha yüksek olduğu ve Grup 2'nin katılımcılarının nesneyi öncül olarak yorumlama oranları Grup 1'e oranla da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Burada da sorulara göre bakıldığında, her iki grubun katılımcılarının yorumlamalarında bu düzeyde de büyük oranda farklılaşma görülmediği ve başarımlar oranlarının da birbirine oldukça yakın olduğu fark edilmektedir (bkz. Ek 1).

Tablo 16'da yüksek düzeydeki her iki grubun tümcecik ve A'lerin özne konumlarında boş ulamlara yönelik başarımlar oranları görülmektedir.

Tablo 16: Yüksek düzeyde tümcecik ve AÖlerde *adıl* özneli yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlar oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	Sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	69	90,79	2	2,63	4	5,26
2. Grup	12	60,00	1	5,00	7	35,00
Toplam	81	75,39	3	3,81	11	20,13

Yukarıdaki verilerden de görülebildiği üzere, yüksek düzeyde bulunan Grup 1'in katılımcılarının büyük oranı, boş kategorinin gönderimi için yine özne öncülünü seçmişlerdir %90,79. Grup 2'nin katılımcıları boş kategorinin gönderimi için yine yüksek oranda özne öncülünü seçmiş olmakla birlikte başka bir AÖ'yü seçme oranının %35 da hayli fazla olduğu görülebilmektedir.

Yine sorulara göre bakıldığında, yüksek düzeydeki her iki katılımcı grubunun yorumlamalarında büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte katılımcıların genellikle 1. ve 2. soruya yönelik yorumlarının doğruluk oranlarının 3. ve 4. soruya kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Ek 1).

4.2.2.2 Özne Konumundaki Adılsılların Gönderimine İlişkin Bulgular

Tablo 17'de temel düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılsılların gönderim özelliklerine yönelik yorumları görülmektedir (bkz. tablo 17'de 5,6,7,8 numaralı sorular).

Tablo 17: Temel düzeyde tümcecik ve AÖ'lerde adılsıl özneli yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlar oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	24	35,29	13	19,11	31	45,58
2. Grup	5	41,66	1	8,33	6	50,00
Toplam	29	38,47	14	13,72	37	47,79

Yukarıdaki verilerden de görülebildiği üzere, temel düzeydeki her iki grubun katılımcıları da birbirlerine yakın oranlarda adılsılların gönderimi için hem özne öncülünü hem de başka bir AÖ öncülünü seçmişlerdir.

Burada da sorulara göre bakıldığında, yüksek düzeydeki her iki katılımcı grubunun yorumlamalarında büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte katılımcıların daha çok 6,

7 ve 8. sorulara yönelik yorumlarının doğruluk oranlarının 5. soruya göre daha yüksek olduğu görülmektedir bkz. (Ek 1).

Aşağıdaki tabloda orta düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılısın gönderim özelliklerine ilişkin başarımları görülmektedir.

Tablo 18: Orta düzeyde tümcecik ve AÖ'lerde adılısıl öznel yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	26	43,33	1	1,66	33	55,00
2. Grup	18	56,25	2	6,25	12	37,50
Toplam	44	49,79	3	3,95	45	46,25

Tablo 18'de de görüldüğü gibi, orta düzeydeki katılımcıların büyük oranı, adılısıların gönderimi için hem özne öncülünü %49,79 hem de başka bir AÖ öncülünü %46,25 seçmişlerdir. Grupları ayrı ayrı inceleyecek olursak, Grup 1'in özne öncülünü seçme oranı %43,33 Grup 2'nin katılımcılarına oranla %56,25 daha düşükken, orta düzeydeki Grup 1'in başka bir AÖ öncülünü seçme oranları %55,00 Grup 2'ye oranla %37,50 daha yüksektir.

Sorulara göre bakıldığında, katılımcıların yorumlamalarında burada da büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte daha çok 8. soruya yönelik yorumlarının doğruluk oranlarının yüksek olduğu görülmektedir (bkz. Ek 1).

Tablo 19'da yüksek düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılısılara ilişkin başarımlar sergilenmektedir.

Tablo 19: Yüksek düzeyde tümcecik ve AÖ’lerde adılsıl öznel yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlar oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	27	35,52	2	2,63	47	61,84
2. Grup	16	80,00	0	0,00	4	20,00
Toplam	43	57,76	2	1,31	51	40,92

Yukarıdaki verilerden de görülebildiği üzere, yüksek düzeydeki her iki grubun katılımcıları da toplamda birbirlerine yakın oranlarda adılsılın gönderimi için hem özne öncülünü hem de başka bir AÖ öncülünü seçmişlerdir. Ancak ayrı ayrı bakıldığında ise Grup 1’in katılımcılarının başka bir AÖ öncülünü seçme oranının (%61,84) Grup 2’ye oranla (%20,00) çok daha başarılı oldukları, Grup 2’nin ise özne öncülünü seçmede ise (%80,00) Grup 2’ye oranla (%35,52) daha büyük bir eğilim gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Burada da sorulara göre bakıldığında, yüksek düzeydeki Grup 1’in yorumlamalarında büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte katılımcıların daha çok 7 ve 8. sorulara yönelik yorumlarının doğruluk oranlarının 5 ve 6. sorulara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grup 2’nin tüm sorulara getirmiş oldukları yorum ise hemen hemen aynıdır (bkz. Ek 1).

Tablo 20’de ise temel düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılsılların gönderim özelliklerine yönelik yorumları görülmektedir (bkz. tablo 20’de 11 ve 12 numaralı sorular).

Tablo 20: Temel düzeyde tümcecik ve AÖlerde adılsıl öznel yapıların (nesne AÖsü ve başka AÖ)gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	11	32,35	12	35,29	8	23,52
2. Grup	4	66,66	0	0,00	2	33,33
Toplam	15	49,50	12	17,64	10	28,42

Tablo 20’de de görüldüğü gibi, temel düzeydeki katılımcıların büyük oranı, adılsılların gönderimi için özne öncülünü %49,50 seçmişlerdir. Grupları ayrı ayrı inceleyecek olursak, Grup 1’in hem özne öncülünü seçme oranı (%32,35) Grup 2’nin katılımcılarına oranla (%66,66) daha düşükken, temel düzeydeki Grup 1’in başka bir AÖ öncülünü seçme oranları da (%23,52) Grup 2’ye oranla (%33,33) yine daha düşüktür. Sorulara göre bakıldığında ise katılımcıların yorumlamalarında burada da büyük oranda farklılaşma görülmemektedir (bkz. Ek 1).

Tablo 21’de de orta düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılsılların gönderim özelliklerine yönelik yorumları görülmektedir (bkz. tablo 21’de 11 ve 12 numaralı sorular).

Tablo 21: Orta düzeyde tümcecik ve AÖlerde adılsıl öznel yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	9	30,00	4	13,33	16	53,33
2. Grup	9	56,25	3	18,75	4	25,00
Toplam	18	43,12	7	16,04	20	39,16

Yukarıdaki verilerden de görülebildiği üzere, orta düzeydeki her iki grubun katılımcıları da birbirlerine yakın oranlarda adılsılların gönderimi için hem özne öncülünü hem de başka bir AÖ öncülünü seçmişlerdir.

Burada da sorulara göre bakıldığında, orta düzeydeki Türkçe-türü dillerin katılımcı grubunun (%60) özellikle de 9 numaralı sorunun yorumlamalarında Çince-türü dillerden gelen katılımcılara kıyasla (%25) daha yüksek başarımlı olduğu gözlenebilmektedir.

