



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
(ANADED/AJLE)

Geliş/Received: 27.05.2025 *Kabul/Accepted:* 08.12.2025
Makale Türü/Article Type: Araştırma / Research

Üçüncü Dil Ediniminde Aktarımın Kaynakları: Ana Dilinin ve İkinci Dilin Etkileri *

*Fatma KARACA TURHAN***

ÖZ

Bu çalışmada üçüncü dil ediniminde dilsel aktarımın doğasına ilişkin kuramsal modellerin incelenmesi ve Türkçenin bu bağlamdaki konumunun değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Alan yazında, bireylerin birinci (ana) ve ikinci dillerini üçüncü dili öğrenirken ne ölçüde ve hangi koşullarda aktarım kaynağı olarak kullandıklarını açıklamaya çalışan yedi temel model belirlenmiştir. Bunlar ana dilinden aktarım modeli, ikinci dilin konumu faktörü, varsayılan tedarikçi dil yaklaşımı, birikimli artış modeli, tipolojik öncelik modeli, dilbilimsel yakınlık modeli ve neşter modelidir. Her bir model, dil aktarımının kaynak dilini belirleyen faktörlere farklı açılardan yaklaşmakta; bazıları sadece birinci ya da ikinci dili aktarımın kaynağı olarak görürken, bazıları birden fazla dilin dinamik biçimde etkili olabileceğini öne sürmektedir. Bulgulardan hareketle, Türkçeyi konu alan çalışmaların büyük çoğunluğunda Türkçenin birinci veya ikinci dil konumunda ele alındığı, hedef dil statüsünde incelendiği özgül bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum mevcut kuramsal modellerin Türkçenin üçüncü dil olarak edinimi bağlamında yeterli ölçüde test edilemediğini ortaya koymaktadır. Türkçeye özgü yapısal özellikler dikkate alındığında, bu alandaki kuramsal ve ampirik çalışmaların artırılması hem çok dillilik kuramlarının genellenebilirliğini değerlendirmek hem de uygulamalı dilbilim yaklaşımlarını daha kapsayıcı hale getirmek açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin üçüncü dil olarak edinimi, üçüncü dil edinimi, aktarım, çok dillilik, aktarım modelleri.

**Sources of Transfer in Third-Language Acquisition:
Influences of First and Second Languages**

ABSTRACT

This study examines theoretical models explaining the nature of linguistic transfer in third language acquisition, with a focus on the position of Turkish in this context. Seven key models are identified in the literature: the L1 Transfer Model, the L2 Status Factor, the Cumulative Enhancement Model, the Typological Primacy Model, the Linguistic Proximity Model, the Default Supplier Hypothesis, and the Scalpel Model. Each of these models approaches the factors determining the source language of transfer from different perspectives; while some consider only the first or second language as the transfer source, others suggest that multiple languages can dynamically influence the process. Findings of the study show that in the majority of studies involving Turkish, the language is examined in the position of either the first or second language, and there is no specific study in which Turkish is analyzed as the target (third) language. This indicates that current theoretical models have not been sufficiently tested in the context of Turkish as a third language. Given

Atıf Bilgisi: Karaca Turhan, F. (2025). Üçüncü dil ediniminde aktarımın kaynakları: Ana dilinin ve ikinci dilin etkilerine ilişkin modeller. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 117-132. Doi: <https://10.5281/zenodo.18075888>

* Bu araştırmanın bulgularının bir kısmı 10-11 Eylül 2020 tarihleri arasında çevrim içi olarak düzenlenen 6. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, fkaraca@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9665-1032.

Turkish's unique structure, more research is needed to test multilingual theories and make applied linguistics more inclusive.

Keywords: Turkish as a third language acquisition, third language acquisition, transfer, multilingualism, transfer models

Giriş

Küreselleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte artan kültürlerarası etkileşimin ve uluslararası göç hareketlerinin doğal bir sonucu olarak çok dillilik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaygınlaşmaktadır (Medynska vd. 2023; Mim, 2023). Bu doğrultuda alan yazında uzun süredir araştırma konusu olan ana dili (D1) ve ikinci dil (D2) edinimine ek olarak üçüncü dilin (D3) edinimine yönelik kuramsal ve deneysel çalışmalarda son yıllarda dikkate değer bir artış gözlemlenmektedir. (Bardel ve Falk, 2021; Rothman, 2011; Slabakova, 2017; Westergaard, vd., 2017). Bu gelişmeler çok dilli bireylerin dil edinim süreçlerinde yararlandıkları dilsel kaynaklara yönelik disiplinler arası bir inceleme alanının doğmasına katkı sağlamış olup hangi dilin aktarım kaynağı olarak seçildiği D3 edinimi alan yazınında sıkça ele alınan bir araştırma konusu haline gelmiştir (Öztekin & Haznedar, 2015). Bu alanda yürütülen araştırmalar çok dilli bireylerin dil edinim süreçlerinde hangi dilsel sistemin, hangi ölçüde ve hangi koşullarda etkili olduğunu açıklamaya yönelik çeşitli kuramsal modellerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (örn. Flynn, Foley ve Vinnitskaya, 2004; Hermas, 2010). Bu bağlamda ortaya atılan kuramsal yaklaşımlar D3 ediniminde (1) yalnızca D1'in etkili olduğu (Hermas, 2010; 2014a,b), (2) yalnızca D2'nin aktarıma kaynak oluşturduğu (Bardel ve Falk, 2007; Falk ve Bardel, 2011) ve (3) D1 ve D2 arasındaki tipolojik ve psikotipolojik yakınlığın belirleyici olduğu (Rothman, 2015) yönündedir (Falk ve Bardel, 2010; Luan, 2024)¹.

