

## Çokdillilik ve diller arası etkileşim alışmaları

255

*Tuđe Kalkan*

Başvuru/Submitted  
17 Ađu/Aug 2022

Kabul/Accepted  
24 Ađu/Aug 2022

Yayın/Published  
25 Eki/Oct 2022

Makale Türü  
Derleme / Review

**Özet:** Son yıllarda artan sosyal medya kullanımı, ticari ilişkiler, çok kültürlü toplumlar ve daha birçok etmen sebebiyle çokdillilik sıkça görülen durumlardandır. Hareket halindeki bu çokdilli dünyada dillerarasılık araştırmalarında Türkçe de yavaş yavaş yerini alır. Bu nedenle, bu çalışma çokdillilik bağlamalarında yabancı dil öğrenimini ele alarak konuya dair önemli etmenlerden olan aktarım, üçüncü dil öğrenim modelleri ve dillerarası etkileşimi alanyazından Türkçe bir derleme sunarak ele almayı amaçlamıştır. Çokdilli dil edinim süreçlerinde aktarımın kaynağı net olarak bilinmesi de edinilmiş dillerin üçüncü dillerin öğrenimine etkisi büyüktür. Öğrenim modellerine dair bulgular da keskin çizgilerden uzak ve hala geliştirilmeye açıktır çünkü dillerarası etkileşimin birçok farklı temeli ve değişkeni vardır. Çokdillilik ve dillerarası etkileşim araştırmaları, ülkemizde ve dünyada, dil çeşitliliği içerecek şekilde çoğaltılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** *Çokdillilik, aktarım, dillerarası etkileşim, üçüncü dil öğrenimi, üçüncü dil edinim modelleri.*

## Studies on multilingualism and crosslinguistics

**Abstract:** Due to the increasing use of social media, commercial relations, multicultural societies and many other factors in recent years, multilingualism is one of the most common situations. In this multilingual changing world, Turkish gradually takes its place in crosslinguistics-influence researches. Therefore, this study aims to deal with foreign language learning in multilingualism contexts, which are important factors on the subject, such as transfer, third language learning models and crosslinguistics-influence, by presenting a Turkish compilation from the literature. Although the source of transfer in multilingual language acquisition processes is not clearly known, the acquired languages have a great effect on the learning of third languages. Findings on learning patterns are also unclear and still subject to improvement because crosslinguistics-influence has many different bases and variables. Multilingualism and crosslinguistics-influence studies should be increased in our country and in the world by including linguistic diversity.

**Keywords:** *Multilingualism, transfer, cross-linguistics influence, third language acquisition, models of L3 acquisition.*

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleřtirel İnceleme  
Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in  
Educational Sciences  
2022, 3/2, 255-270

Kalkan, T.(2022).  
Çokdillilik ve diller  
arası etkileşim  
alışmaları. *Alanyazın*  
3(2), 255-270 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0302.255.270>

Öncü Okul  
Yöneticileri Derneđi  
2718-0808

## Giriş

Edinilmiş olan dillerin üçüncü diller üzerinde veya öğrenilmekte olan dilin daha önce öğrenilmiş dillere olan etkisi yabancı dil öğreniminde oldukça sık karşılaşılan durumlardandır. Diller arası geçiş konusu alanyazında aktarım ismiyle anılır. Temelde, ikinci dil (D2) öğrenimi üzerine yapılan bu araştırmalar çokdilli toplulukların ve çok kültürlü yaşam tarzının yaygınlaşmasıyla beraber üçüncü dil öğrenimi araştırmalarında da daha sık yer almaya başlar. Kültürler ve diller arası geçişlerin sıkça rastlandığını belirten Turan ve İslam (2021) günümüz dünyasını küresel bir köye benzetir. Güleç (2019) bu durumu büyük şans olarak tanımlar. Fakat çokdillilik araştırmalarının merkezinde İngilizce yer alır; dillerarası çeşitliliğin imkanlarından daha fazla yararlanabilmek için diğer dillerin de çalışmalarına dahil edilmesi bir ihtiyaca dönüşmüş durumdadır. Güleç (2019) aynı noktaya dikkat çekerek çalışmaların doğu coğrafyasına da yayılmasını tavsiye eder. Alanda dilsel tipoloji üzerine araştırmalar ilerledikçe Avrupa dilleri, Türkçe gibi sondan eklemeli diller ve diğer birçok dil de konu edilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkma sebebi de ileride Türkçenin yer alacağı çokdillilik çalışmalarının artacağı ve kuramsal arka plana Türkçe erişimin gelecekte yapılması muhtemel bu çalışmalara yarar sağlayacağı düşüncesidir.

Yabancı dil öğreniminde aktarım konusu tüm dil becerilerini kapsayan ve 1960'ların başından itibaren araştırmacıların aydınlatmaya çalıştığı bir konu olmuştur. Loewen ve Reinders (2011) yabancı dil öğretimi (YDÖ) alanında aktarım ifadesini “en basit haliyle, ikinci dil öğreniminde dillerarası etki” olarak tanımlamaktadır. Bu durumun kullanım sıklığı, tipolojik benzerlik, maruz kalma gibi birçok değişkeni vardır (De Angelis & Selinker, 2001). Kellerman'a göre (1995) aktarımın ardında dilsel, sosyal ve psikolojik birçok sebep yer almaktadır. Bu sebepten, Kellerman psikotipoloji terimi ile öğrenici sezgilerinin aktarımdaki önemini vurgular. Bu çalışmanın amacı ise alanyazında geniş yer tutan aktarım konusunun çokdillilik ile ilişkilendirildiği dillerarası etkileşim üzerine Türkçe bir derleme sunarak konuyu Türkçeden örnekler ile açıklamaktır. Bu konu incelenirken aktarım konusunun geçmişten bu yana ele alınmış hali, çeşitleri, değişkenleri, dilsel alanları, üçüncü dil öğrenimi ile ilişkilendirilmesi ve dillerarası etkileşime yönelik tartışmalar sunulacaktır.

## Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu sebeple tarama modeline ihtiyaç duyulmuştur. Öncelikle konunun betimlenmesi için konuyu açıklayan çalışmalar gözden geçirilmiş ve daha sonra alanyazında konu hakkında yapılan uygulamalı çalışmalardan kuramsal örnekleme yöntemi kullanılarak kesitler sunulmuştur. Çokdillilik ve aktarım konuları hem dilbilim hem yabancı dil öğretimi (YDÖ) alanını aynı sahada toplaması sebebiyle de uygulamalı dilbilimin araştırma alanına girmektedir. Yani betimsel bir çalışma olan bu araştırma bir uygulamalı dilbilim araştırmasıdır. Uygulamalı dilbilimin temelinde yatan çözüm arayışı ve köprü kurma özellikleri sebebiyle de bu çalışma öneriler kısmında alanyazına dair önerilere ulaşır.

## Bulgular

Beyin dilbilim alanına ait bir unsur olan aktarım olgusunun yabancı dil öğretiminde üçüncü dil öğrenimi sahasına yansımalarını içeren veriler ele alınarak aşağıdaki gibi tanımlayıp yorumlanmaktadır.