Tablo 22’de ise temel düzeydeki her iki grubun tümcecik ve AÖlerin özne konumlarında adılsılların gönderim özelliklerine yönelik yorumları görülmektedir (bkz. tablo 22’de 11 ve 12 numaralı sorular).

Tablo 22: Yüksek düzeyde tümcecik ve AÖlerde adılsıl özneli yapıların gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlı oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	7	18,47	15	39,47	14	36,84
2. Grup	9	90,00	0	0,00	1	10,00
Toplam	16	54,23	15	19,73	15	23,42

Tablo 22’deli verilerden de görülebildiği üzere, yüksek düzeyde bulunan Grup 1’in katılımcılarının büyük oranı, boş kategorinin gönderimi için hem nesne (%39,47) hem de başka bir AÖ öncülünü seçmişlerdir (%36,84). Grup 2’nin katılımcıları ise boş kategorinin gönderimi için çok yüksek oranda özne öncülünü seçmiş olmakla birlikte (%90) başka bir AÖ’yü seçme oranının oldukça düşük olduğu (% 10) görülebilmektedir.

Yine sorulara göre bakıldığında, yüksek düzeydeki Grup 1 çoğu katılımcısının her iki soruda da ağırlıklı olarak nesne ya da başka bir AÖ seçerken Grup 2 katılımcılarının her iki soruda da çok yüksek oranda özne öncülü seçtiği anlaşılmaktadır (bkz. Ek 1).

4.2.2.3 Tümcecik İçinde AÖ'nün Adılsıl Öznesinin Gönderimine İlişkin Bulgular

Tablo 23'te temel düzeydeki her iki grubun tümcecik içine yerleştirilmiş adılsıl öznesinin gönderimine ilişkin katılımcı yorumlarındaki başarımlar oranları görülmektedir (bkz. Tablo 23'te 9 ve 10 numaralı sorular).

Tablo 23: Temel düzeyde tümcecik içinde AÖ'nün adılsıl öznesinin gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımlar oranları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	11	32,35	13	38,23	9	26,47
2. Grup	3	50,00	2	33,33	1	16,66
Toplam	14	82,35	15	35,76	10	21,56

Tablo 23'te de görüldüğü üzere, temel düzeydeki katılımcıların büyük oranı, tümcecik içine yerleştirilmiş AÖlerin adılsıl öznelerinin gönderimi için özne öncülünü seçmişlerdir (%82,36). Her iki grubu bağımsız bir şekilde inceleyecek olursak, Grup 1'in özne öncülünü seçme oranı %32,35 Grup 2'nin katılımcılarına oranla %50,00 daha düşükken, temel düzeydeki Grup 1'in katılımcılarının doğru olan nesne öncülünü seçme oranları %38,23 Grup 2'yle benzerlik göstermektedir %33,33 .

Sorulara göre bakıldığında, katılımcıların yorumlamalarında burada da büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte Grup 1'in katılımcılarının tercihlerini daha çok 9. soruya yönelik kullanmışken Grup 2'nin katılımcılarının ise 10. soruya yoğunlaştığı anlaşılmaktadır (bkz. Ek 1).

Tablo 24'te orta düzeydeki her iki grubun tümcecik içine yerleştirilmiş AÖlerin adılsıl öznelerinin gönderimsel özelliklerine ilişkin başarımları görülmektedir.

Tablo 24: Orta düzeyde tümcecik içinde AÖnün adılsıl öznesinin gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	8	26,66	11	36,66	11	36,66
2. Grup	6	37,50	6	37,50	4	25,00
Toplam	14	32,08	17	37,08	15	30,83

Yukarıda da görüldüğü üzere, orta düzeydeki her iki katılımcı grubu, tümcecik içine yerleştirilmiş AÖlerin adılsıl öznelerin gönderimi için her ne kadar nesne öncülünü seçmeye daha yakın bir tutum sergileseler de açık bir şekilde hem özne, hem nesne hem de başka bir AÖ öncülünü benzer oranda seçmişlerdir. Her iki grubu bağımsız bir şekilde inceleyecek olursak, orta düzeyde de Grup 1'in özne öncülünü seçme oranı (%26,66), Grup 2'nin katılımcılarına oranla (%37,50) daha düşükken, Grup 1'in katılımcılarının doğru olan nesne öncülünü seçme oranları (%36,66), Grup 2'yle büyük oranda benzerlik göstermektedir (%37,50).

Sorulara göre bakıldığında, orta düzeydeki tüm katılımcıların yorumlamalarında burada da büyük oranda farklılaşma görülmemekle birlikte her iki grubun katılımcılarının da tercihlerini daha çok 9. soruya yönelik kullanmış oldukları görülmektedir (bkz. Ek 1).

Tablo 25'te yüksek düzeyde bulunan her iki grubun tümcecik içine yerleştirilmiş AÖlerin adılsıl öznelerinin gönderimlerine ilişkin başarımları sergilenmektedir.

Tablo 25: Yüksek düzeyde tümcecik içinde AÖnün adılıslı öznesinin gönderimsel özelliklerine ilişkin katılımcıların başarımları

	özne		nesne		başka bir AÖ	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1. Grup	9	23,68	19	50,00	10	26,31
2. Grup	5	50,00	4	40,00	1	10,00
Toplam	14	36,84	23	45,00	11	18,15

Yukarıda da görüldüğü üzere, yüksek düzeydeki her iki katılımcı grubu, tümcecik içine yerleştirilmiş AÖlerin adılıslı öznelerinin gönderimi için hem doğru olan nesne öncülünü hem de özne öncülünü benzer oranlarda seçmişlerdir. Burada da her iki grubu bağımsız bir şekilde inceleyecek olursak, yüksek düzeyde de Grup 1'in özne öncülünü seçme oranı (%23,68), Grup 2'nin katılımcılarına oranla (%50,00) daha düşükken, Grup 1'in katılımcılarının doğru olan nesne öncülünü seçme oranları (%50,00), Grup 2'yle yine benzerlik göstermektedir (%40,00).

Sorulara göre bakıldığında, yüksek düzeydeki Grup 1'in katılımcılarının yorumlamalarında daha çok 10. soruyu tercih ettikleri, Grup 2'nin katılımcılarının ise hem 9. hem de 10. soruyu yorumlamada aynı ölçüde başarı sergiledikleri görülmektedir (bkz. Ek 1).

4.2.2.4 Değerlendirme

Türkçe türü adıl-düşüren dillerin katılımcılarının özne konumundaki *adılın* gönderimine ilişkin sorulardaki başarımları oranı, düzeylere göre düzenli bir artış sergilemiştir. Çince türü adıl-düşüren dillerin katılımcılarının özne konumundaki *adılın* gönderimine ilişkin sorulardaki başarı oranına baktığımızda, düzeylere göre yine düzenli bir artış olduğu fark edilmektedir. Buradaki düzenli artış da yine değişirgenlerin yeniden ayarlandığı hipotezini doğrulamaktadır. Ancak Çince türü dilleri konuşan Grup 2'in başarı oranı Türkçe türü dilleri konuşan Grup 1 ile karşılaştırıldığında, buradaki oranın çok daha düşük olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki katılımcıların özne konumundaki *adılın* gönderimine ilişkin sorulardaki başarı oranının ise yüksek oranda %40 hem özneye hem de başka bir AÖ'ye yönelik olduğu, yine de yalnızca özne öncülünü seçme oranının (%60) bu grupta da oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçe grubu *adıl-düşüren* dillerin katılımcıları özne konumundaki *adılısı*ların gönderimine yönelik sorularda düzeylere göre düzenli bir başarı oranı artış sergilemişlerdir. Çince türü *adıl-düşüren* dillerin katılımcılarının özne konumundaki *adılısı*ların gönderimine yönelik sorulardaki başarı oranına baktığımızda, başka bir AÖye bağlanmada düzeylere göre düzenli bir azalma, özneye bağlanmada ise düzeylere göre düzenli bir artış olduğu fark edilmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların bu kategorideki soruları yorumlamalarına bakıldığında ise tüm katılımcıların yorumlamaların çok yüksek oranda doğru olan başka bir AÖ öncülüne yönelik olduğu görülmektedir.