Üçüncü dil ediniminde aktarımın nasıl gerçekleştiğini anlamak, yalnızca kuramsal düzeyde değil, aynı zamanda dil öğretimi uygulamaları açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yabancı bir dilin bireylerin bilişsel süreçleri ve karar alma biçimleri üzerindeki etkilerine (Keysar, Hayakawa ve An, 2012) ilişkin bulgular, yabancı dil öğretim politikalarının belirlenmesinde dikkate alınabilecek önemli bir boyutu ortaya koymaktadır. Nitekim çok dilli bireylerin üretimsel dil becerilerinde gözlemlenen örüntüler hem öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi hem de pedagojik materyal tasarımı açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak alan yazında üçüncü dil edinimine yönelik Türkçeye dair çalışmalar nicel açıdan sınırlıdır. Türkçe'nin morfolojik olarak zengin bir yapıya sahip olması ve tipolojik olarak birçok Hint-Avrupa dilinden farklılık göstermesi D3 edinimi bağlamında farklı aktarım örüntülerine zemin hazırlayabilecek potansiyele sahip olduğunun kanıtını oluşturmaktadır (Öztekin ve Haznedar, 2015). Ne var ki ana dili Türkçe olup ikinci dili İngilizce, üçüncü dili İspanyolca olan bireylerde hangi dilin baskın aktarım kaynağı olduğu ya da ana dili İngilizce, ikinci dili İspanyolca olup Türkçeyi üçüncü dil olarak öğrenen bireylerin D3 ediniminde karşılaştığı özgül zorluklar yeterince araştırılmamıştır (Kalkan, 2022). Bu bağlamda, aktarımın doğasını inceleyen ve tanıtan Türkçe çalışmaların sınırlılığı (Öztekin ve Haznedar, 2015; Kalkan, 2022) ve Türkçe merkezli D3 araştırmalarının azlığı, mevcut modellerin Türkçeyle sınanmasına imkân tanımamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada Türkçeyi D1, D2 ya da D3 konumunda test eden özgül araştırmaların sayıca sınırlı olduğu vurgulanmakta ve D3 ediniminde aktarıma ilişkin kuramsal yaklaşımları sistematik biçimde incelemek amaçlanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

¹ D3 ediniminin, D1 ve/ya D2'den gerçekleşen aktarım temeline dayalı olarak açıklanmasına yönelik yaklaşımlara ek olarak, edinilmiş tüm dillerde geriye aktarımın (örn. D3'ten D2'ye) etkisinin ortaya konduğu çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Aysan, 2012). Ancak bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda söz konusu geriye aktarım çalışmalarına yer verilmemiştir.

Üçüncü dil edinimi sürecinde bireyler ana dil(ler)ini ve ikinci dil(ler)ini dilsel aktarım kaynağı olarak kullanmaları, hangi dilsel, bilişsel ve tipolojik etmenlere bağlı olarak şekillenmektedir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesini mümkün kılan, ayrıntılı verilerin toplandığı, durumun ayrıntılı olarak betimlendiği ve ana temaların analiz edildiği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013; Yin, 2014; Merriam, 1988; 2009). Bu bağlamda çalışmada, üçüncü dil edinimi alanında önerilmiş kuramsal modellerin aktarım olgusuna ilişkin açıklamaları, bağlam ve içerik ilişkisi temelinde karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. İncelenen dokümanların belirlenmesinde ölçüt örneklem kullanılmış; yalnızca üçüncü dil ediniminde aktarım süreçlerine odaklanan, kuramsal bir model sunan ve/veya bu modeli ampirik verilerle destekleyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu doğrultuda Google Scholar, Scopus ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi akademik veri tabanlarında; “third language, third language acquisition, L3 acquisition, transfer in L3 acquisition”, “üçüncü dil, üçüncü dil edinimi, üçüncü dil ediniminde aktarım, üçüncü dil ediniminde transfer” gibi anahtar kelimelerle yapılan taramalar sonucunda ulaşılan Türkçe veya İngilizce olarak yayımlanmış araştırmalar analiz edilmiştir. Ulaşılan araştırmalarda değinilen modellerin kuramsal varsayımları, bu varsayımları destekleyen veya çürüten ampirik bulgularla birlikte analiz edilmiş; modeller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Kuramsal çerçeve, bu karşılaştırmalı analiz aracılığıyla oluşturulmuş; aktarım olgusunun bütüncül biçimde anlaşılması hedeflenmiştir. Bu süreçte, doküman incelemesi yalnızca betimsel düzeyde kalmamış; çok dilli edinim süreçlerine yönelik kavramsal bir sentez geliştirilmesini de olanaklı kılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, inandırıcılık ve aktarılabirlik stratejileri doğrultusunda veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Güvenirliliğe ilişkin stratejiler kapsamında ise dil edinimi ve Türkçe eğitimi alanlarında doktora derecesine sahip bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda veri kodlaması gözden geçirilmiş ve son halini almıştır (Lincoln ve Guba, 2013).