## Aktarımın Tarihçesi

Aktarım tarihçesine genel olarak bakılacak olursa aktarım ifadesinin ilk kez Weinreich (1953) tarafından kullanıldığı ve kendisinin bu sözcüğün şemsiyesi altında *sesletimsel, biçimsel, sözdizimsel ve sözcüksel* öğelerini de toplamış olduğu görülmektedir (Major, 2008). Ausubel ise 1963'te daha da ileri giderek tüm öğrenmelerin altında aktarımın bir izi olduğu iddiasında bulunmuştur. Kendisi bu aktarımın gerçekleşmesi için yeni durumların var olan bilgiyle ilişkilendirilebileceği yönler olması gerektiğini ve aktarımın gerçekleşebilmesi için kimi koşullar olduğundan bahsetmeyi de ihmal etmez. Osgood aynı durumları daha önce 1946'da "anlamli benzerlik" olarak tanımlamıştır. Gagne de 1965'te önceden edinilmiş becerilerin aktarımında etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu aynı zamanda Bağlantıcılık Kuramı için de temel oluşturur nitelikte bir görüş olmuştur. Jarvis ve Pavlenko (2008) da sözcük dağarcığının geniş olmasının bireysel sözcük edinim etkinliğinden çok bilişsel bağlantılar kurmaya yardımcı olması açısından önemli olduğunu söyler. Aynı şekilde eşdizimli sözcük kullanımının da dil hakimiyeti açısından önemine değinirler. Böylelikle, kavramsal bağların paralel olduğu farklı dillerin edinimi de kolaylaşır (74). Ters durumlarında ise yanlış eşteş, eşdizim aktarımı (false cognate) görülmektedir.

Dil aktarım tarihçesi üç dönemde ele alınır: Davranışçı, bilişsel ve anlıkçı (Ellis, 1994:297-300). Davranışçı (yapısalcı) görüşe göre dil bir alışkanlıktır. Davranışçılık kuramına göre "[y]abancı /ikinci dil öğrenicisinin anadilinde oluşan alışkanlıklarla ikinci bir dili öğrenmeye başladığı varsayılır" (Peçenek, 2014). Yapılan hatalar da anadili (D1) kaynaklıdır; anadiline benzemeyen yapıların ediniminde olumsuz aktarım görülür. Bu görüşe göre hata düzeltilmelidir yoksa alışkanlığa dönüşür.

Bilişselci görüş dilsel benzerlikleri aktarımın tek çıkış noktası olarak görmek yerine öğrenme sürecine odaklanırlar. Bilişselci kurama göre dil öğrenimi öğrenenin çabası ile gerçekleşir. Bu çaba mutlaka sosyal ilişkileri de içermelidir. Ellis (1994) aktarımı etkileyen unsurları dilsel, sosyal, belirtisellik, öntipsellik, psikotipolojik olarak dilsel uzaklık ve gelişimsel etmenler olarak sıralamaktadır. Örneğin Vygotsky'e göre (1978, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014) yakın çevre gelişim alanı içerisinde sosyal birer öğrenci olan bireyler yakınlarında bulunan hedef dil konuşurlarının sözcülerinden faydalanarak bilişsel düzeyde kendi öğrenimlerini geliştirirler. Bireysel farklılıklar ise bu edinimi etkiler.

Anlıkçı (doğuştançı-akılcı) görüşe göre dil doğuştan gelen bir özelliktir; her birey dil edinim düzeneği ile dil edinimini tamamlar. Ergenlik döneminde yanallaşma ile bu düzenek ortadan kalksa bile evrensel dilbilgisi ilkelerine uygun bir dil öğretimi sağlandığı müddetçe ikinci dil kolaylıkla öğrenilir. Ayrıca, Chomsky konuşurun üretimdeki yaratıcılığını vurgulamaktadır; dilde yaratıcılık ve kural yönetimidir vardır (1975, aktaran Kıran ve Eziler Kıran, 2018). Öğrenim sürecinde de D1 ve D2'den bağımsız bir aradil ortaya çıkarabilir ve hatta diğer konuşurlardan düzeltme almaz, farkındalık oluşmaz ya da yönlendirme olmazsa bu hatayı fosilleştirebiliriz. Öğrenenin keşfi ve çabası önemlidir.

## Aktarım Çeşitleri

Aktarımın birçok çeşidi vardır. D1’de var olan özelliklerin D2’nin öğrenilmesini kolaylaştırması durumu bir olumlu aktarım türüdür. Buna örnek olarak İngilizcede ve İspanyolcada çoğul eki olarak aynı ekin kullanılması verilebilir (Loewen & Reinders, 2011).

A dog = Un perro 坂 Dogs = Perros

[Türkçe (T): Bir köpek = Köpekler]

Bir diğer örnek ise İspanyolca ve Portekizcede merhaba sözcüğünün aynı sesletime sahip oluşudur:

İspanyolca ¡Hola! = Portekizce Ola!

[T: Merhaba]

Anadil ve hedef dil arasında yukarıdaki gibi bir benzerlik olmaması veya anadilinde var olan bir özelliğin hedef dilin öğrenimine engel olması gibi durumlara ise olumsuz aktarım denir.

Loewen ve Reinders (2011) aktarımın farklı çift-yönlü olduğu durumlardan da bahseder. Yani D2’in D1’i etkileme hali de mümkündür. Örneğin, Felemenkçede ananas sözcüğünün anlamı olan ananas sözcüğü yerine Yeni Zelanda’da uzun süre ikamet etmiş anadili konuşurlarının İngilizce *-pineapple-* etkisinde kalarak ananas yerine *sade elma* anlamına gelen *pinjappel* sözcüğünü kullandıkları görülmüştür.

Bir başka aktarım alanı ise D2 ve D3 arasında gerçekleşebilir. Bu durum daha çok anadili herhangi başka dil olup ikinci dili İspanyolca-Portekizce gibi yakındaş diller olan kişilerde görülmektedir. Örneğin D2 İspanyolca konuşurları D3 olarak Portekizce öğrendiklerinde elbette bu iki dil arasında alıntılama yapacaklardır. D1 İspanyolca konuşurlarının sözlü Portekizceyi %50 ve yazılı Portekizceyi %90 anlamaları da bunun sebebinin bizlere açıklamaktadır (Bateman, 2017).

## Aktarımda Yaş

Kritik dönem varsayımından yola çıkarak daha küçük yaşlarda dil edinimi ve özellikle sesletim becerileri yetişkinlik çağından daha kolaydır; öğrenci öğrenilen dilin doğasına daha çok uyum sağlar. 1976’da yapılan çalışmada Amerika’ya göç eden İtalyanların deneyimlerinden yola çıkarak görülmüştür ki ikamet süresi dilin sesletiminde iyileştirme etkisi değildir. Bu iyileştirmeyi varış yaşı belirlemiştir. Bir diğer önemli etmen ise dile maruz kalma süresidir. Yaş ve aktarım ilişkisine bakılacak olursa yaşça büyük bireylerde olumsuz aktarım daha sık görülür çünkü sesletimde başarı da yaş ile paralel ilerlemektedir; yaş büyüdükçe sesletimde başarı azalır.

## Aktarımda Benzerlik

Aslında ikinci dil öğreniminde D2E aktarımsal tüm etmenler yaş ve deneyim ile paraleldir. Fakat aynı yaş/deneyim koşullarına sahip kişilere yapılan çalışmalarda hangi beceride edinime yatkınlık olduğu önemli bir değişkendir. Lado tarafından 1957’de ortaya konan Karşıtsal Çözümleme Kuramının ikinci modeli (moderate) benzer öğelerin benzer olmayana oranla daha zor

öğrenildiği ve olası hataların tahmini mümkün olduğunu iddia eder (1957, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014). Bu kurama göre hatalar önlenemez. Bir diğer yandan benzer olmayan yani belirtisel olanın daha dikkat çektiği için daha kolay edinim sağlanmaktadır iddiasında bulunarak Lado'ya karşı çıkarlar da olmuştur. Bu fikre katılmayan psikologlar ise aktarımın sağlanabilmesi için zihnin geçmişte yaşadığı benzer durumlar olması koşulunun altını çizerek ve bunların etki ederek yeni bilgiyi bu duruma adapte ettiğini vurgularlar.

