

TÜRKÇE-FRANSIZCA BİLEN İKİDİLLİ ÇOCUK VE GENÇLERİN FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE YAPTIKLARI HATA VE DÜZELTMELER

Mehmet Ali Akıncı¹

Laboratoire Dynamique Sociolinguistique 'DYALANG'

(Rouen üniversitesi, UMR 6065 CNRS)²

1.GİRİŞ

Bu çalışma, dil gelişimi, öz-düzeltilmeler, hatalar ve ikidillilik arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çalışma, Fransa'da yaşayan Türk göçmen ailelerine mensup Türkçe-Fransızca bilen ikidilli çocuk ve gençlerin Fransızcada yaptıkları hatalar ile bunları düzeltme biçimlerinin gelişimini ortaya koymayı ve aşamalı bir şekilde ulaştıkları Fransızcaya hâkim olma düzeylerini göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) adlı resimli kitaptan öğrencilere verilen bir ödev sonucu elde edilen anlatılardan oluşmaktadır.

Gelişimsel bir bakış açısıyla ele alındığında, hata ve öz-düzeltilmelerin birçok çalışmaya konu olduğu görülmektedir (Clark ve Andersen, 1979; Clark, 1985; Ochs, 1985; Levelt, 1983; Karmiloff-Smith vd., 1993). Ochs (1985: 785) hatayı, "a) ya kategorisel bir norm ya da sosyal olarak bir değışkenden sapma ve b) zorunlu bir negatif geribildirim" olarak tanımlar. Blanche-Benveniste (1997) gibi Wigglesworth (1990: 121) da düzeltilmelerin "bir konuşmacının kendi konuşmasını gözlemlemesinin bir sonucu olarak ortaya çıkabileceğini ve konuşmayı düzeltme işlemlerinin bu türlerine yönelik inceleme yapmanın konuşma süreçlerine dair önemli bilgiler sağlayabileceğini" belirtir.

Clark ve Andersen (1979) düzeltilmeleri iki gruba ayırır: kodla ilgili düzeltilmeler ve kendisine gönderilen mesajı anlaması için konuşulan kişi açısından göz önünde bulundurulmuş düzeltilmeler. Birinci gruptaki düzeltilmeler, "çocukların kendilerini anlaşılır kılma gayretleri sonucu motive oldukları şeklinde değil de kendi ürettikleri ile zihinlerinde depoladıkları temsillerin uyuşmadığını fark ettikleri zaman zihinlerindeki dil sisteminin bu uyuşmayan parçalarına yönelik yaptıkları düzeltilmeler" olarak görülmektedir. İkinci gruptaki düzeltilmeler de çocukların "kendilerini anlaşılır kılma ihtiyacı sonucu motive oldukları" şeklindeki düzeltilmelerdir.

Öz-düzeltilme, algılama ve üretim süreçleri arasındaki etkileşim olarak görüldüğü müddetçe konuşmacı açısından kolay bir işlem olmayacaktır. Başka bir deyişle bir düzeltme yapmak için konuşmacı, önce kendi üretimindeki bir problemin farkına varmalı, sonra konuşmasını durdurmalı ve dinleyici için kendi konuşma biçimi ve onun muhtemel sonuçlarını düzeltilen yeni bir söylem oluşturmalıdır.

Bu tanımlardan yola çıkarak hataların düzeltilmelerden önce geldiği varsayılabilir. Çocukların edinme sürecinde oldukları sistemin sadece bu parçalarını kontrol ettikleri ve gözlemledikleri hipotezini kabul ederek (Clark ve Andersen, 1979) bizler, öz düzeltilmeleri öğrenenlerin dil sistemlerinde meydana gelen bir değışimin göstergeleri olarak hesaba katacağız.

Levelt, ortaya koyduğu üretim modelinde, gözleme sürecinin iki temel işlevinden şöyle bahseder: "(i) üretimin standart ya da ölçütleri ve (ii) konuşma amacı ile konuşulan kişiye gönderilen mesajlar dâhilinde, konuşmanın ayrıştırılmış hâldeki derin ve yüzeysel yönlerini karşılaştıran bir eşleşme işlevi" (Levelt, 1983: 50). Yani gözleme, konuşmacının söylediklerinin söylemek istedikleriyle; ayrıca ürettiklerinin, yaptığı

¹Mehmet Ali Akıncı; DYALANG (UMR 6065 CNRS Université de Rouen) IRED; 7 rue Thomas Becket, 76821 Mont Saint Aignan Cedex France; tël: +33 2 35 14 69 44; fax: +33 2 35 14 69 40; e-mail: Mehmet-Ali.akinci@univ.rouen.fr.

²Bu araştırma, kısmen FYSSEN FOUNDATION (Paris) ve Fransızca Genel Delegasyonu (Délégation Générale de la Française) (Fransa Kültür Bakanlığı) tarafından desteklenmiştir. Tilburg Üniversitesi Babylon Merkezi'ne (Hollanda) bir yıl post-doktora olarak araştırma imkânı sağladığı ve araştırmanın verilerini toplarken de hibe yolu ile destek verdiği için teşekkürlerimi sunmak isterim.

sözdizimsel hatalar, üretimin standardı ve kelimeleri farklı şekillerde söylemesi sonucu kelimelerin kazandığı diğer anlamları ile uyuşup uyuşmadığını tespit etmek anlamına gelir.

Levelt'in bahsettiklerini, Clark ve Andersen'in (1979) öz-düzeltilmelerin işlevleri ile ilgili yaptıkları çalışmaları destekler. Fakat bu sonuncusu, gözleme ikinci bir işlevi ekler. Bu işlev "düzeltilmeye yönelik bilgiler ortaya koyar. Eğer belirli ölçütleri aşan bazı yanlış eşleşmeler tespit edilirse gözlem, konuşmacının bunu fark etmesini sağlar" (Levelt, 1983: 50). Levelt'e göre gözlem, belleğe, öncekilere karşılık gelecek yeni bir söyleyiş aracılığıyla yanlış söyleyişleri düzeltilmesi gereken uyarıcı bir sinyal gönderir.