Bulgular

Üçüncü dil edinimi sürecinde bireylerin ana dillerinin ve ikinci dillerinin dilsel aktarım kaynağı olarak kullanımını tanımlayan yedi model belirlenmiştir. Aynı zamanda Türkçeye odaklanan çalışmalarda Türkçenin ağırlıklı olarak birinci ya da ikinci dil konumunda incelendiği, üçüncü dil (D3) olarak, yani hedef dil statüsünde ele alındığı özgül bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu durum, Türkçenin hedef dil olarak dâhil edildiği D3 edinimi araştırmalarının eksikliğine işaret etmekte ve mevcut kuramsal modellerin Türkçe bağlamında yeterince sinanamadığını ortaya koymaktadır.

Ana Dilinden Aktarım Modeli

Ana dilinden aktarım modelinde üçüncü dil edinimi sırasında bireylerin yalnızca birinci dillerinin esas alındığı ve ikinci dilin bu süreçte etkisinin olmadığı savunulmaktadır (Öztekin & Haznedar, 2015). Buna göre ana dili edinimini tamamladıktan sonra öğrenilen tüm dillerde ana dilinden aktarım yapılmaktadır. Buradan hareketle üçüncü dil edinimi, süreç olarak ikinci dil ediniminin tekrarıdır. Bu görüşü destekleyen Herms, İngilizcenin üçüncü dil olarak ediniminde ilgi tümceciklerinin kullanımında Arapçanın (D1) anlamlı bir etki yarattığını ve bu etkinin Fransızcadan

(D2) gelebilecek muhtemel kolaylaştırıcı etkilerin önüne geçtiğini kanıtlamış (2010), Arapçaya (D1) özgü biçim-sözdizimsel özelliklerin İngilizceye (D3) aktarıldığını ortaya koyarak tipolojik öncelik modelinin öngörülerine ters düşen bulgular sunmuş (2014a) ve Arapçadan (D1) aktarımın öğrenmenin ilk aşamalarını şekillendirdiğini ancak bu etkinin öğrenenlerin İngilizcede (D3) ana dili düzeyinde yeterlilik kazanmalarını engellemediğini kanıtlamıştır (2014b).

Jin (2009), Çince (D1) İngilizce (D2) iki dilli bireylerin üçüncü dil olarak Norveççeyi (D3) öğrenmelerini araştırmış ve sözdizime odaklanmıştır. Çince, İngilizce ve Norveççeden farklı olarak konu odaklı (*topic-prominent*) bir dil iken İngilizce ve Norveççe işi yapan odaklı (*subject-prominent*) özellik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda tipolojik olarak üçüncü dile daha yakın olmasına rağmen D2'nin D3 üzerindeki etkisinin çok az, D1'in etkisinin ise oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Ranong ve Leung (2009) Tayca (D1) ve İngilizce'nin (D2) Çince (D3) üzerindeki etkisini ölçmüştür. Bu kapsamda Tayca ve Çince tipolojik olarak birbirine daha yakındır ve her ikisi de bağlam odaklı (*discourse-oriented*) dil özelliği gösterdiği için yüzeysel anlamda gizli özneye izin vermektedir. İngilizce ise gizli özneye izin vermeyen bir dil olmasından ötürü Tayca ve Çince'den farklı bir örnek oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda D3'te özellikle sözdizim alanında D1'in etkisi gözlemlenmiştir.

Tablo 1. Birinci Dilden Aktarım Modeli (Jin, 2009; Na Ranong & Leung, 2009'dan uyarlanmıştır)

Dillerin Özellikleri			D3'te gerçekleşen
Çince (D1) Konu odaklı bir dildir.	İngilizce (D2) İşi yapan odaklı bir dildir.	Norveççe (D3) İşi yapan odaklı bir dildir.	Çincenin etkisi gözlemlenmiştir.
Tayca (D1) Gizli özneye izin verir.	İngilizce (D2) Gizli özneye izin vermez.	Çince (D3) Gizli özneye izin verir.	Gizli öznenin kullanımı görülmüştür.