Türkçe türü *adıl-düşüren* dillerin katılımcıları tümcecik içinde AÖnün *adılısıl* öznesinin gönderimine yönelik sorularda temel ve orta düzeylerde benzer bir başarı oranı artış sergilerken, yüksek düzeyde bu başarı oranı oldukça artmıştır. Çince türü *adıl-düşüren* dillerin katılımcılarının tümcecik içinde AÖnün *adılısıl* öznesinin gönderimine yönelik başarı oranına baktığımızda, düzeylere göre düzenli bir artış olduğu fark edilmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların tümcecik içinde AÖnün *adılısıl* öznesinin gönderimine yönelik sorulardaki yorumlamalarının ise yüksek oranda (%40) hem nesneye hem de başka bir AÖyü (%45) seçmeye yönelik olduğu görülmektedir.

V. Bölüm: Sonuç

Bu çalışmada EDnin ikinci dil edinimi ile nasıl bir bağlantı kurduğu ve EDnin yetişkin D2 öğrencilerinde varlığı, bir dilde özne konumunda bulunan adılların düşürüldüğü adıl-düşürme değiştirgeni özellikleri üzerinden çalışılmıştır. Bu çerçevede, tezde D2 ediniminde adıl-düşürme değiştirgeninin, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve that-izi süzgeci gibi sözdizimsel özelliklerle olan bağlantısı araştırılmıştır. Ayrıca tezde, adıl-düşürme görünümünde boş ulam olarak karşımıza çıkan adıl ve adılların düşürülmediği durumlarda özne konumunda görülen adılsılların gönderim özelliklerinin ikinci dilde edinimi ikinci bir araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Tezde ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözdizimsel yaklaşımlarından deliller sunulmaya çalışılmış, diğer bir deyişle, D2 ediniminin mantıksal sorununa Türkçede adıl- düşürme değiştirgeni üzerinden katkıları araştırılmıştır.

D2 ediniminin adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde anadilleri adıl-düşüren Türkçe-türü diller (Afganca, Farsça, Moğolca, Romence, Rusça, Ukraynaca, Arapça, İspanyolca) ve Çince-türü diller (Çince, Japonca, Korece) olmak üzere iki ayrı katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Katılımcılar, Ankara Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) D2 olarak Türkçe öğrenen ve temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı düzeyde Türkçe sınıflarına devam eden gruplardan oluşmaktadır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu D2 olarak Türkçe adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasında (parameter resetting) Çince-türü ve Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşanların başarımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik olmuştur ve katılımcılardan elde edilen verilere göre adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasında Çince-türü dilleri konuşan bireylerin D2 olarak Türkçeyi edinimlerinde, Türkçe-türü dilleri D1 olarak konuşan katılımcılara kıyasla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bunun sonucunda da D1’in etkisinin olmadığı görülmüş ve alanyazında kimi görüşlere koştur biçimde dolaylı erişim varsayımının desteklenmediği sonucuna varılmıştır (bkz. Bölüm 2, İkinci Dil Edinimi ve Erişim Varsayımları). Dolaylı erişim varsayımında bir D2 öğrencisinin EDye erişiminin, D1in değiştirgenlerinin D2 verisini işleme aracılığıyla gerçekleştiği düşünülmekte ve bununla birlikte, D1 değiştirgenlerinin başta D2ye aktarılabilceği olasılığı ile birlikte onların sonunda D2ye uygun bir biçimde değişeceğini savunmaktadır (White, 1996; Cook, 1993). Oysa bu tezdeki bulgular, katılımcıların D1e başvurmadıklarını açıkça göstermektedir.

Diğer bir olasılık ise, D2 konuşucularının tıpkı D1 ediniminde olduğu gibi EDye eriştikleri, yani EDye D1 değiştirgenlerine başvurmadan doğrudan eriştikleri varsayımdır. Ancak gerek Türkçe-türü adıl-düşüren dilleri konuşan Grup 1'in, gerekse Çince-türü adıl-düşüren dilleri konuşan Grup 2'nin adıl-düşürmeye yönelik sorularda düzeylerine bağlı başarımların hemen hiçbirinde düzenli bir artış ya da azalma göstermedikleri gözlenmiştir. Oysa doğrudan erişim varsayımına göre, EDye erişimin tıpkı D1de olduğu gibi düzenlilik sergilemesi beklenmektedir ve D2 değiştirgenlerinin de D1in hiçbir etkisi olmadan yalnızca D2 girdileri sayesinde ayarlandığı düşünülmektedir (White, 1996). Bundan dolayı da D2 edinimi, ED ve D2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim ile oluşmaktadır. Bu bulgular bize en azından adıl-düşürme değiştirgeni bakımından EDye erişim konusunda tek bir sonuca varılamayacağını göstermektedir.

Çalışmanın diğer araştırma sorusu ise adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanması ile UYUM, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve that-izi süzgeci özelliklerinin edinimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik olmuştur ve katılımcılardan toplanan veriler şunu göstermektedir ki D2 olarak Türkçenin ediniminde, hem D1leri Türkçe-türü diller hem de Çince-türü olan katılımcılar hiçbir özne-eylem yerdeğiştirmesi ile adıl-düşürme arasında ve that-izi süzgeci ile adıl-düşürme arasında bir ilişki kurmamışlardır. Bu sonuca göre de, D2 ediniminde adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasının that-izi süzgeci ya da özne eylem yerdeğiştirmesi gibi sözdizimsel özelliklerden bağımsız olduğu düşünülmelidir. Bu sonuç, daha önce ileri sürdüğümüz Erişimsizlik Varsayımını da desteklemektedir çünkü erişimsizlik varsayımına göre, bir D2 öğrencisinin dilbilgisinin ED ilke ve değiştirgenleri ile tanımlanması hiçbir zaman mümkün olmamaktadır. Buna göre D1 aktarımı ED ile açıklanamayacağı gibi, D2 öğrencilerinin EDye de erişemeyecekleri düşünülmektedir. Bu sonuçlar bize adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasının, ED-temelli gerçekleşmediğini göstermektedir. D2 ediniminde D1in aktarımının olmadığı bu tezde ayrıca UYUM özelliği ile de desteklenmektedir. Zira D1lerinde UYUM olan konuşucuların, yine güçlü UYUM sergileyen Türkçeyi D2 olarak edinimlerine, D1lerinede UYUM sergilemeyen Çince-türü dillerin konuşucularından çok daha başarısız olmuşlardır ve bu sonuç da bizleri yine erişimsizlik varsayımına götürmektedir.