Bu iki konunun nitel aynı zamanda nicel olarak çalışılması, iki dilli çocukların gelişimsel olarak dile hâkim olma süreçlerine biraz olsun ışık tutabilir (Ochs, 1985). Nitekim hatalar, ele alınan ortam ile ilgili eksik bir bilginin göstergeleridir; bunların analizleri, hâlâ tam anlamıyla otomatik hâle gelmemiş sistemin parçalarını bilmek için birer araçtır; oysa düzeltilmeler, edinimin şu anki evrelerini ve süreçlerini anlamada yardımcı olabilir.

Öte yandan bu farklılıklar diğer ortamlarda görüldüğü için bu tür bir çalışmanın uygun olduğu düşünülmüştür. Mesela geçicilik (Akıncı ve Kern, 1998; Akıncı, 2001) ya da makro yapıda (Akıncı, Jisa ve Kern, 2001), hataların yaş ile birlikte bitme eğiliminde olduğu tek dilli çocuklar ile karşılaştırıldığında, iki dilli çocuklarda bir gecikmenin olduğunu daha önce araştırdık. Diğer yandan iki dillilik hakkında oluşturulan bazı teoriler, göç ile gelen çocukları "yarım iki dillilik" (Skutnabb-Kangas ve Toukoma, 1976) kategorisine yerleştirir. Bunlar, dilleri hem karma hâle getirir hem ayırt edilmez bir şekilde sokar hem de ikinci bir dil öğrenenler açısından, aralarında en önemlilerinden birinin istikrarsız bir bilgi durumunun söz konusu olabileceği konuların bulunduğu sıradan konulara değinirler.

Bu teorik arka planı burada bırakıp aşağıdaki hipotezlere göz atmaya başlayalım:

1. Hipotez: Mümkün olduğunca bir dilin edinimi, aşamalı bir şekilde gerçekleşir, edinim hedefteki sisteme (yetişkin sistemi) ulaşıncaya kadar çocuğun edinimini başlattığı bir evre üzerinden devam eder; bizler yaş ile birlikte hem hataların sayısında hem de çeşitliliğinde bir azalma olduğunu düşünüyoruz. Düzeltilmelere gelince, bizler düzeltilmelerin artacağını düşünüyoruz. Eğer bizler, öz-düzeltilmeleri belirli bir ortama ait etkin bir işlemin bir göstergesi olarak hesaba katarsak en yaşlı olanlara göre en genç olanlarda öz-düzeltilmelerin sayısının daha az olacağını kolaylıkla düşünebiliriz.

2. Hipotez: Tek dilli Fransız çocuklarıyla yapılan araştırmaların sonuçları (Clark, 1985; Bange ve Kern, 1996) ile bizim bulduğumuz sonuçları karşılaştırmak, öncelikle ikidilli öğrencilerin daha belirgin bir şekilde yaptıkları düzeltme ve hatalar hakkında bizi bilgilendirecektir; çünkü bu çocuklar, çift dil sisteminin bir üyesidirler; aynı zamanda bu karşılaştırma, herhangi bir kişinin de görebileceği her iki nüfus arasındaki birbirine uzak durma davranışının yıllara göre azaldığını gösterecektir.

2. METOT

2.1 Katılımcılar

Katılımcılar, altı gruba ayrılmıştır. Bir grup, yaşları 5 olan anasınıfı öğrencilerinden, iki grup yaşları 7 ve 10 olan ilkokul öğrencilerinden, iki grup yaşları 12-13 ve 14-15 olan ortaokul öğrencilerinden ve bir grup da yaşları 16-18 olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Her bir grupta en az 10 öğrenci bulunmaktadır.

Bu araştırmanın katılımcıları, Lyon ve Grenoble'de yaşayan Türk göçmen topluluklarından seçilmiştir. "Cinsiyet" faktörünü kontrol etmek için çalışmaya kız ve erkek öğrencileri eşit sayıda dâhil etmeye çalıştık. Öğrencilerin gruplandırılması, eğitim ve cinsiyet temel ölçütlerine göre yapılmıştır: Bütün gruplar, 5,00 ile 18,00 arasındaki yaş ortalamalarına sahip anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lisede okuyan ikinci nesil öğrencileri kapsamaktadır. Bu katılımcılar, Fransa'daki ilk göçmen neslin oğulları ve kızlarıdır. Hepsi Fransa'da doğmuş olan bu öğrenciler arasında liseye giden 12 öğrencinin sadece 3'ü Türkiye'de doğmuştur; fakat bu öğrenciler de 2 yaşından önce Fransa'ya gelmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların yaş, sayı, yaş ortalaması ve aralıkları

Okul	Anasınıfı	İlkokul		Ortaokul		Lise
Grup	A grubu	B Grubu	C Grubu	D Grubu (6è)	E Grubu (4è)	F Grubu

		(CE2)	(CM2)	ve 5è)	ve 3è)	
Sayı	14	16	15	11	11	12
Yaş Ortalaması	5,04	7,06	10,06	12,01	14,06	17,05
Aralık	5,00-5,11	7,00-7,11	10,00-10,11	11,05-13,02	13,05-15,08	16,02-18,08

7 yaşına kadar çocuklar, Türkçeyi sadece aile içinde edinmektedir. 7 yaşından itibaren bu çocuklardan bazılarının, ortaokulun sonuna kadar LCO sınıflarına (Miras Dil ve Kültür) gitme imkânı vardır. Katılımcıların sadece % 38'i bu sınıflara gitmektedir. Çocukların ayrıca Türkçe konuşan derneklerce düzenlenen grup etkinliklerinde (% 35'i katılmaktadır) ya da din dersi sınıflarında (% 58'i katılmaktadır) Türkçe uygulamalarına katılma imkânları vardır. Çocukların baskın dilleri hâline gelecek olan Fransızca aslında 2,6 veya 3 yaş aralığında başlanılan anasınıfında edinilmektedir. Bizim araştırmamıza göre, ailelerin % 77'si, Türkçenin evde tek dil olduğunu belirtmektedir. Çocukların % 68'i birbirleri ile Fransızca konuştuklarını belirtmektedir.