Schwartz ve Sprouse'un (1994, 1996) evrensel dil bilgisi kurama atıfta bulunarak öne sürdüğü tam aktarım/tam erişim (*full transfer full access/FTFA*) ikinci dil ediniminde ana dilin etkisini araştıran bir modeldir. Buna göre ikinci dil ediniminin ilk safhalarında birinci dilin dil bilgisi yapıları takip edilirken (tam aktarım), birinci dilin ikinci dili açıklayamadığı ileri aşamalarda ikinci dil edinimi sistemi kendisini yeniden kurgulamaktadır (tam erişim) (Foote, 2009; Schwartz ve Sprouse, 1996). İkinci dil edinimi verilerine dayanarak bu modeli destekleyen birçok araştırma olsa da D3 edinimine üretici (*generative*) yaklaşımlar çerçevesinde yaklaşan araştırmalarda iki dilli bireylerin üçüncü dil ediniminde ana dilinden aktarımın gözlemlenmediğini, D2'nin başlangıç durumuna kısmi aktarımın gerçekleştiğini öne sürmüştür. Birçok araştırmada ikinci dilin ve diğer etkenlerin de rol oynayabildiği kanıtlandığından yalnızca D1 aktarım modeli çok dillilik araştırmalarında sınırlı ölçüde desteklenmiştir.

Varsayılan Tedarikçi Dil Yaklaşımı

Williams ve Hammarberg (1998) birden fazla dil bilen bireylerin D3 edinimini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularında D2'nin “varsayılan tedarikçi dil” olarak işlev görmesi, D1'in ise daha çok “araç dili” (*instrumental*) rolünde kalmasından hareketle bireylerin önceki dillerine farklı roller atayabildikleri ifade edilmiştir. İki rol arasındaki fark tanımlanırken araç dilinin dil ötesi (*metalinguistic*) kullanımları içerdiği, tedarikçi dilin ise ara dil rolünü üstlendiği ifade edilmiştir. Bu yaklaşımda dil seçimi, psikotipoloji (kişilerin dilsel benzerlik algısı), ikinci dil statüsü, dillerdeki yeterlik düzeyi ve yakın dönemde kullanılma sıklığı gibi çeşitli kriterlere bağlanırken birey D3 ediniminde boşluk hissettiğinde otomatik olarak bu kriterlerde en yüksek puanı alan dili seçtiği vurgulanmıştır. Örneğin, Hammarberg (2001) çalışmasında İngilizce (D1), Almanca (D2) iki dilli bir bireyin İsveççe (D3) konuşurken çoğunlukla Almancayı aktif tedarikçi dil olarak kullandığını, İngilizceyi ise sadece telaffuz gibi alanlarda pasif bir destek dili olarak tuttuğunu gözlemlemiştir. Bu eğilimin arkasında, öğrencinin İngilizceyi ana dili olarak, Almancayı ise bir yabancı dil olarak kodlaması ve İsveççeyi konuşurken

yabancı dil modunda Almancaya daha kolay erişmesi yatmaktadır. Varsayılan kaynak dil yaklaşımı, tek bir dilin sürekli kaynak olacağını mutlak bir kural olarak öne sürmemekte ancak D3 üretiminde D2'nin sık tercih edildiğini gösteren nitel bulgular sunmaktadır. Bu yaklaşım, İkinci Dilin Konumu Modeli ile örtüşür biçimde, D3 edinim sürecinde D2'nin zihinde daha baskın ve hazır olduğunu, D1'in ise arka planda kaldığını belirtirken bireysel farklılıklara da vurgu yapmaktan geri durmamaktadır. Öğrencinin dilleri arasındaki benzerlik algısı, dil yeterlikleri ve kullanım alışkanlıkları, hangi dilin “varsayılan” olarak seçileceğini belirlemektedir.

İkinci Dilin Konumu Faktörü

Bireylerin ana dilini 'yabancı olmayan' bir unsur olarak bastırma ve bunun yerine D3 edinimi sürecinde bir önceki dile (D2) yönelme eğilimi, ikinci dilin konumu faktörü modelinde kuramsal bir dayanak bulmaktadır (Hammerberg, 2001). Bu modele göre, bireylerin D3 edinim sürecinde, belirli bir yeterlik düzeyine ulaşmış oldukları en az bir yabancı dilin (D2) varlığı, sonraki dil edinim süreçlerini kaçınılmaz biçimde etkilemekte ve D2, D3'ün ediniminde bilişsel ve dilsel bir temel işlevi görmektedir. Bu bağlamda, alan yazında “yabancı dil etkisi” (Meisel, 1983; Cenoz, 2001) olarak adlandırılan olgunun da üçüncü dilin ediniminde ikinci dilin rolünü ele alan bir model olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bardel ve Falk (2021) yürüttüğü çalışmalarda üçüncü dilin doğru tanımlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Buradan hareketle kritik periyot içinde iki dile tam erişimi olan bireylerin (eş zamanlı iki dilli) bu iki dilden sonra öğrendikleri ilk yabancı dilin -her ne kadar bu dil nicel olarak bireyin üçüncü dili olsa da- üçüncü dil edinimi olarak değil ikinci dil edinimi olarak adlandırılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bakış açısına göre ana dili edinimini kritik dönem içinde ve tek bir dilde tamamlamış bireylerin art zamanlı olarak ana dilinden sonra öğrendiği dil, ikinci dil olarak tanımlanmakta, bu iki dilden sonra gelen süreç ise üçüncü dil edinimi olarak adlandırılmaktadır (Bardel ve Falk, 2012; Hammerberg, 2001). Bardel ve Falk (2007), üçüncü dil olarak İsveççe ve Felemenkçe öğrenen bireylerle yürüttükleri çalışmalarında, olumsuz yapıların (*negation*) ikinci dilden üçüncü dile aktarıldığını kanıtlamış ve ana dilinin etkisi gözlemlenmemiştir. Başlangıç düzeyinde elde edilen bu bulgular, Falk ve Bardel'in (2011) orta yeterlik düzeyinde (D1/D2, Fransızca/İngilizce; D3 Almanca) yürüttükleri araştırmalarla desteklenmiş ve aynı eğilimin devam ettiği ortaya konmuştur. Bu durum, sözdizim düzeyinde ikinci dilin konumu faktörünün etkili olabileceğini göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe, ikinci dil olarak Almanca (D2) konuşan bireylerin İngilizce (D3) edinimini inceleyen Dijle (2019) araştırmasında öğrencilerin ikinci dillerinden aktarım yaptıklarını rapor etmiştir. Böylelikle araştırmanın bulgularının ikinci dilin konumu faktörü, neşter modeli, dil bilimsel yakınlık modeli ve birikimli artış modelinin öngörülerini desteklediği ancak ana dilinden aktarım modeli ile ilişkilendirilemeyeceği ifade edilmiştir.