Andersen'e göre ise (1983, aktaran Major, 2008) ilişkilendirilebilir öğeler zihinde aktarımı mümkün kılar çünkü ilişkilendirilebilecek bir anadili temeli yoksa aktarım da olmaz fakat Kellerman (1995) aktarımı D1 benzerliği ile ilişkilendirmez. Kellerman'a göre bu yolla hata aramak eski moda bir araştırma türüdür çünkü aktarımı etkileyen birçok unsur vardır çünkü "dil öğrenimini tetikleyen birçok dürtü vardır; bunlar dilsel, sosyal ve psikolojiktir" (142). Bu sebeple Kellerman, "bir yere varan aktarım" felsefesi ile öne çıkan Andersen'in aksine "varış noktasız aktarım" felsefesini öne sürer. Bu konu hala tartışılmaktadır. Major (2008), öğrencilerine anadillerinde yer alamayan bir sesi taklit etmelerini istediğinde, onların, farklılıktan yola çıkarak, duyduklarının aynıysa olmasa da bir ses üretebildiklerini görür. Fakat duydukları sözcüğü yazmalarını istediğinde çeşitliliğin arttığını fark eder. Yani aktarımın benzer ya da benzer olmayandan olma ihtimali netleştirilemez. Speech Learning Model'in yaratıcısı Flege (1992, aktaran Broselow & Kang, 2013) eşitleme sınıflandırması terimi ile farklı olanın aktarıldığını iddia ederken İngilizce öğrenen D1 Fransızca konuşurlarının kendi dillerinde benzeri bulunan /u/ sesi yerine benzeri olmayan /ü/ sesinde başarılı olmuşlardır. Yine D1 Almanca konuşurları da İngilizcede kendi dillerinde benzeri olan /I I ε/ seslerini değil de benzeri olmayan / æ / sesini doğru telaffuz eder. Fakat aynı araştırmacılar bazı Almanca D1 konuşurlarının benzer sesi çıkarmakta daha başarılı olduğu durumu da ortaya koyar. Flege'in bir diğer iddiası da öğrencinin edinilen D2 seslerini D1'de bir sese benzetme çabası olduğudur. The Ontogeny Phylogeny Modeli ise evrence öğelerin (evrensel dilbilgisi gibi tüm dillerde var olduğu varsayılan ortak özellikler. Örn. Çift eklemlilik, sınırlı ses birim...) aktarımdaki önemine dikkat çeker.

## Aktarım ve Sesletim İlişkisi

Dillerarası etkileşimde tek bir dilin aksan farkı bile ikinci dil öğreniminde sesletimi etkileyen bir durum olduğundan aktarımın sesletimle olan ilişkisi çok daha karmaşık bir hal almaktadır. Örneğin Avrupa'da Fransızca anadili konuşuru olan bir İngilizce ikinci dil edinirinin İngilizce /θ/ sesini /s/ olarak seslediği fakat Quebec'te Fransızca anadili konuşuru olan bir İngilizce ikinci dil edinirinin İngilizce /θ/ sesini /t/ olarak seslediği görülmektedir (Broselow & Kang, 2013). Aslında sesletim ve aktarım ilişkisi karmaşık olmasına rağmen insan beyni hakkında birçok ipuçları vermesi bakımından araştırmacıların uzun yıllardır ilgisini çeken bir konu olmuştur.

Dilsel özelliklerin etkisi ise son derece geniş bir araştırma konusudur. Sözelimi, birçok D2 İngilizce öğrencisi i-1 sesini ayırt etmekte süreye odaklanır (Broselow & Kang, 2013) (Vowel contrast nedir à Bead /bi:d/ -Bid /brɪd/). Bu evrensel bir ipucu olsa da buna benzer birçok somut dillere ait kolaylık sağlayan özellik de vardır. İspanyolca Latince'den alıntı /s/ ile başlayan birçok sözcüğün başına /e/ getirerek seslemektedir. Latince schola, İngilizce school olan okul

sözcüğünün İspanyolca karşılığı escuela sözcüğüdür. Aynı dinsel yapı kendini bugün de Hispanik coğrafyada göstermektedir. Ünlü Amerikan film karakteri Spiderman'ın İspanyolca anadili konuşurları tarafından /Espiderman/ olarak sesletilmesi dilsel özelliğin güncel örneğidir. Doktora çalışmasında İngilizceyi D2 olarak öğrenmiş Türkçe anadili konuşucularının D2 sesletimlerinin Uzman Dinleyici Oturumları ile yorumlanmasını sağlayan Uzun'un (2019) ulaştığı sesletim sorunları th /θ/ ve w /w/ seslerinin hatalı sesletimleridir. Bu durum somut diller arası sesletim alfabesinde karşılık bulunamayan seslerin sesletiminin aktarımı gerçekleşirken öğrenici yanlışlıklar yapmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

### Aktarım ve Evrensellik

Genel ilkeleriyle evrensellik kavramı içerisinde evrensel dilbilgisi, öğretim ilkeleri, belirtisellik (örn. jump - belirtisel değil fakat jumped – belirtiseldir), kurallar, işleme, kısıtlamalar ve evrensel biçimler gibi birçok kavram yer almaktadır. Örneğin, herhangi bir D2 öğrenicisinin belirtisellik sebebiyle sonda kalan sesi değil de en başta yer alan duraklamalı ünsüz sesin (/b/d/g/v/ð/zh/dzh/) sesletimini edinmesi durumu evrensellikten kaynaklanır. Ya da bir D2 hatasından kaçınmak üzere hatalı bir şekilde kullanılan bir ifadenin doğru biçim yerine kullanılması da (hypercorrection-aşırı düzeltim) evrensel bir hatadır. Bu durum kimi zaman Amerikan İngilizcesindeki /r/ sesinin abartılı sesletimi olarak karşımıza çıkabilir. İkinci dil öğreniminde sesletimsel aktarımda önemli konulardan biri olan belirtiselliğin alanı çok geniş ve tanımı çok çeşitlidir. Baskın çıkan veya daha sık karşılaşılan ses belirtiseldir. Vardar (2002) belirtisellik kavramını şu şekilde tanımlar: “Belirtili (Alm. merkmaltragend, markiert, Fr. marque, İng. marked). Artık bir ayırıcı özellik ya da belirti içeren. Örneğin Türkçe’de /d/ sesbirimi ‘titreşimlilik’ belirtisi içerdiğinden /t/ye oranla belirtilidir.” Bir diğer örnek de Colantoni ve Steele’in araştırma verisinden verilebilir: D1 İngilizce konuşurları D2 Fransızca öğreniminde baskın olan nefes özelliğini sürtüşmeli (fricative) ses olan rhotic sesini (/ʀ/) hem kendi dillerinde yer almaması hem de oldukça zor olması sebebiyle baskın karaktere bürünen bu sesi neredeyse yerli konuşmacı gibi doğru sesletebilseler de baskın olmayan titreşim (voicing) sesletiminde hata yaparlar (aktaran Broselow & Kang, 2013).

### Aktarımın YDÖ (Yabancı dil öğretimi) ile İlişkilendirilmesi

Karşıtsal Analiz/Çözümleme Kuramı (Contrastive Analysis Hypothesis à CA) eşgüdümlü veri analizi yapar. Aktarımın tüm hataların nedenini açıklayıp gelecekte yapılması muhtemel hatalara ışık tutmasının mümkün olduğu fikri bu kuramda öne çıkar. Örneğin Japonca konuşurlarının L/R seslerinde D2 olarak İngilizce öğreniminde sorun yaşayacakları hâlihazırda tahmini mümkün bir durumdur (Örn. McDonald’s sözcüğünü makudonarodo olarak telaffuz etmeleri gibi) (Ay, ders notları, güz dönemi 2021). Daha sonraki araştırmalar sonucunda bu aktarım tanımı eleştiri konusu olur çünkü benzer olanın mı yoksa farklı olanın mı öğrenimi zorlaştırdığı konusu 1970’e kadar açıklanamaz. 1970’te ise Latin alfabesinden yola çıkılarak benzer olmayı öğrenmenin öğrenimi daha basitleştirdiği iddia edilir. 1960’ların başında Karşıtsal Çözümleme Kuramı (Contrastive Analysis Hypothesis) bu etkiyi D1’de var olan özelliklerin D2’de öğrenilmesini kolaylaştırdığını fakat tersi durumun ise öğrenim sürecini zorlaştırdığını iddia etse de sonradan yapılan araştırmalar