Çocukların babalarının % 95'i fabrikada çalışmaktadır veya vasıfsız işçidir; diğer % 9,5'i ise inşaat işçisidir. Annelerinin tamamı ise ev hanımıdır. Babalarının % 65'i Türkiye'de, ilkokuldan sonra eğitimlerini bırakmışlardır, % 27'si de ortaokulu bitirmiştir. Babalarının % 8'i okuryazar değildir. Annelerinin % 62'si Türkiye'de ilkokulu ve % 12'si ortaokulu bitirmiştir, % 26'sı da okuryazar değildir.

2.2 Materyal ve İşlem

Kelimeler olmaksızın resimlerin kullanıldığı *Frog, where are you?* (Mercer Mayer, 1969) adlı resimli kitaptan yararlanılarak anlatı metinleri oluşturulmuştur. 24 resimden oluşan bu kitap, bir kahraman (küçük çocuk ve onun köpeği), bir problem (çocuğun evden kaçan kurbağası), problemi takip eden olaylar dizisi (çocuk ve köpeğin evden kaçan kurbağayı araması) ve mutlu bir son ile (çocuğun kurbağasını bulması ya da başka bir kurbağa satın alması) biten tipik bir çocuk hikâyesidir.

Araştırmadaki anaokulu ve ilkokul öğrencileri ile yapılan görüşmeler, 1993 yılının sonbahar döneminde, ortaokul ve lise öğrencileri ile de 1999 yılının sonbahar döneminde yapılmıştır. Her iki dilde, bütün öğrenci grupları için aynı işlemler yapılmıştır. Her bir öğrenci ile bireysel olarak görüşülmüş ve her bir öğrenciye, Berman ve Slobin'in (1994: 22) çalışmaları dikkate alınarak aynı öğretim modeli uygulanmıştır. Bütün öğrencilere ayrı hâldeki her bir kayıt oturumundan önce her iki dilde öğretim yapılmıştır. Öğrencileri etkilememek ve onların aynı hikâyeyi anlatmalarını mümkün kılmak için biri Türkçe-Fransızca ikidilli ve diğeri anadili Türkçe olan iki farklı araştırmacı, her iki dilde görüşmeleri kaydetmişlerdir. Görüşmeler farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. İkidilli öğrencilerin tamamının katılımı ile görüşmeler önce Türkçe sonra Fransızca yapılmıştır; fakat görüşmenin önce Türkçe yapılmasında belirli bir amaç yoktur. İki görüşme arasındaki zaman aralığı, öğrencilerin birçoğu açısından bir ayı bulduğundan Türkçe oturumunun Fransızca oturumunu etkileme ihtimali, mümkün olduğu kadar azaltılmıştır.

Örneklem genelinde metinleri yazıya geçirmek için belirli bir biçim kullanılmıştır. Metinlerin analizinde de temel birim *cümle* olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada cümle şöyle tanımlanmıştır: "bir *birleşik* yüklemi içeren herhangi bir birim. *Birleşik* kavramı ile biz, bitimli ve bitimsiz fiilleri, aynı zamanda yüklem oluşturan sıfatları içeren *tek* bir durumu ifade eden bir yüklemi kastediyoruz (etkinlik, olay ya da durum). Genellikle cümleler, tek bir sözlü unsurdan oluşacaktır; ancak mastarlar ve görünüşsel fiiller veya kip tamamlayıcıları olarak işlevleri bulunan edatlar, tek bir cümle şeklinde kalıp fiil içerisine alınmıştır" (Berman ve Slobin, 1986: 7).

2.3. Kodlama İşlemleri

Bu çalışmada, yaşa göre tür ve miktar bakımından hata ile öz-düzeltilmeleri inceleyeceğiz. Hatalar ile düzeltilmelerin her bir türü, Levelt (1983), Bange ve Kern (1997) ile Akıncı'nın (2000) ortaya koydukları kategorilerden yararlanılarak kodlanmıştır. Verilerden elde edilen aşağıdaki örnekler, çeşitli hata ve düzeltme örneklerini göstermektedir.

2.3.1.Hataların Kodlanması

2.3.1.1.Cinsiyet

Niteleyici/Belirleyici (determiner) kelimeler

- (1) F05; 076 1- 001 **un** foisy y avait un petit enfant
“once there was a little child”
“bir zamanlar, küçük bir çocuk vardı”
- 002 y avait un gros truc
“there was a big thing”
“büyük bir şey vardı”
- 003 et dedans y avait **un** grenouille
“and inside there was a frog”
“ve içinde bir kurbağa vardı”

Başka kelimeler ile birlikte telaffuz edilen vurgusuz özne ifadeleri (subject clitic)

- (2) F15; 00e 7- 027 les abeilles ils commencent à le courser
“the bees they begin to chase it”
“arılar onu kovalamaya başladı”

Sıfat

- (3) F11; 11a 14b 047 ils ont vu des petits grenouilles aussi
“they saw small frogs also”
“küçük kurbağalar da gördüler”

Başka kelimeler ile birlikte telaffuz edilen vurgusuz nesne ifadeleri (object clitic)

- (4) F07; 08d 3a 009 et le petit garçon il le (=la grenouille) cherche
“and the little boy he looks for him (=the frog)”
“ve küçük çocuk onu (=kurbağa) arar”

2.3.1.2. Eksik ya da daraltılmış isimler veya isim tamlamaları

Eksik niteleyici/belirleyici kelimeler

- (5) F05; 11m 12b 036 [...] garçon il rigole (eksik olan ifade “le”)
“[...] boy he laughs”
“[...] çocuk güler”