Birikimli Artış Modeli

Birikimli Artış Modeli'nde, üçüncü dil edinimi, önceki dil edinimlerinden kaynaklanan birikimli (*cumulative*) ve olumlu (*facilitative*) etkilerin sürdüğü dinamik bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmekte ve her yeni dilin daha önce edinilmiş dillerle olan yapısal ve işlevsel benzerlikler yoluyla artı değer kazandığı ve önceki dillerin üçüncü dil ediniminde bilişsel olarak erişime açık olduğu kabul edilmektedir (Flynn vd., 2004; Berkes ve Flynn, 2012). Böylelikle dil ediniminde birikimli bir etkinin olduğu kabul edilmekteyken D1 ve/ya D2/ Dn'den yapılan aktarımın rastlantısal olmadığı vurgulanmaktadır (García Mayo ve Rothman, 2012). Bu yönüyle, yalnızca olumlu etkisi olan bilgiler aktarılırken, olumsuz veya engelleyici etkisi olabilecek bilgilerin aktarılmayacağı varsayılmaktadır (Wrembel, 2012). Örneğin Flynn ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında İngilizce (D3) öğrenen katılımcılar dil bilgisel olarak D1 (Kazakça) veya D2'den (Rusça) gelen ve İngilizceye benzer olan yapıları kullanırken, farklı olan yapılarda aktarım gözlenmemiştir. Berkes ve Flynn (2012), bu modeli

desteklemek için yaptıkları çalışmada farklı dil kombinasyonlarına sahip grupları incelemiştir. Örneğin, D1'i Macarca, D2'si Almanca olan ve İngilizceyi D3 olarak öğrenen bir grup ile D1'i Almanca olup İngilizceyi D2 olarak öğrenen bir diğer grubu karşılaştırmışlardır. İngilizce hedef dilinde önceden bildikleri dilde ilgili yapının (*complementizer phrase*) bulunmasının üçüncü dil performansını hızlandırdığı görülmüştür. Nitekim Macarca (D1) Almanca (D2) grubunda, İngilizce ve Almanca dilindeki benzer özellikler (*head-directionality*) sayesinde öğrenciler bu yapıların ediniminde erken aşamaları atlayabilmiştir. Bu çalışmalarla, modelin önceki dillerin herhangi birinden gelen dil bilgisinin D3 gelişiminin ilk safhalarını kolaylaştıracağı ve olumsuz aktarımın (*negative transfer*) meydana gelmeyeceği yönündeki öngörüsü kanıtlanmıştır.

Tablo 2. Birikimli Artış Modeli (Flynn vd., 2004; Berkes & Flynn, 2012'ten uyarlanmıştır)

	Diller			Gerçekleşen
	D1	D2	D3	D3
1.Çalışma	Kazakça	Rusça	İngilizce	D1 ve D2'nin D3 ile uyumlu yapıları
2.Çalışma	Macarca	Almanca	İngilizce	D1 ve D2'nin D3 ile uyumlu yapıları