bunun kesin belirleyiciliği olan bir olgu olmadığını altını çizerek (Loewen & Reinders, 2011). Ayrıca bu kuram genel olarak tüm hataları aktarıma bağlaması sebebiyle çok eleştirir alır. Hatta çıkarı açan aradil fikrinin sahibi Selinker aktarımı aradil oluşumundaki etkenlerden sadece biri olarak görür. Bu gibi görüşler aktarımsal olmayan hata olgusunu ortaya çıkarır. Davranışçı görüş iki dil arasında paralellik yoksa aktarım da olmaz iddiasındayken (Andersen, 1983, aktaran Major, 2008). Kellerman (1995, aktaran Major, 2008) bilinçaltı düzeyde D2 ile benzerlik göstermeyen özelliklerin de aktarılabileceğini söyler. Bu tam olarak Chomsky'nin bahsettiği evrencelerin ortaya çıkma durumudur. Evrensel Dilbilgisi ile anlatılmak istenen özellik, aktarım durumunun evrensel dilbilgisine erişimle mümkün olduğudur. Bu sebepten, Krashen'in da (1982, aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014) vurguladığı üzere örtük öğrenme dil öğrenimi için son derece önemlidir. Bazı kuramlara göreyse aktarım yalnızca başlangıç seviyesinde gerçekleşen bir durumdur. Aktarımda tartışmalı konulardan biri de picinler olmuştur. Farklı dillerin anadili konuşurlarının bir araya gelmeleri durumunda anlaşabilmeleri çabasıyla ortaya çıkan picinlerin söz varlığı son derece kısıtlıdır (Nazlı, 2016). İki ayrı dilden aktarımlar ile oluşan picinlerden bazılarının dile dönüşüp bazılarının silinmesinin ardında yatan sebepler ise hâlâ çözülememiştir. Yani aktarım konusu aslında hâlâ tam olarak aydınlatılmamıştır. YDÖ ve aktarım ilişkisinde önem arz eden konulardan bir diğeri de dilbilimsel özellikler ve yaştır. Dilbilimsel öğelere bakıldığında bağlam odaklı sözcüklerin işlev odaklı sözcüklere göre aktarımı daha mümkündür.

### Üçüncü Dil Öğreniminde Aktarım Modelleri – Dil Temelli Farklılıklar (*Language-Based Variables*)

Üçüncü dil kavramı (D3), Hammarberg'in (2001) anadilinden ve ikinci dilden sonra öğrenilen diğer tüm dilleri kapsar şekilde kullanmayı önerdikten sonra alanyazına bu şekilde geçmiştir. Bu kavram ile edinim sırası işaret edilmez. Üçüncü dil öğrenen kişinin zihninde gerçekleşen değişikliklerin izini sürerek dil öğrenim süreci hakkında yol haritası çizmek araştırmacıların ilgilendiği konulardan olmuştur. Bu çalışma kapsamında D3 öğreniminde öne sürülen aktarım modelleri hakkında bilgilendirilme yapıлып çok dilli bireylerle yapılmış olan görüşmeler bu modeller ışığında incelenecektir.

Murphy'ye (2003) göre aktarımda tipolojik özellik, kullanım sıklığı, söz ulamı ve biçimsel özellikler önem taşır. Tipolojik özellik araştırmacıların en çok üzerinde durdukları aktarım özelliği olmuştur. Vardar (2002) tipbilimsel sınıflandırma terimini tanımlarken dillerin akrabalık özelliklerine değil de ses, biçim ve sözdizimi benzerliklerine bakılarak ulamlandırıldığından bahseder. Örneğin, İtalyanca ve İspanyolcanın bükünlü diller oluşu sebebiyle birbirlerine yapı olarak benzer olduklarından anadili Türkçe ve ikinci dili İspanyolca olan bir konuşur İtalyanca öğrenmeye başladığında İspanyolcadan yapı aktarımı yaparak kendine öğrenim kolaylığı yaratacaktır. Tüm bunlar, öğrenci farkında olmadan da gerçekleşebilir. Bu noktada yaş ve üstbilişsel becerilerin gelişim düzeyi gibi bireysel farklılıklar araya girmektedir ki bu bizleri aynı zamanda Kellerman'ın psikotipoloji (psychotypology) terimine yönlendirmektedir. Bir öğrencinin psikotipolojik özellikleri diller arası benzerliği algılayışını belirler. Kellerman'a göre kişinin anadili ve hedef dil arası yapı benzerliğini algılayıp içselleştirmesi, aktarımda psikotipoloji etmenini önemli kılar (1979). Bu süreç anadili penceresinden bakılan bir yaratıcılığın izini taşır. Kellerman'ın deyişle, öğrenci, halkın dilbilimcisi olarak, anadili ve hedef dil arasındaki mesafeyi

içselleştirerek öğrenme sürecini başlatır. Hatta Kellerman, Avrupa dil bölgesine ait uluslararası birçok sözcüğün bile yine Avrupa dilsel mesafesinde kalmakta olduğunu düşünmektedir (1979:40). Bu durum özellikle sözcüklerin alt, yan ve deyim anlamlarında kendini gösterir. Öğrenici anadilindeki bu anlambilimsel unsurların algısıyla baktığı hedef dilde edinimi bu etmenler ile kolaylaştıracak ya da zorlaştıracaktır. Bu da gösterir ki toplumdilbilim ve anlambilim dolayısıyla psikoloji, dillerarasılık çalışmalarından ayrı tutulamaz.

Kullanım sıklığı ise örtük öğrenimin daha öne çıktığı bir alandır. Sık kullanılanlar farkında olmadan aktarılır ve böylelikle bildirimsel bellek aktif hale gelir (Poulisse & Bongaerts, 1994, aktaran Murphy, 2003). Az kullanılan D1 yapıları ise belirtisel olmayandır; psikolojik olarak geride kalır, aktarılamaz (Kellerman, 1983, aktaran Murphy, 2003).

Söz ulamının D3 aktarımındaki yerine bakılacak olursa Murphy'ye göre, içeriğe dair ulamlar bilinç düzeyinde gerçekleşir. Yapısal sözcükler ise bilinçaltı düzeydedir. Öğrenici yetkin değilse içerikten konuyu anlamaya çalışır ve dikkatini biçime vermez (Poulisse & Bongaerts, 1994, aktaran Murphy, 2003). D3 ediniminde de durum benzerdir. D3 ediniminde öğrenici D1'i anlam elde etmek için kullanırken D2 bilgisinden biçim odaklı faydalanır (Hammarberg, 2001).

Biçim aktarımının D3 aktarımındaki etkisine bakıldığında ise bağımsız biçimbirimlerin bağımlı olanlardan daha kolay aktarıldığı, araştırmacılar tarafından genel olarak kabul görmüş olsa da özellikle D3 aktarımı konu olduğunda karşıt görüşler de ortaya çıkar. Özellikle the tanımlığı gibi bağımsız olmasına rağmen sistematik biçimbirim olarak aktarımının geç gerçekleştiğinden bahsetmek mümkündür.

Benzer bir görüş, Selinker'ın aradil sisteminin de temelinde yer alır. Örneğin, yapılan bir çalışmada Fransız anadili konuşurunun D2 İngilizce ve D3 İspanyolcadan bir ara dil oluşturduğu ve D4 olarak İtalyanca sözcük üretiminde bunun sesletildiği görülür. Bu konuşur İngilizceden mine [T: benimki] sözcüğünü ve İspanyolcadan eril -os dişil -as çoğul ekini alarak İtalyancaya minas uyarlamasını yaparak hedef İtalyancada benimkiler demek istemiş, yani D3 aktarımında bağımlı biçimbirim aktarımı yapılabildiğini kanıtlamıştır.