Özne eksikliği

- (6) F05; 01f 14b 052 et puis il a aussi trouvé des grenouilles
“and then he also found frogs”
“ve sonra kurbağaları da buldu”
- 053 [...] est content (missing “il”) (eksik olan ifade “il”)
“[...] is happy”
“[...] mutlu”

Nesne eksikliği

- (7) F13; 04e 11- 030 il [...] jette dans l'eau (missing “les”) (eksik olan ifade “les”)
“it throws “[...] in the water”
“fırlatır [...] suda”

İlgi zamiri eksikliği

- (8) F05; 05q 7- 027 après chien qui [regard] regardait là
“then dog who [looks] looked there”
“ardından orada aradığı köpek”
- 028 après souris qui parte

“then mouse who leaves”
“ardından geride bıraktığı fare”

Daraltmalar/Kaynaşmış kelimeler (Contraction)

(9) F07; 01, 12a 032 le chien est monté sur la tête de le garçon
“the dog rose on the head of the boy”
“köpek çocuğun kafasının üstüne çıktı”

2.3.1.3. Fiiller

Anlaşmalar/Uyuşmalar (agreement)

(10) F12; 07, 8- 022 les abeilles sort
“bees go out”
“arılar dışarı çıkar”

Yardımcı fiil seçimi

(11) F07; 05k 13 087 le garçon il a monté sur la branche
“the boy he rose on the branch”
“çocuk dalın üstüne çıktı”

Geniş zaman

(12) Ff07; 01j 1- 006 et le garçon il s’assist
“and the boy he sits down”
“ve çocuk oturur”

Varoluşa ilişkin (Existential il a (il y a))

(13) F05; 10d 4b 027 après elle est une pierre (instead of il y a)
“then there is a stone”
“sonrasında bir taş var”

Dönüşlülük eksikliği

(14) F07; 05e 2a 018 la genourille est en train de [...] sauver (missing “se”)
“the frog is saving”
“kurbağa kurtarıyor”

“Passé composé”in geçmiş zaman sıfatlarının aşırı genelleştirilmesi

(15) F07; 11h 6b 018 et après une souris a mordé son nez
“and then a mouse bit his nose”
“ve sonra fare onun burnunu ısırır”

Eksikliğin (Imparfait) aşırı genelleştirilmesi

(16) F07; 06b 14a 063 ils s’ont là
“they were there”
“onlar oradaydı”

Geçmiş zamanın aşırı genelleştirilmesi

(17) F11; 06g 8- 016 [et] et sorta un hibou
“[and] and an owl went out”
“[ve] ve baykuş dışarı çıktı”

Mastar

(18) F05; 08n 3a 008 la petite prendre une chapeau

“the little girl to take one hat”
“küçük kız bir şapka almak için”

Birleştirici yapı/Birleşik fiil (copula) eksikliği

(19) F05; 08n	2b	006	la petite fille [il] il [...] debout (missing word “est”) (eksik olan ifade “est”) “the little girl [he] he stands” “küçük kız [o] ayakta durur”
---------------	----	-----	---

Geçmiş zaman eksikliği

(20) F05; 07b	6a	026	et le petit garçon il avait [...] un petit trou (missing “trouvé”) (eksik olan ifade “trouvé”) “and the little boy he had [...] a small hole” “ve küçük çocuk küçük bir delik buldu”
---------------	----	-----	---

2.3.1.4. Edatlar

(21) F10; 11o	6a	024	il regarde [dessous] dedans le trou (instead of dans) (“dans”ın yerine) “he looks [under] inside the hole” “deliğin içerisine [altına] bakar”
---------------	----	-----	--

2.3.2. Hatalar

Öz-düzeltilmelerin kodlanması noktasında, bir yandan Levelt’in (1983 ve 1989) yaptığı deneysel çalışmalara, bir yandan da Bange ve Kern’in (1996) karşılaştırmalı bir bakış açısı ile Fransızca yapıları çalışmalara atıfta bulunduk.

Levelt (1983), Hollandalı öğrencilerin katılımıyla bir araştırma yaptı. Araştırmada öğrencilerin bir kısmından renk kümelerini yanındaki arkadaşlarına tarif etmeleri; diğer kısmından da duydukları bu tarifleri yeniden üretmeleri istendi. Levelt, bu şekilde topladığı verilerden tespit ettiği 959 öz-düzeltilmeyi, üç kısma ayırarak sınıflandırdı:

-Bir ön seçim ya da sorun spotu ile birlikte orijinal bir söylem şeklindeki öz-düzeltilmeler

-Herhangi bir düzenleme amacı olmayan ya da bir düzenleme aşamasındaki öz-düzeltilmeler

-Düzeltilme ve düzeltilmelerin temel 2 türü:

1) Örtük düzeltilmeler: Bunlar, duraklar, tekrarlar ve tereddüt edişlerle ilgili olan düzeltilmelerdir. Levelt bu düzeltilme türünü analiz etmeyi faydalı bulmamıştır; fakat bunları hesaba katmaksızın sadece dile getirmiştir.

2) Açık düzeltilmeler: Bu düzeltilmeler, üç türdür:

a) Farklı düzeltilmeler (F düzeltilmeleri), bilgi biriminin sunum sırasını kontrol etmek için kullanılır (“*Ben bunu, şimdi söylemek istiyor muyum?*” (*Do I want to say this now?*)).

b) Uygunluk düzeltilmeleri (U düzeltilmeleri). Bunların işlevi, bilginin birimlerini oluşturmak için kullanılan dilsel araçların denkleğini kontrol etmektir (“*Ben bunu, bu şekilde söylemek ister miyim?*” (*Do I want to say it in this way?*)).

c) Hata Düzeltilmeleri (H düzeltilmeleri). Bunlar, kodlama hataları da dâhil olmak üzere söylemlerin düzeltilmesi amacını taşır (“*Ben bir hata mı yapıyorum?*” (*Am I making an error?*)).