Birikimli Artış Modeli'nin güçlü yanı, çok dillilerin zihninde tüm dillerin potansiyel bir kaynak olabileceğini ve aktarımın yalnızca tek bir dille sınırlı olmadığını ortaya koymasıdır. Diğer taraftan yalnızca kolaylaştırıcı aktarımı öngörmesi modelin aşırı iyimser bir doğaya sahip olduğu yönünde eleştirilere neden olurken kolaylaştırıcı etkinin belirlenmesinde rol oynayan içsel süreçlerin açık biçimde tanımlanmamış olması modelin kuramsal sınırlılıkları arasında gösterilmiştir (García Mayo ve Rothman, 2012). Nitekim daha sonra yapılan bazı ampirik çalışmalarda bu varsayımın her zaman geçerli olmadığı kanıtlanmıştır. Örneğin, Öztekin & Haznedar (2015), Türkçe (D1) ve İngilizce (D2) dillerini edinmiş iki dilli öğrencilerin İtalyanca (D3) ediniminde yalnızca Türkçeye özgü olan nesne düşürme özelliğini kısmen kullandıklarını rapor etmiştir. Bu bulgu, D3'te D1 kaynaklı olumsuz aktarımın da mümkün olduğunu göstererek, birikimli artış modelinin yalnızca olumlu aktarımın gerçekleşeceği yönündeki öngörüsüne doğrudan bir karşıt kanıt sunmaktadır. Bu tür bulgular, birikimli artış modelinin açıklayıcılığını sınırlandırmakta ve daha esnek tipoloji temelli yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, birikimli artış modelinin temel ilkelerini korumakla birlikte dilsel aktarımda tipolojik yakınlığı merkezî bir belirleyici olarak gören Tipolojik Öncelik Modeli geliştirilmiştir (García Mayo ve Rothman, 2012).

Tipolojik Öncelik Modeli

Tipolojik öncelik modelinde bireyin mevcut dilleri (D1 ve D2) arasında, hedef dile (D3) tipolojik açıdan en yakın olanın başlangıç düzeyindeki aktarımda öncelikli olacağı savunularak çok dillilik bağlamında aktarımın doğasına ilişkin daha incelikli bir bakış açısı sunmak amaçlanmaktadır. Rothman (2010, 2011, 2015) ile Rothman, Alonso ve Puig-Mayenco (2019) tarafından geliştirilen bu kuramsal çerçevede üçüncü dil ediniminde aktarımın kaynağını belirlemede en belirleyici etkenin yapısal (tipolojik) benzerlik olduğu ileri sürülmektedir. Model kapsamında, çok dilli bireylerin zihninde yer alan birinci (D1) ve ikinci (D2) dillerden yalnızca birinin, üçüncü dilin erken sözdizimsel temsillerine bütüncül olarak aktarıldığı kabul edilmekte; bu aktarımın bilinçli farkındalıktan bağımsız şekilde, hedef dilden alınan ilk girdiler aracılığıyla dil işleme mekanizması (*parser*) tarafından tetiklendiği öne sürülmektedir.

Rothman (2010), birinci dili İngilizce (D1) ve ikinci dili İspanyolca (D2) olan bireylerin Brezilya Portekizcesi'ni (D3) edinme süreçlerinde, sözcük sırası ve ilgi tümcecikleri (*relative clauses*) gibi yapılarda İspanyolcadan aktarım yaptıklarını gözlemlemiş ve bu aktarımı, İspanyolcanın ikinci dil olma statüsüne değil, Brezilya Portekizcesine olan tipolojik yakınlığına dayandırarak açıklamıştır.

Benzer şekilde, Rothman (2011) tarafından yürütülen çalışmada, birinci dili İtalyanca (D1) ve ikinci dili İngilizce (D2) olan bireylerin İspanyolca'yı (D3) ve birinci dili İngilizce (D1) ve ikinci dili İspanyolca (D2) olan bireylerin ise İtalyanca'yı (D3) edinirken her iki durumda da tipolojik olarak hedef dile en yakın dilden aktarım yaptıkları ortaya konmuştur. Rothman (2015), söz konusu modelin kuramsal temelini bilişsel ekonomi ilkesine dayandırmakta; bir başka deyişle, başlangıç aktarımında bilişsel yükü en düşük olan sistemin tercih edildiğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda Rothman ve arkadaşları (2019), modelin geçerliliğini destekleyen bulguları kapsamlı bir sistematik derleme ile değerlendirerek Tipolojik Öncelik Modeli'nin üçüncü dile biçim-sözdizimsel aktarım araştırmalarındaki açıklayıcılığını ve kuramsal tutarlılığını ortaya koymuştur.

Ana dili Türkçe olan bireylerin üçüncü dil edinimini araştıran sınırlı sayıdaki çalışmalardan birini oluşturan Öztekin ve Haznedar (2015), üçüncü dil olarak İtalyanca'yı (D3) öğrenen, Türkçe (D1) ve İngilizce (D2) iki dilli bireylerde nesne düşürme olgusu üzerinden diller arası etkileşimi incelemiştir. Çalışmada, özellikle Türkçenin nesne düşürmeye izin veren bir dil olması ile İngilizce ve İtalyancanın bu özelliği reddetmesi arasındaki sözdizimsel farklılıklar temel alınmıştır. Katılımcıların, İtalyanca'da sözdizimsel olarak izin verilmeyen bağlamlarda nesne düşürdükleri gözlemlenmiş ve bu eğilim Türkçenin (D1) etkisiyle açıklanmıştır. Ayrıca katılımcıların İngilizce'ye benzer biçimde nesnelerin eylemden sonra konumlandırılması, D3 üzerinde İngilizcenin (D2) söz dizimsel etkisini göstermiştir. Önceden edinilmiş dillerin hedef dildeki yapılar ket vurduğu bu tür durumların birikimli artış modelinin açıklamakta yetersiz kaldığı örnekler arasında yer aldığı ve araştırmanın bulgularının tipolojik öncelik modeli ile örtüştüğü ifade edilmiştir.