## Üçüncü Dil Öğreniminde Aktarım Çalışmalarında Yer Alan Modeller

### 1. Yalnızca Birinci Dilden Aktarım Modeli

Yalnızca Birinci Dilden Aktarım modeline göre, öğrenilecek dilleri etkileyen tek unsur anadil olup öğrenilmiş olan dillerin D3 öğrenim sürecinde etkisi yoktur.

### 2. Birikimli Artış Modeli

Birikimli Artış Modelinde (Cumulative Enhancement Model -CEM) ise (Berkes & Flynn, 2012; Flynn vd., 2004, aktaran Wang, 2018) D3 ediniminde aktarımın kaynağının D1 de D2 de olabileceğini düşünür.

### 3. İkinci Dil Konumu Etmeni Modeli

İkinci Dil Konumu Etmeni Modeline (L2 Status Factor Model) (Bardel &



Falk, 2007; Bardel & Falk, 2012; Falk & Bardel, 2011; Falk vd., 2015, aktaran Wang, 2018,) göre ise D2, D3 ediniminde aktarımın asıl kaynağıdır. Yani D2, D1 ve D3 arasında bir engel gibidir (Öztekin ve Haznedar, 2015). Bu modelde D2 etmeni D3 ediniminde en etkili unsurdur. Ayrıca, yine İkinci Dil Konumu Etmeni Modeline göre, D2 kaynaklı olumsuz bir aktarım yoktur. Özellikle bu iddia kimi araştırmacılar tarafından eleştirilir. Bu modelin yenilenmiş sonraki önerileri ise D2 edinimi sırasında öğrenme stratejilerinin ve D1 ve D3 arasındaki tipolojik benzerliklerin ana etmen D2 ile etkileşime geçerek değişkenlik oluşturabileceğini kabul eder. Aslında bu modelin temelinde, farkındalık göstermeden örtük bilgilerle oluşan işlemsel bellek (*procedural memory*) ve denetimli bir süreç sonunda bilinçli ve örtük bir öğretimle oluşan bildirimsel bellek (*declarative memory*) arasındaki fark yatmaktadır. Yani bu model ile araştırmacılar örtük öğrenilen anadilin değil, belirtik öğrenilen ikinci dilin öğrenim stratejilerini takip eden bir öğrenci profili çizer.

#### 4. Tipolojik Yakınlık Modeli

Tipolojik Yakınlık Modeli (Typological Primacy Model) (Rothman, 2011, aktaran Wang, 2018) daha önce ortaya çıkmış olan İkinci Dil Konumu Etmeni Modelinde eksik kalan kimi noktalara eğilir. Bunlardan biri tipolojik benzerlik etmenidir. Tipolojik benzerlik etmeni, Tipolojik Yakınlık Modelinin belirleyicisidir. Örneğin anadili İngilizce ve ikinci dili İspanyolca olan bireyler İtalyanca veya Fransızca D3 öğrenimlerinde elbette D2 İspanyolcanın tipolojik benzerliğinden yararlanacaklardır. Bulguların en net olanı ise bu noktada anadilin yardımcı fonksiyonu olmadığıdır. Bu durum daha çok anadili herhangi başka dil olup ikinci dili İspanyolca-Portekizce gibi yakındaş diller olan kişilerde görülmektedir. Örneğin D2 İspanyolca konuşurları D3 olarak Portekizce öğrendiklerinde elbette bu iki dil arası alıntılama yapacaklardır. D1 İspanyolca konuşurlarının sözlü Portekizceyi %50 ve yazılı Portekizceyi %90 anlamaları da bunun sebebinin bizlere açıklamaktadır (Bateman, 2017). Ringbom (1986, aktaran Wang) da kullanım sıklığı ve maruz kalma gibi önemli unsurların bile tipolojik benzerliğin önüne geçemediğini vurgular. Kendisi Finlandiya'da D3 İngilizce öğrencisi olan D1 İsveççe konuşurlarının D2 Finceden yararlanmayıp D1 Fince konuşurlarının ise tersi şekilde D2 İsveççeden yararlandığını çünkü belirleyiciliğin anadili değil benzer dil olduğunu vurgular.

Araştırmanın diğer basamağı da yararlanılan dilin iddia edildiği gibi sadece D2 olup olmadığı ve öğrenilmiş D2'in olumsuz etkisi olup olmadığıdır. Bu adımda ise Rothman, belirleyici öbekleri ve sıfat yapıdaki ifadelerle bakar. Çalışma grupları şöyledir:

- D1 İtalyanca, D2 İngilizce, D3 İspanyolca
- D1 İngilizce, D2 İspanyolca, D3 Portekizce (Brezilya)

İngilizce hariç hepsi Latince kökenli dilleri içeren bu çalışmada sonuçlar, öğrencilerin yalnızca D2'den değil tipolojik benzerliği olan dilden yardım aldığını ve aktarımın olumsuz olabileceğini de göstermiştir. Rothman ayrıca yapısal ve tipolojik farklılıklara da değinir ve ikilem içeren durumları D1 veya D2'den bütüncül aktarım yapan zihindeki ayrıştırıcı D3 girdisinden dilbilimsel ipuçları sağlayarak tipolojik (yapısal) yakınlığı bilinçaltı düzeyde belirleyebilme özelliğine sahip olması şeklinde açıklar.

Dillerarasılık konusunda önemli unsurlardan biri de azınlık dillerinin bastırılmasıdır. Örneğin, Almanya'da yaşayan anadili Türkçe konuşurlarının dilsel süreçleri ve Türkçe'nin Almanya'da Almanya Türkçesine dönüşmesi birçok toplumdilbilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Bu alanda önde gelen araştırmacı Cenoz ise çift dilli Baskça ve İspanyolca konuşuru çocukların İngilizce öğrenme sürecini incelemektedir (1994). İngilizceye pek benzerlik göstermeyen, hatta bir Hint-Avrupa dili bile olmayan, Baskçadan değil de İspanyolcadan yardım alan öğrencilerin tipolojik olarak benzer olana yönelmiş olduğunu görür. Bir diğer yandan da psikotipolojik durumun incelemesi yapılır. Öncelikle çiftdilliliğin üçüncü dil öğrenimine yararı tespit edilir. Daha sonra duruma yaş farklılığı açısından bakar. Cenoz bu öğrencilerin anadili İspanyolca konuşuru olanlardan daha fazla İspanyolcadan yardım aldığını tespit eder. Cenoz ayrıca, toplumsal konuların da altını çizerek etnik grupların anadillerini kullanmalarının onlar için yeni dil öğreniminde daha avantajlı olduğunu ve asla olumsuz etkisinin olmadığını kanıtlar. Yani, dillerarası etkileşim çalışmaları toplumsal unsurlara da ayna tutması açısından önem taşımaktadır.

### **Dillerarası Etkileşime (DAE) Yönelik Tartışmalar**

Bu bölümde dillerarası etkileşime dair alanyazında yer alan tartışmalara yer verilecektir. Dillerarası etkileşim konusu olumsuz aktarım ile sınırlı değildir; olumlu aktarım, tercih, kaçınma, bağlam ve daha birçok etki tespit edilebilir (Jarvis ve Pavlenko, 2008: 222). Çokdilli öğrencilerin öğrenim süreçleri doğal olarak iki dilli öğrencilerden farklıdır. Bu farklılık birçok değişkeni beraberinde getirir. Araştırmasında da D2 olarak Fransızca öğrenenlerin anadilden aktarım yapmalarından daha çok karşılaşılan durumun D3 olarak Fransızca öğrenenlerin D2'den sözcük aktarımı yapması olduğunu sunan Dewaele'e göre "en aktif kullanımda olan dil sözcük aktarımında ana kaynaktır" (Dewaele, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001). De Angelis (2007) de çokdilli öğrencilerin yeni dil öğreniminde sözcükleri genellikle D2'den çektiklerini vurgular. Bu durum, bilişsel düzeyde, edinilmiş D1 ve öğrenilmiş D2 arasındaki ayrımla ilişkilendirilir. Fakat yine de etkinlik düzeyi, öğrenir kimliği ve bağlam gibi birçok değişken söz konusudur. Jarvis ve Pavlenko (2008) hedef dilden yapıların kullanım sıklığının, edinilen dil sayısının ve hatta sırasının vb. birçok etmenin edinimde etkili olduğunu dile getirir.