Bu çalışmada ayrıca Türkçede adıl-düşürme ya da adıl-düşürmeme, yani adılsılların kullanımında D2 konuşucularının stratejileri de incelenmiştir. Bu çerçevede tezde gönderim ilişkileri ile ilgili olarak Türkçede adıl-düşürme ve adılsıl kullanımı arasındaki gönderimsel farklılıklar konusunda D2 konuşucularının başarımlarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Gerek D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcıların, gerekse D1 olarak Çince-türü dilleri konuşan katılımcıların D2 olarak Türkçeyi edinimlerinde özne konumunda adılın gönderimine ilişkin sorulardaki başarımlarının düzeylere göre düzenli bir artış sergiledikleri görülmüştür. Ancak D1 aktarımı da göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe-türü dillerin konuşucularının Çince-türü dilleri konuşanlara oranla daha başarılı oldukları fark edilmiş ve Çince-türü dillerin konuşucularının başka bir AÖyü öncül olarak seçme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak da Çince-türü dillerde adılın söylem gönderimli olması düşünülmüştür, zira Çince-türü dillerin tersine Türkçede böylesi bir bağlamanın gerçekleşmesi olanaklı değildir:

*Ali Ayşe'ye_i [adıl_i ders çalıştığını] söyledi.

Bu bulgular, D2 olarak Türkçeyi edinen konuşucularının gönderim ilişkilerinde D1e başvurduklarını göstermektedir ve bir D2 öğrencisinin EDye erişiminin, D1in değıştirgenlerinin D2 verisini işleme aracılığıyla gerçekleştğini savunan dolaylı erişim varsayımını desteklemektedir.

Çalışmada yine hem D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcıların, hem de D1 olarak Çince-türü dilleri konuşan katılımcıların D2 olarak Türkçeyi edinimlerinde özne konumunda adılsılın gönderimine ilişkin sorulardaki başarımlarının farklılaştğı gözlemlenmiştir. Türkçe-türü dillerin konuşucuları, özne konumunda adılsılın gönderimine düzeylere göre düzenli başarımların artışı sergilerken, Çince-türü dillerin konuşucuları bu tür sorularda düzeylere göre düzenli bir başarımların artışı sergilememiş ve yüksek oranda başka bir AÖyü seçme eğiliminde bulunmuşlardır. Bu sonuç bizleri D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcıların, Çince-türü dilleri konuşan katılımcılardan doğru öncülü seçmede daha başarılı olduklarını ve Çince-türü dillerin yüksek oranda D1 aktarımında bulunduklarını göstermektedir.

D2 ediniminin adıl-düşürme değıştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde, D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşani ve yine D1 olarak Çince-türü dilleri konuşan katılımcıların D2 olarak Türkçeyi edinimlerine yönelik uygulanan her iki testin farklı erişim varsayımlarını desteklediğı görölmüşür. Değıştirgen türüne göre erişim varsayımları farklılığının literatürde de görölebilmesi (Cook, 1995; Hawkins,2001), adıl-düşürme değıştirgeni üzerinden D2 edinimine yönelik tek bir yargıya varmanın, var olan yaklaşımlar ile mümkün olamayacağını destekleyen bir sonuç olmaktadır.

Kaynakça

- Aydın, Ö. 2001. *Evrensel Dilbilgisi Çerçevesinde Türkçe Öğretimi Üzerine Bazı Uygulama ve Öneriler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydın, Ö. 2001. İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim. *Dilbilim ve Uygulamaları*, sayı: 2, s. 11-30.
- Berwick, R. C. 1985. *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. Cambridge: MIT.
- Bulut, T. 1996. *The Availability of Universal Grammar to Adult Turkish Learners of English Parameter Resetting*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Bulut, T. ve C. Can. 2000. Acquiring a Pro-drop Language. *Dil Dergisi*, sayı: 88, s. 54-60.
- Can, C. 2001. *The Accessibility of Universal Grammar in Turkish Adults Learning English as a Second Language: Head-Complement Parameter Resetting*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Cem-Değer, A. 1996. *Universal grammar in second language acquisition: Knowledge of English reflexives by Turkish learners*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Chomsky, N. 1959. Review of Verbal Behaviour. *Language*, (Yay.) B.F. Skinner, sayı 35, s. 26-58.
- Chomsky, N. 1964. *Current Issues in Linguistic Theory*. New York: The Hague.
- Chomsky, N. 1975. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum.
- Chomsky, N. 1977. On Wh-movement. *Formal Syntax*, (Yay.) Culicover, T. W. ve A. Akmajian. New York: Academic Press
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1982. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge: MIT.

- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1986. Markedness and Parameter Setting: Some Implications for a Theory of Adult Second Language Acquisition. *Markedness*, (Yay.) Eckman, F. , Moravcsik, E. ve J. Wirth. New York: Plenum Press.
- Chomsky, N. 1987. Transformational Grammar: past, present and future. *Studies in English Language and Literature*, Kyoto University, s. 33-80.
- Cook, V. J. 1990. Timed Comprehension of Binding in Advanced L2 Learners of English. *Language Learning*, sayı: 40, s. 557-590.
- Cook, V. J. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.
- Cook, V. J. ve M. Newson. 1996. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Enç, T. 1986. Topic Switching and Pronominal Subjects in Turkish. *Studies in Turkish Linguistics*, (Yay.) Slobin, D. I. ve K. Zimmer. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Erguvanlı-Taylan, E. 1986. Pronominal versus Zero Representation of Anaphora in Turkish. *Studies in Turkish Linguistics*, (Yay.) Slobin, D. I. ve K. Zimmer. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Felix, S. 1991. The Accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition. *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*, (yay.) Eubank, s. 277-294.
- Flynn, S. 1987. *A Parameter Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- Geeslin, K. 1999. *A Typological Investigation of the Pro-drop Parameter*. Stanford: Stanford University Press.
- Goodluck, H. 1991. *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Oxford: Blackwell.

- Gürel, A. 2002. *Linguistic Characteristics of Second Language Acquisition and First Language Attrition: Turkish Overt versus Null Pronouns*. . Yayınlanmamış doktora Tezi, Montreal: McGill University.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, R. 2001. *Second Language Syntax*. Oxford: Blackwell.
- Hilles, S. 1986. Interlanguage and the Pro-drop Parameter. *Second Language Acquisition*, sayı: 2, s. 33-52.
- Hornstein, W. ve D. Lightfoot. 1981. *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Huang, C. T. 1984. On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. *Linguistic Inquiry*, sayı: 15, s. 531-574.
- Hyams, N. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Kornfilt, J. 1984. *Case Marking, Agreement and Empty Categories in Turkish*. Yayınlanmamış doktora tezi. Harward: Harward University
- Kural, M. 1993. V-to(-I-to)-C in Turkish. *UCLA Occasional Pappers in Linguistics*, vol 11, Los Angeles: Depertment of Linguistics, UCLA.
- Kural, M. 1994. Yantümcelerde çekim ekleri. *Dilbilim Araştırmaları 1994*. Ankara: Hitit Yayınevi, 80-111.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Accross Cultures*. Michigan: Michigan University Press.
- Liceras, J. 1986. Syntax and Linguistics: More on the Pro-drop Parameter. *Learnability and Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Özsoy, A.S. 1987. On the syntactic properties of empty categories. *Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, 9-10 Ağustos 1984. (yay.) A.A. Koç ve E.E. Taylan, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 101-11.
- Phinney, M. 1987. The pro-drop parameter in second language acquisition. *Parameter Setting*, (Yay.) Roeper, T. Ve E. Williams. Dordrecht: Reidel.