Tablo 3. *Tipolojik Öncelik Modeli (Öztekin & Haznedar, 2015'ten uyarlanmıştır)*

Dillerin Özellikleri			D3'te gerçekleşen	
D1 (Türkçe)	D2 (İngilizce)	D3 (İtalyanca)		
Özne ve nesneyi düşürmeye izin verir.	Özne ve nesneyi düşürmeye izin vermez.	Özneyi düşürmeye izin verir, nesneyi düşürmeye izin vermez.	Nesnenin düşürüldüğü örnekler görülmüştür.	
Nesne + Yüklem	Yüklem + Nesne	Nesne + Yüklem	Yüklem	Nesne
			sözdizimsel	yapıları
			görülmüştür.	

Çabuk (2016) ile Çabuk-Ballı (2023) tarafından Türkçe-Kürtçe iki dilli bireylerle yürütülen çalışmalarda, Kürtçe ile İngilizce edatlar arasındaki yapısal benzerliklerin, bu bireylerin İngilizce edatları edinmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, İngilizcenin üçüncü dil olarak edinimi sürecinde diller arası etkileşimde tipolojik benzerliğin belirleyici bir etmen olduğunu ortaya koymakta ve aktarımın kaynağının tipolojik yakınlık temelinde şekillenebileceğine işaret etmektedir.

Bu çalışmaların tümü, D3 ediniminde aktarımın statü, edinim sırası ya da bilinçli seçimle değil, yapısal benzerlik temelinde şekillendiğini savunan tipolojik öncelik modelinin deneysel ve kuramsal gerekçelendirmesini sunmaktadır. Tipolojik Öncelik Modeli'nin aktarımda yapısal benzerliği merkeze alan yaklaşımının ardından bu çerçeveyi farklı bir bakış açısıyla ele alan ve diller arası benzerliğin daha yerel düzeydeki yapılar dayalı olarak değerlendirildiği Dilbilimsel Yakınlık Modeline geçmek açıklayıcı olacaktır.

Dilbilimsel Yakınlık Modeli (*Linguistic Proximity Model*)

Dilbilimsel yakınlık modelinde D1 ve D2'nin olumlu ve olumsuz etkilerinin birlikte gözlemlenebileceği savunulmakta, genel dil benzerliği yerine belirli yapısal benzerlikler üzerinden açıklanan üçüncü dil edinimi sürecine yönelik belirli dil yapılarında isabetli öngörüler sunulmaktadır. Dilbilimsel yakınlık modelinde, bireylerin önceki dillerinden hedef dile aktardığı yapılar genellikle

sözdizim ve biçimbilgisi alanlarındaki yapılara odaklanmaktadır (Jensen vd. 2023). Bu tür incelemeler, D3'te belirli bir özelliğin D1 veya D2'ye yapısal benzerliğine bağlı olarak kolaylaştırıcı ya da engelleyici şekilde aktarımın olabildiğini ortaya koymaktadır.

Bu modeli test eden Westergaard, vd. (2017), tipolojik olarak daha uzak olmasına rağmen Rusçanın (Hint Avrupa-Slav) belirli bir sözdizimsel yapılarda İngilizce (Hint Avrupa-Cermen) öğrenimine kolaylaştırıcı etki yaptığını buna karşın tipolojik olarak yakın olan Norveççenin (Hint-Avrupa, Cermen) İngilizceye olumsuz etki gösterdiğini tespit etmiştir. Bu durum, dilbilimsel yakınlık modelinin temelini dil ailelerine değil, yapısal düzeydeki benzerliklere dayandığını ortaya koymakta; dolayısıyla, belirli dilsel yapılarda hangi dilin aktarım kaynağı olacağını öngörebilme yetisi, modelin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Öte yandan, eşzamanlı iki dilli bireylerin yeni öğrendikleri dilin üçüncü dil (D3) olarak tanımlanıp tanımlanamayacağına ilişkin belirsizlik, modelin kuramsal çerçevesinde giderilmesi gereken önemli bir eksikliktir. D3 ediniminin tanımsal sınırlarının net biçimde belirlenmemesi, kuramsal düzeyde eleştiri alanı oluşturmaktadır (Bardel ve Falk, 2021). Ayrıca önceki dillerden hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici aktarımı mümkün sayması, modelin öngörülerini bilimsel anlamda sınamamaz hâle getirmektedir. Bu bağlamda, modelin aşırı esnekliğinin onu yöntemsel açıdan eleştiriye açık kıldığı, bir modelden beklenen öngörüde bulunma davranışı yerine geçmişe dönük açıklama özelliği taşıdığı ifade edilmekte, yanlışlanabilirliğinin ve tekrarlanabilirliğinin imkansızlığı vurgulanmaktadır (Bardel ve Falk, 2021; Rothman vd., 2019).