Matematik hesabı ile öğrenilmiş dillerin birbirini etkileyişini ortaya koyan Peukert (2015) üç dil için 27 ayrı kombinasyona ulaşabileceğini yani hangi dilin hangisini etkilediğini bulmanın oldukça zor bir durum olduğunu gözler önüne serer. Bu bağlamda sistematik ve dar bir çalışmanın öneminin büyük olduğunu söyler. Yapılan araştırmalar öğretim ortamı, öğrenci özellikleri ve öğrenilmiş önceki dillerin yapısal özellikleri vb. birçok konuya değinmektedir.

### **İki Dilli Bireylerin D3 Öğreniminde Olumlu Aktarım**

Cummins'in (1976) ortaya koyduğu Eşik Kuramına göre iki dilli öğrenciler öğrenim deneyimlerini bilişsel gelişimleri ile dengeleyerek edinilmiş dilin başka bir dil öğrenmeye olan olumlu etkisini ortaya çıkarır. Bu durum hedef dilde belli bir yetkinlik sağlandıktan sonra ortaya çıkar. Cenoz ve Valencia (1994) da aynı koşulu D3 edinimine uyarlayarak iki dilli olmanın D3 öğrenimi için yararlı olduğunu ortaya koyar. Jaensch (2007) de D3 biçim-sözdizimsel özellik ediniminde D2 yetkinliğinin etkisi nedir diye araştırarak D2'de daha yetkin olan öğrencinin D3'te bu özellikleri daha iyi edindiği sonucuna ulaşır.

Anadili Japonca konuşuru D3 Almanca öğrencisi olan ve yetkinlikte farklılık gösteren D2 İngilizce konuşurları ile yürüttüğü çalışmada Almancadaki cinsiyet özelliğinin ve hal eklerinin edinimini inceler. Bu incelemeye göre D2'de yer almayan tanımlıklarda cinsiyet özelliğinin D2 yetkinliği daha fazla olan kişilerde D2'de yetkinliği daha az kişilere oranla daha iyi edinildiği ortaya konulur. Bu sonuçtan yola çıkılarak bu çalışmada da katılımcıların D2 yetkinliklerinde farklılık olmamasına özen gösterilmiştir.

Ringbom (2001) öğrencinin anlamlandırma süreçlerinde her türlü diller arası ipucundan yararlandığını vurgular. Yani D1, D2 veya D3 fark etmeyecek şekilde aktarımsal haritalar oluşturan öğrenci için alıcı stratejilerine fayda sağlayacak tüm psikotipolojik / ruhtipbilimsel unsurlar önem arz eder. Ayrıca Ringbom (2001) diller arası olumlu aktarım sağlayacak sözcüksel ipuçlarının yalancı eşdeğerliliği olan sözcüklerden daha fazla olduğu dilleri sıralayarak sözcük bilgisinin çeşitliliğinin de çokdilli öğrenme süreçlerinde fayda sağladığını ileri sürer.

### DAE Araştırmalarında Anadili Etkisi

Yukarıda bahsi geçtiği üzere, kimi hatalar evrencelerden ve/veya tipbilimsel özelliklerden izler barındırmaktadır. Bu hatalar, farkındalık ve/veya yetkinlik ile üstesinden gelinilen, öğrenim sürecinin doğal ürünleridir. Bu bağlamda Güleç (2019) çokdilli öğrencilere eğitim verecek kişilerin de çokdilli olmasının önemini vurgular. Dillerarası etkileşim araştırmalarının birçoğunda araştırmacılara ipucu veren bu hatalar öğretmen bilişine de hizmet ederek öğretim sürecinde iyileşmeye gidilmesi anlamına geldiğinden büyük önem arz eder. Stemle ve Onysko (2015) da anadili aynı olan öğrencilerin aktarımsal hataları büyük ölçüde benzerlik gösterir. Hatta araştırmacılar yazarı belirleme yöntemi ile anadilleri farklı 12,100 TOEFL sınav katılımcılarının kompozisyonlarını kullanarak özellikle olumsuz aktarımı tespit eder. Stemle ve Onysko'nun tespit ettiği durumlardan biri ise tanımlık aktarım durumudur. Tanımlığın pek yer almadığı Fince anadili konuşurlarının İngilizce kompozisyonlarında a-an-the tanımlık kullanımının azlığına dikkat çeken araştırmacılar İspanyolca ve Portekizce anadili konuşurlarının ise oldukça tanımlık kullanmış olduğunu vurgular. Bunun sebebi ise bahsi geçen iki dilde de tanımlıkların sıklıkla kullanılmakta olması olarak belirlenir. Almanca anadili konuşurlarının paragraf örneklerindeyse Almanca *speziell* [T: özellikle] sözcüğünün etkisiyle *special* ve *especially* sözcüklerini sıkça kullanıldığı görülür. İtalyanca anadili konuşurları da İtalyanca *probabilmente* [T: büyük ihtimalle] sözcüğünün etkisiyle benzer şekilde *probably* sözcüğünü sıklıkla kullanmışlardır.

Jarvis ve Paquot'un (2012) yapmış olduğu araştırmada da İspanyolca anadili konuşurlarının *poder* [T: yapabilmek] yeterlilik kipi kullanımının fazla olması sebebiyle İngilizcede *can* [T: yapabilmek] kullanımının olması gerekenden fazla olduğu tespit edilir. Yani, anadil etkisi sözcükler, sözcük biçimleri, sözcük dizimi ve sözdizim ile anlaşılabilir (Jarvis, vd., 2013). Fakat bu izleri sürerken dilin tipolojik özellikleri de belirleyicidir. Sözgelimi, Stemle ve Onysko araştırmalarının sonucunda İspanyolca ve Türkçe anadili konuşurlarının tespitinin Almanca ve İtalyanca anadili konuşurlarına göre daha zor olduğunu sonuçlar kısmında yer alan tabloda sunarlar.

Anadili etkisinin biçimsel edinime etkisini Helms-Parks (2001) da ele alır. Helms-Parks Urduca ve Vietnamca anadili konuşurlarının özellikle eylem

edinimlerinde anadili etkisini fark ederek araştırmasına konu eder. Bu etki hem kolaylaştırıcı hem zorlaştırıcıdır.

Aktarımın çok konuşulmayan etkilerinin görüldüğü alanlar da vardır. Jarvis ve Pavlenko'ya (2008) göre aktarım okuma ve yazımı, özellikle öğrenci hedef dilde yetkin değilse oldukça etkilemektedir. Ortografi arka planda kalan aktarımsal hatalar barındırır. Örneğin, Stmele ve Onysko'nun bahsi geçen bu araştırmasında Almanca anadili konuşurlarının gereğinden fazla virgül kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu ortografik kullanımı Almancada virgülün fazla kullanımına bağlar. Bu çalışma bağlamında da ortografik kullanımlar incelenecek olup yazı dilinde aktarımın izi sürülecektir.

### DAE ve İngilizce

Koslowski (2015) dillerarasılık araştırmalarının çoğunlukla İngilizcenin geçer dil olduğu Avrupa dilleri incelemeleri çerçevesinde yapıldığını gözlemler. Bu durumu Avrupa kökenli dil ailesinden gelmeyen diller üzerine yapılacak bir araştırmaya dönüştürmenin bu dilleri konuşan öğrencilere de avantaj sağlayacağını hatırlatır.