- Rizzi, L. 1982. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Rizzi, L. 1990. *Relativized Minimality*. Cambridge: MIT.
- Schachter, J. 1988. Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, sayı: 9, 13, s. 219-235.
- Schachter, J. 1989. Testing a Proposed Universal. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, (Yay.) Gass ve Schachter, s. 73-88. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sezer, E. 1991. *Issues in Turkish syntax*. Doktora Tezi, Harward Üniversitesi.
- Thomas, M. 1989. The Interpretation of English Reflexive Pronouns by Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, sayı: 3, s. 110-132.
- Tsimpli, M. ve A. Roussou. 1991. Parameter Resetting in L2? *University College London Working Papers in Linguistics*, sayı: 3, s. 149-169.
- Vanikka, A. ve M. Young-Scholten. 1994. Direct Access to X'- Theory: Evidence from Korean and Turkish Adults Learning German. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, (Yay.) Hoekstra, T. ve B. Schwarts. Amsterdam: John Benjamins.
- Vanikka, A. ve M. Young-Scholten. 1996. The Early Stages in Adult L2 Syntax: Additional Evidence from Romance Speakers. *Second Language Research*, sayı: 12, s. 140-176.
- Wakabayashi, S. 1997. *The Acquisition of Functional Categories by learners of English*. Yayınlanmamış doktora tezi, Cambridge: Cambridge University.
- Wexler, K. Ve M. R. Manzini. 1987. Parameters and Learnability in Binding Theory. *Parameter Setting*, (Yay.) Roeper, T. ve E. Williams. Dordrecht: Reidel.
- White, L. 1985. Is There a Logical Problem of Second Language Acquisition? *TESL Canada*, sayı: 2, s. 29-41.

- White, L. 1985. The Pro-drop Parameter in Adult Language Acquisition. *Language Learning*, sayı: 35, s. 47-62.
- White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. 1986. Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: An Investigation of the Pro-drop parameter. *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*, (Yay.) Cook, V. Oxford: Pergamon.
- White, L. 1996. Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. *Handbook of Second Language Acquisition*, (Yay.) Ritchie, W. C ve T. K. Bhatia. London: Academic Press.
- White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates, R. 1990. *A parameters approach to second language research: Testing a directionality prediction of the null subject parameter*. Yayınlanmamış doktora tezi, Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Yuan, B. 1997. Asymmetry of Null Subjects and Null Objects in Chinese Speakers' L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*, sayı: 19, s. 467-497.

Özet

D2 olarak Türkçenin ediniminin, adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde anadilleri adıl-düşüren Türkçe-türü diller (Afganca, Farsça, Moğolca, Romence, Rusça, Ukraynaca, Arapça, İspanyolca) ve Çince-türü diller (Çince, Japonca, Korece) olmak üzere iki ayrı katılımcı sınıfıyla çalışılmıştır. Katılımcılar, Ankara Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) D2 olarak Türkçe öğrenen ve temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı düzeyde Türkçe sınıflarına devam eden gruplardan oluşmaktadır. Katılımcılara biri 35 tümcenin bulunduğu ve Türkçenin bir özelliği olan sıfır adıl, özne-eylem yerdeğiştirmesi ve that-izi durumlarına ne tür tepkiler verecekleri ölçülen bir dilbilgisel yargı testi ile 18 tümcenin bulunduğu ve her bir tümce ile bağlantılı sorulara üç seçenekten doğru olanını seçmeleri istenen sıfır adıl ile adılısıların gönderimsel özelliklerine ilişkin bilgiyi ölçen ikinci bir dilbilgisel yargı testi uygulanmıştır.

Adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasında Çince-türü dilleri konuşan bireylerin D2 olarak Türkçeyi edinimlerinde, D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcılara kıyasla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bunun sonucunda da, D1in etkisinin olmadığı görülmüş ve alanyazında kimi görüşlere koştur biçimde dolaylı erişim varsayımının desteklenmediği sonucuna varılmıştır.

Gerek Türkçe-türü adıl-düşüren dilleri konuşan Grup 1’in, gerekse Çince-türü adıl-düşüren dilleri konuşan Grup 2’nin adıl-düşürmeye yönelik sorularda, düzeylerine bağlı başarımlarının hemen hiçbirinde düzenli bir artış ya da azalma göstermedikleri gözlenmiştir. Bundan dolayı da D2 ediniminin, ED ve D2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim ile oluştuğu düşünülmektedir ve en azından adıl-düşürme değiştirgeni bakımından EDye erişim konusunda tek bir sonuca varılamayacağını görülmüştür.

Katılımcıların hiçbirisi özne-eylem yerdeğiştirmesi ile adıl-düşürme arasında ve that-izi süzgeci ile adıl-düşürme arasında bir ilişki kurmamıştır. Bu sonuca göre de, D2 ediniminde adıl-düşürme değiştirgenin ayarlanmasının, that-izi süzgeci ya da özne eylem yerdeğiştirmesi gibi sözdizimsel özelliklerden bağımsız olduğu düşünülmüş ve erişimsizlik varsayımı desteklenmiştir. Yani adıl-düşürme değiştirgeninin ayarlanmasının, ED-temelli gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır. D2 ediniminde D1in aktarımının olmadığı bu tezde ayrıca UYUM özelliği ile de desteklenmektedir. Zira D1lerinde UYUM olan konuşucular,

yine güçlü UYUM sergileyen Türkçeyi D2 olarak edinimlerine, D1lerinede UYUM sergilemeyen Çince-türü dillerin konuşucularından çok daha başarısız olmuşlardır ve bu sonuç da bizleri yine erişimsizlik varsayımına götürmüştür.

Hem Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcıların, hem D1 olarak Çince-türü dilleri konuşan katılımcıların D2 olarak Türkçeyi edinimlerinde, özne konumunda adılın gönderimine ilişkin sorulardaki başarı oranının düzeylere göre düzenli bir artış sergiledikleri görülmüştür. Ancak D1 aktarımı da göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe-türü dillerin konuşucularının Çince-türü dilleri konuşanlara oranla daha başarılı oldukları fark edilmiş ve Çince-türü dillerin konuşucularının başka bir AÖyü öncül olarak seçme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak da Çince-türü dillerde adılın söylem gönderimli olması düşünülmüştür. Zira Çince-türü dillerin tersine Türkçede böylesi bir bağlamanın gerçekleşmesi olanaklı değildir. Bu bulgular, D2 olarak Türkçeyi edinen konuşucularının gönderim ilişkilerinde D1e başvurduklarını göstermektedir ve bir D2 öğrencisinin EDye erişiminin, D1in değiştirgenlerinin D2 verisini işleme aracılığıyla gerçekleştiğini savunan dolaylı erişim varsayımını desteklemektedir.

Çalışmada Türkçe-türü dillerin konuşucuları, özne konumunda adılının gönderimine düzeylere göre düzenli başarı artışı sergilerken, Çince-türü dillerin konuşucuları bu tür sorularda düzeylere göre düzenli bir başarı artışı sergilememiş ve yüksek oranda başka bir AÖyü seçme eğiliminde bulunmuşlardır. Bu sonuç bizleri D1 olarak Türkçe-türü dilleri konuşan katılımcıların, Çince-türü dilleri konuşan katılımcılardan doğru öncülü seçmede daha başarılı olduklarını ve Çince-türü dillerin yüksek oranda D1 aktarımında bulunduklarını göstermektedir.