Bu öz-düzeltilmeler, kelimeler (Hata-Kelime düzeltilmeleri), gramer (Hata-Gramer/Söz Dizimi düzeltilmeleri) ve fonoloji (Hata-Fonoloji düzeltilmeleri) ile ilgili olabilir.

Bu çalışmada, tekrarlar ve yanlış başlangıçlar olarak duraklamalara odaklanmayı tercih etmedik. Bu araştırmanın verileri, Levelt'in (1983) öz-düzeltilmeleri tanımladığı ve sınıflandırdığı yapı kullanılarak analiz edildi. Bununla birlikte bu kodlama şeklini basitleştirdik ve sadece Uygunluk düzeltilmeleri (U düzeltilmeleri) ile Hata düzeltilmelerini (H düzeltilmeleri) esas alarak bunu, kendi verilerimize uyarladık.

2.3.2.1.Uygunluk düzeltilmeleri

Kelimelerde yapılan düzeltilmeler

(23) F10; 00h 6b 022 et le chien [il s'est accroché] il s'est mis à l'arbre
“and the dog [it stuck] it put itself in the tree”
“ve köpek [sıkışır] ağacın içine girer”

Dil sürçmesi

(23) F07; 10m 4b 013 [le chien a attrapé euh:] le garçon a attrapé le chien
“[the dog caught euh:] the boy caught the dog”
“çocuk köpeği yakaladı”

Kastedilen kavram düzeltilmeleri (referent repairs)

(24) F14; 09i 2b 008 y a plus [le chien euh] la grenouille
“there was no more [the dog euh] the frog”
“başka kurbağa yoktu”

Bu örneklerde, genellikle düzeltilmenin başlangıcını gösteren tamamlanmamış duraklama (euh) işaretini görmekteyiz.

2.3.2.2. Hata düzeltilmeleri

Cinsiyet düzeltilmeleri

(26) F13; 04e 2b 005 et il voit que
“and he sees that”
“ve onu görür”
006 y a plus [le:] la generouille
“there was no more [the:] the frog”
“başka kurbağa yoktu”

Fiil düzeltilmeleri

(27) F05; 05k 4b 017 et après [il] était fâche
“and after [he has] he was angry”
“ve sonra sinirliydi”

3.SONUÇLAR

3.1.Öğrencilerin Ürettiği Metinlerin Uzunlukları

Hata ve düzeltilmeler ile ilgili sonuçlar verilmeden önce öğrencilerin ürettiği metinler üzerinde durulacaktır. Tablo 2, öğrencilerin ürettiği cümlelerin aralığı, her bir öğrenci grubu açısından öğrenci başına cümlelerin ortalama sayısı, toplam sayısı ve uzunluğunu göstermektedir.

Tablo 2: Dili Fransızca olan Kurbağa hikâyeleri açısından her bir yaş grubuna düşen cümle uzunlukları

Okul	Anasınıfı	İlkokul		Ortaokul		Lise
Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş Öğrencilerin Sayısı	5 yaşında olanlar S= 14	7 yaşında olanlar S=16	10 yaşında olanlar S= 15	12-13 yaşında olanlar S= 11	14-15 yaşında olanlar S= 11	16-18 yaşında olanlar S= 12
Toplam cümleler	885	817	679	504	514	622
Öğrenci başına cümle ortalamaları	63	51	45	46	47	52
Cümlelerin aralığı	32-153	27-92	17-77	32-113	33-63	31-85

Tablo 2, anasınıfı öğrencilerinin ürettiği metinlerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilerin ürettiği metinlerden daha uzun olduğunu göstermektedir. C, D ve E gruplarındaki öğrenciler, A, B ve F gruplarındaki öğrencilerden daha kısa metinler üretmişlerdir. Bununla birlikte, aradaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamsızdır. Erkeklerin ve kızların ürettiği metinlerin arasında farklılıklar vardır, ancak bu fark sadece erkeklerin kızlara göre daha uzun metinler ürettiği E ($F(1,9) = 10.05, p < .01$) grubu açısından önemlidir. Öğrenci başına üretilen cümlelerin sayısının ortalamasının bütün gruplar açısından homojen olduğu görülse de- A grubu hariç- cümlelerin aralığı bakımından her bir öğrenci arasında net bir şekilde büyük farklılıklar olduğu ortadadır.

3.2. HATALARIN İNCELENMESİ

3.1. Hataların nicel olarak incelenmesi

Tablo 3: Her bir öğrenci grubuna göre cümle düzeyindeki hataların toplam sayısı

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Toplam hatalar	531	218	100	58	47	37
Öğrencilerin yaptığı hataların sayısının ortalaması	38	13,5	6,5	5,5	4,5	3
Hata aralığı	17-90	3-41	1-18	12-1	7-1	7-0
Sıklık göstergesi	60	26,5	15	11,5	9	6

Tablo 3, yaş ile birlikte hataların sayısının azaldığı ile ilgili hipotezimizi doğrulamaktadır. Çok net bir şekilde toplam hata sayısında yaş ile birlikte aşamalı olarak bir azalmanın olduğunu görebiliriz. Bu azalma, ayrıca sıklık göstergesi ve öğrencilerin yaptığı hata sayısı ortalaması için de geçerlidir.

3.2. Hataların Nitel Olarak İncelenmesi

Tablo 4: Her bir yaş grubu ve kategoriye göre cümle düzeyindeki hataların yüzdesi

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Cinsiyet	52,5	49,5	34	34,5	40,5	38
İsimden oluşan kısa ifadeler	17	12,5	18	20,5	10,5	8
Fiil	22,5	17	14	17,25	19	16,25
Edat	3,5	14,5	15	10,5	13	21,5
Kelime dizimi	0,5	1	2	0	4	0
Diğer	4	5,5	17	17,25	13	6,25

Tablo 4, 5 yaşında olan öğrencilerden 12-13 yaşında olan öğrencilere kadar bir azalma olduğu ile birlikte bütün gruplar açısından cinsiyet kategorisinin baskın olduğunu göstermektedir. Hem 14-15 yaşında olan öğrencilerin hem de 16-18 yaşında olan öğrencilerin benzer puan farkına sahip olduğu görülmektedir. Diğer kategoriler ile ilgili sonuçlar, bütün gruplar açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Genç iki dilli öğrencilerde fiil ve isimden oluşan kısa ifadeler kategorilerinin; yaşı daha büyük olanlar için ise bu kategoriler görmezden gelinse de bir hatalı kullanım nesnesi olan edat ve fiillerin en fazla problem oluşturan kategoriler olduğu görülmektedir.