### DAE ve Biçimbilim

Dillerarası etkileşimde sık karşılaşılan bir diğer durum ise dilbilgisel öğelerin aktarımıdır. Fakat araştırmacılar tarafından uzun süre, özellikle bağımlı biçimbirim aktarımı, mümkün görülmemiştir (Jarvis & Pavlenko, 2008). Daha sonra yapılan çalışmalarda ise özellikle sözcüksel ve biçimsel benzerlikleri bulunan kaynak ve hedef dillerin konuşucularında biçimbirim aktarımı sıklıkla görülür. Araştırmalarda en sık karşılaşılan D3 model tipolojik benzerlik modeli olmuştur. Sözgelimi, İspanyolca konuşurları Portekizce öğrenim süreçlerinde benzer tanımlık kullanımları ve/veya eril-dişil kullanımı gibi unsurlardan faydalanarak öğrenilmiş dil veya dilleri hedef dil ile yapısal benzerlik göstermeyen bir öğrenciye göre daha çabuk gelişim gösterirler. Yani, biçimbilimsel unsurlar dillerarası araştırmalarda odak noktalarından biri olmuştur. De Angelis ve Selinker'ın (2007) araştırmasına konu olan çokdilli yetişkin konuşurların D3 İtalyanca konuşmalarında öğrenmiş oldukları dillerden İspanyolcadan aktarım yaptıkları bulgular aktarımın sadece sözcük düzeyinde kalmadığını biçimbirim aktarımı da yapıldığını kanıtlar. Bu aktarımlar her zaman olumlu değildir. Aradil kaynaklı aktarımlara rastlanabilir. Angelis ve Selinker'ın araştırmasına konu olan bu çokdilli konuşurların kimi zaman İspanyolca kökü olan bir sözcük seçip İtalyanca ek ile birleştirdikleri gözlemlenir. Yani Dewaele'in (Dewaele, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001) deyimiyle bunlar "sözcük icadı" sayılabilir; bir diğer deyişle, "sözcük aktarımı ile biçimbirim aktarımı" da yapılır. Ayrıca bunların istemsiz yapıldığı konuşucuların kendilerini İtalyanca sözcükler kullandıklarından emin olduklarını söylemelerinden bellidir.

Biçimbilimsel araştırmalarda kimi zamansa öğrencilerin farkındalık ile belli biçimsel öğelere odaklanarak öğrenilmiş dillerinden D3 öğrenim süreçlerinde faydalanma çabasına da rastlanır. Williams ve Hammarberg'in de (Williams & Hammarberg, 1998, aktaran De Angelis & Selinker, 2001) vurguladığı üzere anadil yerine yabancı dilden alıntılama da bir yabancı dil öğrenim stratejisidir. Bu durumda yaş değişkeni belirleyici olup yetişkinlerin dilbilgisi öğrenim süreçlerinde oluşturdıkları stratejiler ortaya çıkar. Elbette tersi durumlar da söz konusudur. Örneğin, Callies'in araştırmasında çokdilli iki konuşurun İtalyanca

öğrenme halleri izlenmiştir. Bu çalışmada aşırı genelleme ve ekler ile yeni sözcük türetme durumlarına sıklıkla rastlanmıştır. Bu etki daha çok farkında olmadan yapılan ama yabancı dil konuşuyor olma dürtüsü ile anadili etkisinden kaçılan bir durum olarak betimlenir.

## DAE ve Anlambilim

Dillerarası etkileşimin en sık karşılaşıldığı dilsel unsurlardan biri de sözcük aktarımıdır. Jarveis ve Pavlenko (2008) bu durumun ortaya çıkmasındaki iç ana etmeni şu şekilde sıralar: sözlükbirim, başsözcük ve kavram. Araştırmacılar çokdillilik halinin olumlu aktarımsal izlerinin sözcük ediniminde sıklıkla görüldüğünü vurgular. Birkaç dilde yetkin olmak hedef dillerde sözcük ediniminde etkin olmasına ve sözcükleri tanıyabilmesine hizmet eder iddiasındadırlar (2008: 86). Sözgelimi, Türkiye'nin çok kar alan bölgelerinde kar sözcüğü birçok farklı sözcük ile birleştirilerek karın şiddeti ifade edilir. Jarvis ve Pavlenko bu durumu “nesne aktarımı” olarak tanımlamaktadır (124). Odlin (1996) çokdilli öğrencilere hedef dil öğrenim sürecine yansıtıcı gözlem yaptırdığı çalışmasında dillerarası algının hem dil öğrenim sürecinde kolaylık hem de kültürler arası benzerlik unsurlarının öne çıktığını tespit eder. Sapir-Whorf varsayımında öne sürüldüğü gibi dil ile düşünce paralel ilerlemektedir; anlambilimde de önemli bir diğer unsur kavramsal harita oluşturulması durumudur. Nisbett'e (2015) göre Batı kültürüne aşına olan bireylerin sınıflandırmayı öncül tuttuğu Doğu kültürüne aşına olan bireylerin ise işleve öncelik verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum kültürün dil edinimine de etki ettiğini gösteren temel dayanaklardandır. Çokdilli konuşucular ise bu durumu avantajı dönüştürebilmektedirler. Özellikle özel adların, kültürel öge ve deyimlerin aktarımında bu durum kendini göstermektedir. Jarvis ve Pavlenko “duygu aktarımı” araştırmalarının da dillerarasılık çalışmalarında yer aldığını dile getirir (126). Bir diğer kavramsal aktarım ise cinsiyet kullanımıdır. Örneğin, İngilizce ve İspanyolcanın aksine Türkçede üçüncü kişi kullanımında cinsiyet belirleyicisi yoktur. Bunların yanında daha birçok kavramsal kullanım farklılığı mevcuttur: tekil-çoğul biçim (genellemeler, sayılabilenler / sayılamayanlar), zaman algısı (yakın geçmiş), uzam, hareket [yol / yön (gelmek / gitmek)]...

Jarvis ve Pavlenko (2008) yapısal farklılığı bulunan öğrenilmiş dillerden birinin hedef dilin anlambilimsel ediniminde olumsuz aktarıma dönüşmesi durumunun sıklıkla gözlemlenmekte olduğunu dillendirir. Araştırmasında sözcük aktarımı ve sözlü dilde dillerarası etkileşimi inceleyen Bardel'e göre ise (2015: 111) sözcük öğrenimi anlamsal bağlar kurmaya yardımcı olması açısından dil öğreniminde büyük önem arz eder. Bardel, yetkinlikle beraber psikotipolojinin / ruhtipbilimselliğin de özellikle üretici beceriler olan yazma ve konuşmaya büyük etkisi olduğunu belirtir. Fakat psikotipolojinin / ruhtipbilimselliğin daha çok yeni öğrencilerde görüldüğünü iddia eder. Bir diğer yandan, bu durum söylem çalışmalarında da kendini gösterir. Jarvis ve Pavlenko (2008) çokdilli öğrencilerin ikna konuşmaları, düşünceyi düzenleme becerileri ve bağlama oturtabilme açılarından büyük ölçüde olumlu aktarım yaptıklarını söylemektedir.