D2 ediniminin adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden araştırıldığı bu tezde, D1 olarak Türkçe-türü dilleri ve Çince-türü dilleri konuşan katılımcıların, D2 olarak Türkçeyi edinimlerine yönelik uygulanan her iki testin farklı erişim varsayımlarını desteklediği görülmüştür. Değiştirgen türüne göre erişim varsayımları farklılığının literatürde de görülebilmesi (Cook, 1995; Hawkins,2001), adıl-düşürme değiştirgeni üzerinden D2 edinimine yönelik tek bir yargıya varmanın, var olan yaklaşımlar ile mümkün olamayacağını destekleyen bir sonuç olmuştur.

Abstract

In this study, which is mainly concerned with the pro-drop parameter in L2 acquisition, subjects were chosen exclusively from pro-drop languages like Turkish (Afganian, Persian, Mongolian, Romanian, Russian, Ukrainian, Arabic, Spanish) and like Chinese (Chinese, Japanese, Korean). All of the subjects were attending TÖMER (Centre for the Teaching of Turkish) and were learning Turkish as an L2 at 3 different proficiency levels (elementary, intermediate and upper-intermediate). The subjects were given a grammatical judgment test which included 35 sentences related with pro-drop, subject-verb inversion and that-trace features and another grammatical judgment test which included 18 questions referring to null subjects and referential features of pronominals.

When comparing the data of the subjects from Turkish-type languages (Group 1) with the data of the subjects from Chinese-type languages (Group 2), it was found that Group 2's choices related with pro-drop questions were much more successful. This does not support the claim of the indirect access hypothesis, according to which it is possible to reset parameters only before the critical period. It provides support for the claim that there is no L1 transfer in L2 acquisition.

It was also found that there was no difference in the success of both groups' choices related with pro-drop questions in accordance with their levels. These results show that UG and L2 have a direct connection in L2 acquisition and there is no unique explanation for the theories of access, at least related with the pro-drop parameter.

When comparing both the scores of the subject-verb inversion questions with the ones of the pro-dropping questions and the that-trace questions again with the ones of pro-dropping, it can clearly be seen that there is no relation between subject-verb inversion and pro-dropping; just like there is no relation between that-trace and pro-dropping. These results support the claim of resetting the pro-drop parameter without any effect of syntactic features such as subject-verb inversion and that-trace and the idea of no-access in L2 acquisition. Agreement is another important syntactic feature supporting the idea that there is no L1 transfer in L2 acquisition. Those speakers who have strong agreement in their L1 (Group 1), are much less successful than the speakers who have no agreement in their L1's (Group 2), in acquiring an

L2 which has strong agreement, too. This result again indicates that there is no access to UG in L2 acquisition.

Both L1 speakers of Group 1 and speakers of Group 2 showed a regular increase of the reference of pronouns as subjects in accordance with their L2 acquisition levels of Turkish. But it can also be seen that speakers of Group 1 were much more successful than those of Group 2, who also showed a tendency to choose another NP as an antecedent. The reason for this is thought as the possibility of a referential discourse of a pronoun in Chinese-type languages and such a binding feature can not be seen in Turkic-type languages. These results show that people learning Turkish as an L2 make use of their L1's in accordance with referential features and, thus, support the idea of the indirect access theory.

Speakers of Group 1 also showed a regular increase of the reference of pronominals as a subject in accordance with their L2 acquisition levels of Turkish. Speakers of Group 2, however, did not show any increase in such questions related with their L2 levels and showed again a tendency to choose another NP. This result again supports the idea that L1 speakers of Group 1 are much more successful in choosing the correct antecedent than speakers of Group L2 and that speakers of Chinese-type languages transfer from their L1's.

The results of the tests in this study, mainly concerned with the pro-drop parameter in L2 acquisition, showed that L1 speakers of both Group 1 and Group 2 supported different access theories in the acquisition of Turkish as an L2. As it is possible to reach different access theories according to the kind of the parameter studied (Cook, 1995; Hawkins, 2001), it can clearly be seen that it is still not possible to have a unique judgement for the pro-dropping parameter in L2 acquisition with the existing theories.

Adınız, soyadınız Name, Surname	
Anadiliniz <i>Mother tongue</i>	
Türkçe dışında başka dil biliyor musunuz? Yazınız. <i>Do you speak a foreign language other than Turkish? If yes, please specify.</i>	
TÖMER'deki düzeyiniz (kuru). (İşaretleyiniz ☑) <i>Your level in TÖMER (your class)</i> <i>(Put a tick ☑)</i>	Temel I-A ☐ Temel I-B ☐ Temel II-A ☐ Temel II-B ☐ Orta I-A ☐ Orta I-B ☐ Orta II-A ☐ Orta II-B ☐ Yüksek I-A ☐ Yüksek I-B ☐ Yüksek II-A ☐ Yüksek II-B ☐
Yaşınız <i>Age</i>	
Mesleğiniz <i>Occupation</i>	
Türkçe öğrenmeye başladığınız yaş <i>At what age did you start learning Turkish?</i>	
Türkiye'de ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? (ay olarak) <i>How long have you been learning Turkish in Turkey?</i> <i>(please specify in months)</i>	...AY ...MONTH(S)
Ne zamandan beri Türkiye'desiniz? (ay olarak) <i>How long have you been in Turkey?</i> <i>(please specify in months)</i>	...AY ...MONTH(S)
Eğitim durumunuz (İşaretleyiniz ☑) <i>Education</i> <i>(Put a tick ☑)</i>	İlköğretim (Primary School) ☐ Ortaöğretim (High school) ☐ Yükseköğretim (University/BA) ☐ Lisansüstü (MA/PhD) ☐
Şu anda hala bir eğitim görüyorsanız (TÖMER dışında) yazınız <i>If you are currently a student (except TÖMER) please specify</i>	

Ek 2: Test 2’de Bulgular

Tümcecik ve AÖlerde *adıl* Özneli Yapılara İlişkin Bulgular

Temel Düzeyde Türkçe Grubu Diller (17 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	12	70,59	2	11,76	2	11,76	1	5,88	17
2. soru	9	52,94	2	11,76	6	35,29	0	0,00	17
3. soru	8	47,06	3	17,65	5	29,41	1	5,88	17
4. soru	7	41,18	4	23,53	5	29,41	1	5,88	17
Toplam	36	52,94	11	16,17	18	26,47	3	4,41	68

Temel Düzeyde Çince Grubu Diller (3 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	2	66,67	0	0,00	1	33,33	0	0,00	3
2. soru	1	33,33	0	0,00	2	66,67	0	0,00	3
3. soru	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0	3
4. soru	1	33,33	0	0,00	2	66,67	0	0	3
Toplam	6	50,00	1	8,33	5	41,66	0	0	12

Temel Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (9 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	6	66,67	3	33,33	0	0,00	0	0,00	9
2. soru	4	44,44	2	22,22	3	33,33	0	0,00	9
3. soru	4	44,44	2	22,22	3	33,33	0	0	9
4. soru	3	33,33	4	44,44	2	22,22	0	0	9
Toplam	17	47,22	11	30,55	8	22,22	0	0	36

Orta Düzeyde Türkçe Grubu Diller (15 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	12	80,00	3	20,00	0	0,00	0	0,00	15
2. soru	10	66,67	3	20,00	2	13,33	0	0,00	15
3. soru	11	73,33	3	20,00	0	0,00	1	6,67	15
4. soru	12	80,00	1	6,67	2	13,33	0	0,00	15
Toplam	45	75,00	10	16,66	4	6,66	1	1,66	60