3.2.1. Cinsiyet belirten kelimelerin kullanımında yapılan hatalar

Tablo 5: Her bir öğrenci grubuna göre CİNSİYET bakımından hata türlerinin yüzdesi

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Niteleyici/Belirleyici	41,5	33,5	29,5	25	21	7,5
Başka kelimeler ile birlikte telaffuz edilen vurgusuz özne ifadeleri	42,5	50	41	40	31,5	35,5
Sıfat	14	9	12	5	5,5	0
Başka kelimeler ile birlikte telaffuz edilen vurgusuz nesne ifadeleri	2	7,5	17,5	30	42	57
Yüzde toplamı ve sayısı	100 (278)	100 (108)	100 (34)	100 (20)	100 (19)	100 (14)

Tablo 5, Türkçe-Fransızca bilen iki dilli çocukların niteleyici/belirleyici kullanımlarında, cinsiyet belirten kelimeleri hatalı kullanma düzeylerinin 5 yaşındaki çocuklar açısından sık olduğunu ve düzenli bir şekilde yaş

ile birlikte bu hataların azaldığını göstermektedir. Bununla birlikte Türkçe-Fransızca bilen iki dilli ergenliğe erişmiş çocukların 14-15 yaşlarına kadar niteleyici/belirleyici kullanımında, cinsiyet belirten kelimeleri hatalı kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. İki dilli çocukların bu cinsiyet belirten kelimeleri hatalı kullanım türlerinin tamamı, Clark (1985) ve Kern'in (1997) tek dilli Fransız çocuklarının katılımı ile yaptıkları çalışmada ulaştıkları hatalara benzemektedir. Clark (1985), gençlerin cinsiyet belirten kelimeleri hatalı kullanma düzeylerini gözlemlemiştir. Clark'a (1985: 705) göre "Fransızca gibi bir dilde cinsiyet edinimi, bazı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır; çünkü Fransızcada cinsiyet değerlendirmeleri bakımından tutarlı hiçbir anlamsal temel bulunmamaktadır" (Clark, 1985: 705). Dahası, dünyadaki birçok dil gibi Türkçe de cinsiyeti ayırt etmemektedir. Bu nokta, Türkçe-Fransızca bilen iki dilli çocukların cinsiyet belirten kelimelerde hata yapma ihtimallerini arttırmaktadır.

3.2.2. Eksik ya da daraltılmış isimler veya isim tamlamalarının kullanımında yapılan hatalar

Tablo 6: Her bir öğrenci grubuna göre birkaç isimden oluşan eksik ya da daraltılmış isim veya isim tamlamalarındaki hata türlerinin yüzdesi

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Eksik niteleyici/belirleyici	51	7,5	33,5	8,5	0	0
Özne eksikliği	8	15	5,5	0	20	33,33
Nesne eksikliği	9	18,5	27,75	33,5	40	33,33
İlgi zamiri eksikliği	30	26	5,5	16,5	20	33,33
Daraltmalar/Kaynaşmış Kelimeler (Contraction)	2	33	27,75	41,5	20	0
Yüzde toplamı ve sayısı	100 (90)	100 (27)	100 (18)	100 (12)	100 (5)	100 (3)

Tablo 6, çok açık bir şekilde genç öğrenciler ile onlardan yaşı daha büyük olan öğrenciler arasındaki sınırı göstermektedir. Eksik ya da daraltılmış isim veya isim tamlamalarının kullanımı ile ilgili hata sayısı, belirli bir homojenlik gösteren diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre 5 yaşındaki öğrencilerde 5 kat daha fazladır. Eksik niteleyici/belirleyici kullanımı ise Türkçe-Fransızca bilen gençlerde sık görülen bir hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası bu problem, 7 yaşından sonra da çözülmüş görünmemektedir; çünkü 10 yaşındaki öğrenciler çok yüksek bir hata puanına sahiptir (% 33,5). Bu sonuçlar, bir niteleyicinin/belirleyicinin bir isimden önce gelerek kullanılması gerektiğini düşünen 5 yaşındaki iki dilli çocukların bu noktada bir zorluk çektiklerinin göstergesidir.

3.2.3. Fiillerin kullanımında yapılan hatalar

Tablo 7: Her bir gruba göre fiillerin hatalı kullanım türlerinin yüzdesi

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Anlaşmalar/Uyuşmalar (agreement)	16,5	32,5	64	20	33,5	33,5

Yardımcı fiil seçimi	19	30	14,5			
Geniş zaman	1,5	8	7			
Varoluşa ilişkin (Existential il a (il ya))	11	5,5				
Dönüştürülme eksikliği	9	13,5	14,5		11	
“Passé composé”in geçmiş zaman sıfatlarının aşırı genelleştirilmesi	8,5	5,5			11	
Eksikliğin (Imparfait) aşırı genelleştirilmesi		2,5				
Geçmiş zamanın aşırı genelleştirilmesi		2,5		60	11	50
Mastar	5					
Birleştirici yapı/birleşik fiil (copula) eksikliği	24					
Geçmiş zaman eksikliği	1,5					
Diğer	4					
Yüzde toplamı ve sayısı	100 (121)	100 (37)	100 (14)	100 (10)	100 (9)	100 (6)

Tablo 7, bir kez daha 5 yaşında olan öğrenciler ile onlardan daha büyük yaşta öğrenci grupları arasındaki farkı göstermektedir. Genç yaşta öğrencilerin yaptıkları hataların sayısı, 7 yaşında olan öğrencilerden üç kat ve 16-18 yaşında olan öğrencilerden yirmi kat daha fazladır. Bu, öğrencilerin hala Fransızca'nın fiil sistemine hâkim olmada çok eksik olduklarının işaretidir. Daha önceki bir çalışmamızda (Akıncı ve Kern, 1998), tek dilli çocukların aynı hata türlerini yaptıklarını gördüğümüzden iki dillik üretiminde Türkçenin gerçek bir etkisinin olup olmadığını söylemek zordur. Ayrıca 10. örnekte gördüğümüz gibi öğrenciler anlaşma/uyuşma hataları yapmakta, özne ile fiil arasında, genellikle tekil bir fiile çoğul bir özneyi bağlamakta, nadiren de tersini yapmaktadırlar.