Sözcük edinimde olumlu aktarımın görüldüğü alanlardan biri de gerçek yapıdaş sözcüklerdir. Koslowski'ye (2015) göre bu durum kendini özellikle alıcı becerilerde ve daha çok yazılı metinlerde göstermektedir. Montelongo ve diğerleri (2014, aktaran Koslowski, 2015) hazırlanan İngilizce ve İspanyolca akademik

sözcük listesinde %60-70 aralığında sözcüğün gerçek yapıdaş olduğunu dile getirir. Bu noktada, Karşılıklı Kavrayış (Intercomprehension) durumu hedef dil ile öğrenilmiş diller arasında bir “köprü” olarak kullanılabilir (Koslowski, 2015). Bu çalışma özelinde, İngilizce bir köprü görevi görerek İspanyolca ve Türkçe arasında bağ kurabilir. Kimi zaman hedef dil ile benzerlik gösteren gerçek yapıdaş sözcüklerin ve yabancı (ödünçleme) sözcüklerin aktarımında kolaylık olarak karşımıza çıkan bu özellik yalancı eşdeğerlilik (false friends) içeren sözcüklerin aktarımında ise olumsuz aktarıma dönüşebilir. Bu durum Montelongo vd. tarafından da dile getirilmiştir. Bardel de benzer sözcüklerin sıkça yer aldığı diller arasında gerçekleşen öğrenim etkileşiminin tespitinin zorluğunu hatırlatır. Aynı şekilde yalancı eşdeğerli olarak tanımlanan anlamları farklı fakat yazı ve sesletimi benzer sözcüklerin de sıklıkla aktarımsal hatalara neden olduğu görülür. Bardel bu sözcüklere birkaç örnek vererek İngilizcede library (kütüphane) sözcüğünün İspanyolcada kitapçı anlamına gelen libreria ile sıklıkla karıştırıldığına dikkati çeker. Bardel’in benzer durumu İngilizcede ton balığı anlamına gelen tuna sözcüğünün İspanyolcada kaktüsgillerden bir bitkiyi tanımlarken kullanılması olarak da örnekler. Başlarda biçim aktarımı ile karşılaşılırken orta seviyelerden itibaren anlambilimsel aktarımlara rastlanır (Ringbom, 2007; Linqvist, 2010, aktaran Bardel, 2015). Bardel kimi zamanda sözcüğü sözcüğüne tercümelere başvurulduğunu söyler. Sözcüğü İtalyanca ogni volta [T: her sefer] kullanılması gereken İngilizce each time ifadesi için ogni tempo [T: her zaman] kullanıldığı öğrenicilerin aradilinde tespit edilir.

### Sonuç

Betimsel bir uygulamalı dilbilim çalışması olan bu çalışma sonucunda çokdillilik ve yabancı dil öğretimi konularının ortak paydada buluşması sonucu öne çıkan değişkenler ortaya konarak günümüz yabancı dil öğretim ortamlarında dikkat edilmesi gereken unsurlar ortaya konmuştur. Bu çalışma ile görülmektedir ki, çokdilliliğin tüm bu değişkenleri yabancı dil öğrenimini yakından etkilemektedir. Özellikle göç hareketliliğinin arttığı günümüz hayat şartlarında, çokdillilik durumları eğitimde öncelikli konulardan olmalıdır. Bu çalışma ile öğrenicilerin bilişsel durumlarını betimleyen çalışmaları sunduktan sonra çokdilli öğrenim süreçlerinin ikinci dil öğreniminden farklı olacağı da açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramsal açıdan bakıldığında ise bu çalışma, son yıllarda dillerarası etkileşim araştırmalarında öne çıkan üçüncü dil öğrenimi modellerinin hâlâ kesin bir yargıya ulaşamadığını sunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla İngilizce ile sınırlandırıldığı ve fiziksel ve sosyal etkileşimin son derece arttığı dünyamız koşullarına paralel olacak şekilde dil çeşitliliği sunularak araştırma yapılmamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Türkçe anadili konuşurlarının üçüncü dil öğrenimlerini detaylı inceleyen çalışmaların eksikliği de göz önüne serilmiştir.

### Öneriler

Türkçenin çokdillilik bağlamında araştırma konusu olduğu araştırmalar genellikle kendi coğrafyasında konuşulmuş, aynı dil ailesinde yer alan, eş değerli sözcüklerin sıklıkla paylaşıldığı veya geçer dil olması sebebiyle İngilizcenin dâhil edildiği bağlamlarda gerçekleşmiştir. Örneğin bitki, hayvan ve ticari alan (bitki, hayvan, ticaret vb. alanlarda pek çok sözcüğün benzerlikler gösterdiği Bulgarca ve Türkçede) gibi birçok sözcük alanında benzerlikler içeren Bulgarca ve Türkçedeki benzerliklerinin çıkış noktası ile ilgili araştırma

yapan Hacı (2017) bunun bu iki dili öğrenen bireyler için fayda sağlayacağını düşünmektedir. Bu bağlamda, Ankara Üniversitesinde İspanyolcanın üçüncü dil olarak öğrenilmesi kapsamında araştırmalar yapılmakta olup öğrencilerin öğrenilmiş dilleri olan anadili Türkçe ve ikinci dil İngilizceden olumlu ve olumsuz aktarımları incelenmektedir. Örnek olarak verilmiş olan bu araştırmaların çoğaltılması hem Türkçenin yaygınlaşması hem de Türkçenin de içinde yer aldığı çokdillilik durumlarının değişkenlerini önceden görmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. İleride sorulabilecek araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

Anadili Türkçe olan üçüncü dil öğrencilerinin öğrenim süreçlerinin betimlenmesinde hedef dil, ikinci dil, bireysel özellikler gibi değişkenlerin duruma etkisi nedir?

Türkçe Öğrenci inancı ve öğretmen bilişi konuları Türkçe ve çokdillilik durumları ile nasıl ilişkilendirilir?

Türkçenin üçüncü dil olarak öğrenildiği durumlarda anadili ve ikinci dilin etkisi nedir? Bu durumun değişkenlerinin sürece olan etkisi nedir?

Türkçenin ikinci dil olduğu üçüncü dil öğrenim süreçlerinde Türkçenin hedef dili öğrenmeye olan etkisi nedir? Bu durumun değişkenlerinin sürece olan etkisi nedir?

## Kaynakça

- Ay, S. (2021). *Sesletim dersi yüksek lisans ders sunusu*. Ankara Üniversitesi.
- Bateman, B. (2017). Teaching Portuguese to Spanish speakers. In M. Milleret, M. Risner (Eds). *A Handbook for Portuguese Instructors in the U.S.*, (pp. 195-213). Boavista Press.
- Broselow, E. & Kang, Y. (2013). Phonology and speech. In J. R. Herschensohn, & M. Young-Scholten (Eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 529-554). Cambridge. [10.1017/CBO9781139051729.031](https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.031)
- Cenoz, J. & Valencia, JF. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(02), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Cummins, J. (1976). The Influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED125311>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 42-58). Multilingual Matters.
- Ergenç, İ. (1991). Türkçenin söyleyiş sözlüğü üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* (2), 5-10.
- Güleç, İ. (2019). İki dilli Türk çocukları ve ülkemizdeki iki dilli çocuklar. *Fikriyat*. <https://www.fikriyat.com/yazarlar/ismail-gulec/2019/07/05/iki-dilli-turk-cocuklari-ve-ulkemizdeki-iki-dilli-cocuklar>
- Hacı, S. (2017). Bulgarca-Türkçe sesteş sözcüklerin ortaya çıkış sebepleri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/toplumsabilmiler/issue/61271/913618>

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz (Ed.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 21–41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Jarvis, S. & Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Macmillan.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. H. Edwards & m. L. Zampini, *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 63-94). John Benjamins. [10.1075/sibil.36.05maj](https://doi.org/10.1075/sibil.36.05maj)
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21. [10.7916/D8SF2VN8](https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8)
- Nazlı, E. H. (2016). Toplumdilbilime genel bir bakış. *SBARD* (28), 37-66.
- Odlin, T. (1996). On the recognition of transfer errors. *Language Awareness*, 5(3-4), 166–178. [10.1080/09658416.1996.9959905](https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959905)
- Öztekin, E. & Haznedar, B. (2015). Dillerarası etkileşim: çokdilli ortamlarda sözdizimsel gelişim ve nesne düşürme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 37-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/29712/319695>
- Özüdoğru & Dilman (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi araştırması ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25. [10.1501/Dilder\\_0000000208](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000208)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-23. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Turan, F. & İslam, M. (2021). Günümüz toplumlarında ikidillilik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (ed.) *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* içinde (ss.79-102). Kesit.
- Uzun, T. (2019). Anadili Türkçe olan İngilizce öğrencilerinin sesletim ve anlaşılabilirlik durumları. (Publication No.547855) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wang, Y. (2018). Third language acquisition: evolving perspectives. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, (25), 63-80.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Mouton.