Orta Düzeyde Çince Grubu Diller (8 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	
1. soru	2	25,00	3	37,50	3	37,50	0	0,00	8
2. soru	3	37,50	3	37,50	2	25,00	0	0,00	8
3. soru	7	87,50	1	12,50	0	0,00	0	0	8
4. soru	7	87,50	1	12,50	0	0,00	0	0	8
Toplam	19	59,37	8	25,00	5	15,62	0	0	32

Orta Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (2 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	
1. soru	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	2
2. soru	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	2
3. soru	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0	2
4. soru	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0	2
Toplam	4	50,00	1	12,50	3	37,50	0	0	8

Yüksek Düzeyde Türkçe Grubu Diller (19 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	19	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19
2. soru	19	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19
3. soru	14	73,68	3	15,79	1	5,26	1	5,26	19
4. soru	17	89,47	1	5,26	1	5,26	0	0,00	19
Toplam	69	90,79	4	5,26	2	2,63	1	1,31	76

Yüksek Düzeyde Çince Grubu Diller (5 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	2	40,00	3	60,00	0	0,00	0	0,00	5
2. soru	2	40,00	2	40,00	1	20,00	0	0,00	5
3. soru	3	60,00	2	40,00	0	0,00	0	0	5
4. soru	5	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	5
Toplam	12	60,00	7	35,00	1	5,00	0	0	20

Yüksek Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (1 Kişi)

	öb-ö	%	öb-b	%	öb-n	%	öb-öb	%	Toplam
1. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
2. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
3. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
4. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
Toplam	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	4

Tümcecik ve AÖde Adıslı Özneli Yapılara İlişkin Bulgular

Temel Düzeyde Türkçe Grubu Diller (17 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	8	47,06	4	23,53	5	29,41	0	0,00	17
6. soru	3	17,65	10	58,82	4	23,53	0	0,00	17
7. soru	7	41,18	9,00	52,94	1	5,88	0	0	17
8. soru	6	35,29	8	47,06	3	17,65	0	0	17
Toplam	24	35,29	31	45,58	13	19,11	0	0	68

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	6	35,29	4	23,53	6	35,29	1	5,88	17
12. Soru	5	29,41	4	23,53	6	35,29	2	11,76	17
Toplam	11	32,35	8	23,52	12	35,29	3	8,82	34

Temel Düzeyde Çince Grubu Diller (3 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	0	0,00	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3
6. soru	1	33,33	2	66,67	0	0,00	0	0,00	3
7. soru	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0	3
8. soru	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0	3
Toplam	5	41,66	6	50,00	1	8,33	0	0	12

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0,00	3
12. Soru	2	66,67	1	33,33	0	0,00	0	0	3
Toplam	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0	6

Temel Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (9 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	5	55,56	3	33,33	1	11,11	0	0,00	9
6. soru	4	44,44	4	44,44	1	11,11	0	0,00	9
7. soru	6	66,67	3	33,33	0	0,00	0	0	9
8. soru	6	66,67	2	22,22	1	11,11	0	0	9
Toplam	21	58,33	12	33,33	3	8,33	0	0	36

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	5	55,56	1	11,11	3	33,33	0	0,00	9
12. Soru	5	55,56	1	11,11	3	33,33	0	0	9
Toplam	10	55,55	2	11,11	6	33,33	0	0	18

Orta Düzeyde Türkçe Grubu Diller (15 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	6	40,00	8	53,33	1	6,67	0	0,00	15
6. soru	7	46,67	8	53,33	0	0,00	0	0,00	15
7. soru	7	46,67	8	53,33	0	0,00	0	0	15
8. soru	6	40,00	9	60,00	0	0,00	0	0	15
Toplam	26	43,33	33	55,00	1	1,66	0	0	60

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	4	26,66	9	60,00	2	13,33	0	0,00	15
12. Soru	5	33,33	7	46,66	2	13,33	1	6,66	15
Toplam	9	30,00	16	53,33	4	13,33	1	3,33	30

Orta Düzeyde Çince Grubu Diller (8 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	
5. soru	5	62,50	1	12,50	2	25,00	0	0,00	8
6. soru	5	62,50	3	37,50	0	0,00	0	0,00	8
7. soru	4	50,00	4	50,00	0	0,00	0	0	8
8. soru	4	50,00	4	50,00	0	0,00	0	0	8
Toplam	18	56,25	12	37,50	2	6,25	0	0	32

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	
11. Soru	5	62,50	2	25,00	1	12,50	0	0,00	8
12. Soru	4	50,00	2	25,00	2	25,00	0	0	8
Toplam	9	56,25	4	25,00	3	18,75	0	0	16

Orta Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (2 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	2
6. soru	1	50,00	0	0,00	1	50,00	0	0,00	2
7. soru	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0	2
8. soru	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0	2
Toplam	4	50,00	2	25,00	2	25,00	0	0	8

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0,00	2
12. Soru	1	50,00	1	50,00	0	0,00	0	0	2
Toplam	2	50,00	2	50,00	0	0,00	0	0	4

Yüksek Düzeyde Türkçe Grubu Diller (19 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	12	63,16	6	31,58	1	5,26	0	0,00	19
6. soru	6	31,58	12	63,16	1	5,26	0	0,00	19
7. soru	4	21,05	15	78,95	0	0,00	0	0	19
8. soru	5	26,32	14	73,68	0	0,00	0	0	19
Toplam	27	35,52	47	61,84	2	2,63	0	0	76

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	3	15,79	6	31,58	9	47,37	1	5,26	19
12. Soru	4	21,05	8	42,11	6	31,58	1	5,26	19
Toplam	7	18,47	14	36,84	15	39,47	2	5,26	38

Yüksek Düzeyde Çince Grubu Diller (5 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	5
6. soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	5
7. soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0	5
8. soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0	5
Toplam	16	80,00	4	20,00	0	0,00	0	0	20

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0,00	5
12. Soru	5	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	5
Toplam	9	90,00	1	10,00	0	0,00	0	0	10

Yüksek Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (1 Kişi)

	b-ö	%	b-b	%	b-n	%	b-öb	%	Toplam
5. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
6. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
7. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
8. soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
Toplam	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	4

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
11. Soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
12. Soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
Toplam	2	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	2

Tümcecik İçine Yerleştirilmiş Adılsız Özneli Yapılara İlişkin Yorumlar

Temel Düzeyde Türkçe Grubu Diller (17 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	5	29,41	4	23,53	8	47,06	0	0,00	17
10. Soru	6	35,29	5	29,41	5	29,41	1	5,88	17
Toplam	11	32,35	9	26,47	13	38,23	1	2,94	34

Temel Düzeyde Çince Grubu Diller (3 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	1	33,33	1	33,33	1	33,33	0	0,00	3
10. Soru	2	66,67	0	0,00	1	33,33	0	0	3
Toplam	3	50,00	1	16,66	2	33,33	0	0	6

Temel Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (9 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	3	33,33	2	22,22	4	44,44	0	0,00	9
10. Soru	6	66,67	1	11,11	2	22,22	0	0	9
Toplam	9	50,00	3	16,66	6	33,33	0	0	18

Orta Düzeyde Türkçe Grubu Diller (15 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	
9. Soru	2	13,33	3	20,00	10	66,66	0	0,00	15
10. Soru	6	40,00	8	53,33	1	6,66	0	0	15
Toplam	8	26,66	11	36,66	11	36,66	0	0	30