3.2.4. Edatların kullanımında yapılan hatalar

Tablo 8: Her bir gruba göre edatların hatalı kullanım türlerinin yüzdesi

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
İçinde (dedans)/ üzerinde (dessus)/ altında (dessous) edatları	42	40,5	46,5	16,5	16,5	62,5

İçine edatı (dans)	37	56	20	50	16,5	12,5
Tarafından edatı (par)	5,25		20	0	0	12,5
Üzerine, üstüne, -e, -de, -den edatı (sur)	5,25	3,5	13,5	0	33,5	0
“À” edatı	10,5			33,5	33,5	12,5
Yüzde toplamı ve sayısı	100 (19)	100 (32)	100 (15)	100 (6)	100 (6)	100 (8)

Tablo 8, öğrencilerin Fransızcadaki edatların kullanımında yaptıkları iki büyük hata türünü göstermektedir: “par” ve “sur” gibi diğer edatların yerine birçok durumda işe koşulan “dans” edatının aşırı genelleştirilmesi ve tamamlanan yerlerdeki (21. örnek) yer edatlarının (dedans/dessus/dessous) kullanımında yapılan hatalar. İlk durum ile ilgili olarak, öğrencilerin buradaki hatalara Fransızcadaki bu edatları yöneten sözdizimsel kural bilgisinde hala eksik bir bilgiye sahip olmalarının sebep olduğunu varsayabiliriz.

3.3. Uygunluk ve hata düzeltmeleri

Tablo 9: Her bir gruba göre uygunluk ve hata düzeltmeleri

Grup	A	B	C	D	E	F
Yaş	5	7	10	12-13	14-15	16-18
Öğrencilerin Sayısı	S= 14	S= 16	S=15	S=11	S= 11	S= 12
Sıklık göstergesi	4	7,5	6	5,5	3,5	3,5
Uygunluk düzeltmeleri	75,5	81	68	42,75	84	34,5
Kelimelerde yapılan düzeltmeler	40,5	40	24,5	14,25	42	34,5
Dil sürçmesi	35	30	39	14,25	10,5	
Kastedilen kavram düzeltmeleri (referent repairs)		11	4,5	14,25	31,5	
Hata düzeltmeleri	24,5	19	32	57,25	16	65,5
Cinsiyet düzeltmeleri	5,5	8	32	53,5	10,5	48
Fiillerde yapılan düzeltmeler	19	11		3,75	5,5	17,5
Yüzde toplamı ve sayısı	100 (37)	100 (63)	100 (41)	100 (28)	100 (19)	100 (23)

Karşılaştırmalı araştırma eksikliğinden ötürü bizler, sadece Bange ve Kern'in (1996) öncülüğünde, birinci dili Fransızca ve ikinci dili Almanca olan tek dilli katılımcılar ile yapılan çalışmadan yararlandık. Bu yazarlar, sıklık göstergesini, katılımcıların birinci dillerinde **1** ve ikinci dillerinde **23** olarak buldular. Bizim çalışmamızdaki bütün iki dilli yaş gruplarındaki öğrencilerin sonuçları, bu iki sayı arasındadır ve büyük ölçüde Almancadaki sayının altındadır. Bu da bizim, iki dilli çocukları niçin ikinci dil öğrenenler olarak hesaba katamayacağımızın göstergesidir.

Öz-düzeltilmeler açısından 7 yaşından daha büyük olanlarda; uygunluk düzeltmelerinde bile hafif bir azalmanın ve buna karşın, düzeltme hatalarında bir artışın olduğuna dikkat çekmekteyiz. Ayrıca, kelimelerde yapılan

düzeltilmelerdeki uygunluk düzeltmelerinin yüzdesinin 5, 7 ve 14-15 yaşında olan öğrenciler arasında benzer olduğunu görebiliriz. 10 yaşında olan öğrencilerde de dil sürçmesinin açık bir şekilde uygunluk düzeltmelerine baskın olması söz konusudur.

Bange ve Kern (1996), araştırmalarındaki katılımcıların ikinci dilde (L2) ürettiklerindeki öz-düzeltilmelerin miktarını % 60 olarak buldular: Bu araştırmacılar, fonoloji, sözdizimi, sözlü morfoloji ve cinsiyet belirten kelimeleri incelediler. Bizim araştırmamızın sonuçlarında birinci kategorilerin her ikisi bulursa da bunlar, iki dilli öğrenciler açısından oldukça nadir bir durumdur; çünkü öz-düzeltilmelerin yüzdesi- D ve F grupları hariç- 14-15 yaşındaki öğrencilerde % 16 ve 10 yaşında olan öğrencilerde % 32 olarak değişmektedir. Bu da Bange ve Kern'in (1996) buldukları sonucun altındadır. Bunun sebebi de katılımcıların aldıkları eğitim türleri arasındaki fark olabilir. Ancak D ve F grubundaki öğrencilerin puanları, yüzde açısından ikinci dillerinde, tek dilli Fransızca bilen öğrencilerin puanlarına benzerdir; fakat sayı bakımından bu puanlar net bir şekilde değişir. Dahası Bange ve Kern (1996), tek dilli olanlarda Almanca öğreniminin bu sonuçlarını, "güdümlü öğrenme ve eğitimde bu ortamların artırılması ve böylece bunların, öğrencilerin zihinlerine yansması" şeklinde açıklamaktadır.

4. SONUÇ

Bu çalışmadan yola çıkarak Türkçe ve Fransızca bilen iki dilli çocuk ve gençlerin Fransızcaya hâkim olma düzeylerinin aşamalı olarak, 5 ile 10 yaşları arasındaki sürede devam ettiği sonucuna varabiliriz. Araştırmadaki iki dilli katılımcıların çoğunun 3 yaşında anasınıfına başladıktan sonra Fransızca'yı edinmeye başladıklarını dikkate almak gerekir. Bu, çok genç yaşta iki dilli katılımcıların sonuçlarını kesinlikle etkiler. Sıklık açısından katılımcılar çok fazla hata yapsalar da bu hataların çoğu, genç yaşta iki dilli Fransızca bilen tek dilli katılımcılar tarafından yapılmaktadır (Clark, 1985; Kern, 1997). Bu hataların bazıları- niteleyici/belirleyici, birleştirici yapı/birleşik fiil, özne eksikliği ve cinsiyet belirten kelimelerin kullanımındaki hatalar gibi- öğrencilerin 6 yaşlarından sonra zayıf dilleri hâline gelen ana dillerinin etkileri ile açıklanabilir (Akıncı, 2001). Bununla birlikte genç öğrencilerde görülen bu hatalar, 7 yaşından sonra hızla azalma ya da bitme eğilimindedir. En sık görülen hata türü, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen herkes için de sorun oluşturan cinsiyet ile ilgili hatalardır. Bu yüzden cinsiyet ile ilgili hatalarda, hataların kökenlerini sadece Türkçenin etkisi ile açıklayamayız.

Araştırmamızın sonuçları, yaş ile birlikte öz-düzeltilmelerde önemli bir azalma olduğunu göstermektedir. Öz-düzeltilmelerin dağılımı, yaşa göre farklılaşmaktadır: Uygunluk düzeltmeleri kategorisi (U kategorisi), E grubu hariç, genç yaşta iki dilli öğrencilerin ürettiklerinde en fazla temsil edilen kategoridir. Tam aksine yaş daha büyük olan gruplar açısından ise daha fazla hata düzeltmeleri (H düzeltmeleri) söz konusudur. Bu sonuçlar, dil edinim süreci esnasında düzeltmelerin, dilin zihin göstergeleleri oldukları gerçeğinin ispatıdır.

Türkçe-Fransızca bilen iki dilli öğrencilerin Fransızcaya hâkim olma düzeylerinin gelişimi; aynı anda ikinci bir dil edinimindeki öğrencilerin katılımı ile yapılan araştırmalarda belirtilen sonuçlar (Cummins, 1991; Snow ve Hoegfnagel-Hohle, 1978) ve tek dilli Fransız çocuklarının dil edinimleri ile aynı doğrultudadır. İki dilli çocukların aslında, yaklaşık 5 yaşında tek dilli olan ve ikinci bir dil öğrenen çocuklar arasında değerlendirilmesi daha uygundur ve bu çocuklar 10 yaşlarında, oldukça hızlı bir şekilde Fransızcanın cümle düzeyindeki gramer bilgisinde yeterlilik kazanmaktadır.

Kaynakça

Akıncı, M.-A. & S. Kerne. (1998). "Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues". In S. Vogeler *et al.* (éds), *Temps et discours. BCILL 99*, Louvain-La-Neuve: Peeters, 237-55.

Akıncı, M.-A. (2000). "Erreurs, autocorrections et autoreformulations en français chez des enfants bilingues (turc-français) issus de l'immigration en France". In *Actes du colloque bilinguisme: Enrichissements et conflits*. Presses Universitaires de la Faculté des Letters de Toulon et du Var, collection Babeliana n°2, Paris: Honoré Champion, 275-301.

Akıncı, M.-A. (2001). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Préface du Professeur D. I. Slobin. München: LINCOM Studies in Language Acquisition 03 (Allemagne, ISBN 3 89586 437 4).

- Akinci, M.-A., H. Jisa & S. Kern. (2001). "Influence of L1 Turkish on L2 French narratives". In L. Verhoeven & S. Strömquist (eds), *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 189-208.
- Bange, P. & S. Kern. (1996). "La régulation du discours en L1 et L2". In M. B. M. Hansen & G. Skytte (éds); *Le discours: Cohérence et cohésion*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Berman, R. A. & D. I. Slobin. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. & D. I. Slobin. (1986). *Frog story procedures in coding manual: Temporality in discourse*. Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Clark, E. V. & E. S. Anderson. (1979). "Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language". In *Symposium on reflections on metacognition*, the Bienal Meeting of The Society for Research in Child Development, San Francisco, March, 15-19.
- Clark, E. V. (1985). "The acquisition of romance, with special reference to French". In D. I. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of child language, Vol. I. The Data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 687-782.
- Cummins, J. (1991). "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children". In E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.
- Karmiloff-Smith, A., H. Johnson, J. Grant, M. C. Jones, Y. N. Karmiloff, J. Bartrip & C. Cuckle. (1993). "From sentential to discourse functions: Detection and explanation of speech repairs by children and adults". *Discourse Processes* 16, 565-89.
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Levelt, W. J. M. (1983). "Monitoring and self-repair in speech". *Cognition* 14, 41-104.
- Mayer, M. (1996). *Frog, where are you?*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Ochs, E. (1985). "Variation and error: A sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa". In D. I. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of child language. Vol. I: The Data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 783-838.
- Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukomaa. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO.
- Snow, D. E. & M. Hoefnagel-Hole. (1978). "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning". *Child Development* 49, 1114-128.
- Wigglesworth, G. (1990). "Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora". *First Language* 10, 105-25.

Çeviri:

Abdullah DAĞTAŞ

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Doktora Öğrencisi

abdullahdagtas@hotmail.com