Orta Düzeyde Çince Grubu Diller (8 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	
9. Soru	1	12,50	1	12,50	6	75,00	0	0,00	8
10. Soru	5	62,50	3	37,50	0	0,00	0	0	8
Toplam	6	37,50	4	25,00	6	37,50	0	0	16

Orta Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (2 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2
10. Soru	0	0,00	1	50,00	1	50,00	0	0	2
Toplam	0	0,00	2	50,00	2	50,00	0	0	4

Yüksek Düzeyde Türkçe Grubu Diller (19 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	2	10,53	0	0,00	17	89,47	0	0,00	19
10. Soru	7	36,84	10	55,55	2	10,53	0	0	19
Toplam	9	23,68	10	26,31	19	50,00	0	0	38

Yüksek Düzeyde Çince Grubu Diller (5 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	1	20,00	0	0,00	4	80,00	0	0,00	5
10. Soru	4	80,00	1	20,00	0	0,00	0	0	5
Toplam	5	50,00	1	10,00	4	40,00	0	0	10

Yüksek Düzeyde Adıl-Düşürmeyen Diller (1 Kişi)

	nb-ö	%	nb-b	%	nb-n	%	nb-nb	%	Toplam
9. Soru	0	0,00	0	0,00	1	100,00	1	100,00	1
10. Soru	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0	1
Toplam	1	50,00	0	0,00	1	50,00	1	50	2

Ek 3: TEST 1

Aşağıdaki cümlelerden bazıları Türkçede düzgün değildir. Cümleleri dikkatle okuyup size göre düzgün olan cümleleri (✓) ile işaretleyiniz. Bozuk olan cümleleri ise (✗) ile işaretleyip doğrusunu yazınız. Karar veremiyorsanız cümleleri (?) ile işaretleyiniz.

Some of the following sentences are not correct in Turkish. Read each sentence carefully. Put a (✓) next to the sentences that sound correct to you. Put an (✗) next to the ones that you think are not expressed in good Turkish, and correct the mistake. Put a (?) if you cannot decide.

Örnek:

- (x) Ali okul gidiyorum.
- (?) Ali beni okula gitti sanıyor
- (✓) Ali okula gidiyor.

1. () Kim bahçede top oynuyor?
2. () Ali şarkı söylediğini duyuyor.
3. () Ali dün öldüğünü Ayşe'nin öğrendi.
4. () Ali Ayşe'nin beni hoşlandığını söyledi
5. () Öğrenciler kantinde.
6. () Ali Ayşe'nin ne zaman sinemaya gittiğini gördü?
7. () Ali dün bayıldığını öğrendi.
8. () Lokantada döneri yedi.
9. () Ali Ayşe'nin neyi bozduğunu gördü?
10. () Doktorlar hastanede var.
11. () Ali bankada hırsızlar olduğunu biliyor.
12. () Ali odada ders çalışıyor.
13. () Kim caddede yürüdü?
14. () Ali televizyonu kapattığını Ayşe'nin biliyor.

15. () Ali Zeynep'in beni gördüğünü istedi.
16. () Bahçede çocuklar.
17. () Ali Ayşe kimi öptüğü için kızdı?
18. () Ali su içtiğini görüyor.
19. () Ali yarın maça gittiğini söyledi, ama gitmedi.
20. () Ali Ayşe evi ne zaman temizlediği için sevindi?
21. () Ali bağırıldığını sandı.
22. () Evde kitabı okuyor Ali.
23. () Ali yolcuların otobüste olduğunu söylüyor.
24. () Ali şarkı geçen hafta bana söyledi.
25. () Markette alışveriş yapıyor.
26. () Mutfakta dolabı açıyor kim?
27. () Ali Ayşe'nin yemek yediğini gördü.
28. () Ali kitap dün bana okudu.
29. () Parkta çocuklar var.
30. () Ali kim banyoya girdiği için kızdı?
31. () Ali sokakta düştü.
32. () Ali Ayşe'nin ağladığını duydu.
33. () Ali benim Ayşe'yi nefret ettiğini anlattı.
34. () Arabada gülüyor.
35. () Koltukta uyuyor kim?

Ek 4: TEST 2

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve cümlelerin altındaki sorulara cevap veriniz.

Read each sentence and answer the question that follows it.

Doğru cevabın yanına (✓) işareti koyunuz.

Put a tick (✓) near the correct answer.

☐	...
☒	...
☐	...

1. Ali bana kitabı okuduğunu söyledi.

Kitabı kim okudu?

- ☐ Ali
- ☐ ben
- ☐ başkası

2. Ali size televizyon seyrettiğini söyledi.

Kim televizyon seyretti?

- ☐ Ali
- ☐ siz
- ☐ başkası

3. Ali bana çantasını verdi.

Ali kimin çantasını verdi?

- ☐ Ali'nin çantası
- ☐ benim çantam
- ☐ başkasının çantası

4. Ayşe sana evini gezdirdi.

Ayşe kimin evini gezdirdi?

- ☐ Ayşe'nin evini
- ☐ senin evini
- ☐ başkasının evini

5. Ali bana onun evi temizlediğini söyledi.

Evi kim temizledi?

- ☐ Ali
- ☐ ben
- ☐ başkası

6. Ali sana onun ders çalıştığını söyledi.

Kim ders çalıştı?

- ☐ Ali
- ☐ sen
- ☐ başkası

7. Ali bana onun ceketini gönderdi.

Ali kimin ceketini gönderdi?

- ☐ Ali'nin ceketini
- ☐ benim ceketimi
- ☐ başkasının ceketini

8. Ali size onun kitabını gösterdi.

Ali kimin kitabını gösterdi?

- ☐ Ali'nin kitabını
- ☐ sizin kitabınızı
- ☐ başkasının kitabını

9. Ali Ayşe'den onun resmini yapmasını istedi.

Resmi kim yaptı?

- ☐ Ali
- ☐ Ayşe
- ☐ başkası

10. Ali Ayşe'ye onun şarap içtiğini anlattı.

Kim şarap içti?

- ☐ Ali
- ☐ Ayşe
- ☐ başkası

11. Ali Ayşe'ye onun parasını verdi.

Ali kimin parasını verdi?

- ☐ Ali'nin parasını
- ☐ Ayşe'nin parasını
- ☐ başkasının parasını

12. Ali Ayşe'ye onun resmini gönderdi.

Ali kimin resmini gönderdi?

- ☐ Ali'nin resmini
- ☐ Ayşe'nin resmini
- ☐ başkasının resmini

13. Ali Ayşe'ye onu anlattı.

Ali Ayşe'ye kimi anlattı?

- ☐ Ali'yi
- ☐ Ayşe'yi
- ☐ başkasını

14. Ali sizi televizyon seyretmeye çağırdı.

Ali kimi çağırdı?

- ☐ Ali'yi
- ☐ sizi
- ☐ başkasını

15. Ali bana kitap okumak istiyor.

Ali kime kitap okumak istiyor?

- ☐ Ali'ye
- ☐ bana
- ☐ başkasına

16. Ali Ayşe'den onu korudu.

Ali kimi korudu?

- ☐ Ali'yi
- ☐ Ayşe'yi
- ☐ başkasını

17. Ali Ayşe'ye kendisini anlattı.

Ali kimi anlattı?

- ☐ Ali'yi
- ☐ Ayşe'yi
- ☐ başkasını

18. Ali Ayşe'nin kendisini gördüğünü söyledi.

Ali kimi gördü?

- ☐ Ali'yi
- ☐ Ayşe'yi
- ☐ başkasını