Neşter Modeli

Neşter modeli, üçüncü dil ediniminde aktarımın toptan bir dil sisteminden ziyade ince dil bilgisel özellikler düzeyinde ve birden çok faktörün etkileşimiyle gerçekleştiğini savunan görece yeni bir kuramsal çerçevedir. Slabakova (2017) tarafından kuramsallaştırılan bu model, olumsuz aktarımın (*non-facilitative transfer*) mümkün olduğunu kabul ederek birikimli artış modelinden ayrılmaktayken ana dilinin (D1) veya D2'nin belirli yönlerinin yapısal benzerliğe bağlı olarak D3'e aktarıldığını savunarak dil bilimsel yakınlık modeliyle kuramsal düzeyde oldukça benzerlik göstermektedir. Slabakova (2017), önceki modellerin göz ardı ettiği bir dizi değişkenin (örn. girdideki özelliklerin şeffaflığı ve sıklığı, işlem karmaşıklığı ve D1 ve D2'nin göreceli kullanımı) D3 ve D1/2 özellikleri arasındaki benzerliğin değerlendirilmesindeki etkisini (Hopp, 2019) vurgulayarak dilbilimsel yakınlık modelini tamamlamaktadır. Üçüncü dil edinimi sürecinde göz önüne alınan tüm değişkenler (dilsel yakınlık, frekans, kullanım baskınlığı, bilişsel farkındalık vb.) modelin güçlü bir yanı olarak değerlendirilmekte ve modelin deneysel çalışmalarla sınanabilirliğinin ve yanlışlanabilirliğinin önemi vurgulanmaktadır (Slabakova, 2017). Sonuç olarak bu modelde D1 ve D2'nin potansiyel etkileri ve bunların farklı koşullardaki çıktıları açıklanmakta, böylece çok dillilik kuramlarına kapsamlı ve esnek bir açıklama sunulmaktadır.

Türkçenin konu edildiği ancak herhangi bir modelle ilişkilendirilmeyen dil edinimi çalışmaları da alan yazında mevcuttur. Wanders (2006), İsveççe (D1) ve Almanca (D1) tek dilli öğrencilerin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrendiği gruplar ile Türkçe (D1) ve Almanca (D2) iki dilli öğrencilerin İngilizceyi üçüncü dil olarak öğrenen bireylerin sözlü üretimlerini analiz etmiştir. Gelişim aşamalarının analizinin sonucunda tüm grupların karşılaştırılabilir bir gelişim gösterdiği ve Almanca veya Türkçeden ayrıştırıcı bir aktarımın olmadığı ifade edilmiştir (akt. Hopp, 2019). Özdemir (2006), Türkçe (D1) ve Almanca (D2) konuşan iki dilli çocukların üçüncü dil olarak İngilizce öğrendiği durumlar ile Almanca (D1) tek dilli çocukların ikinci dil olarak İngilizce öğrendiği durumları karşılaştırmış ve ana dili Türkçe olan çocukların sekiz ay İngilizceye maruz kaldıktan sonra ana dili Almanca olan çocuklarla benzer kelime sıralama kalıpları ürettiklerini rapor etmiştir (akt. Hopp, 2019). Sağın Şimşek (2006), Almanya'da üç yıldır İngilizce öğrenen ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin sözlü ve yazılı üretimde

belirli Almanca özellikleri İngilizceye aktarmada ana dili Almanca olan konuşuculara benzer örüntü sergilediklerini, buna karşın, Türkiye'de İngilizce öğrenen ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçenin dil bilgisel özelliklerini (örneğin Ö-N-Y sıralaması) İngilizceye aktardıklarını bildirmiştir (akt. Hopp, 2019). Şahingöz (2014), 9. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenen Türkçe-Almanca, Rusça-Almanca iki dilli ve tek dilli Alman öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmada, üç grubun İngilizce yazılı ve sözlü üretimde aktarım kaynaklı hataların sayısında farklılık gözlemlenirken türlerinde farklılık gözlemlenmediğini ifade etmiş ve Almancanın dil bilgisel aktarımın kaynağı olarak hareket ettiği sonucuna ulaşmıştır (akt. Hopp, 2019). Kalkan'ın (2024) araştırmasında İngilizce (D2) bilen Türk öğrencilerin İspanyolca (D3) öğrenim süreçlerinde, sözcük ediniminde D2, kavram ediniminde D1 ve biçimbirimsel öğelerden ilgeç ediniminde D2 kaynaklı olumsuz aktarım görünümüleri tespit edilmiştir (s. 150). Bu kapsamda birikimli artış modeli, ana dilinden aktarım modeli, ikinci dil konumu faktörü ve tipolojik yakınlık modellerinin araştırmanın bulgularını açıklama konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır (s. 145-146).

Sonuç

İki dilli bireylerin zihinlerinde iki dilin ayrı birer sistem olarak depolandığına karşı çıkan görüşlerden (Herdina ve Jessner, 2002; Grosjean, 1985; 1998) hareketle dillerin zihinde etkileşimli bir doğaya sahip olduğunu öngörmek pek de zor değildir. İkinci dil araştırmalarında bireyin halihazırda edinmiş olduğu yalnızca bir dil olduğundan aktarımın kaynağını belirlemek oldukça zahmetsizken çok dilli araştırmalar için durum bundan farklıdır. Alan yazında üçüncü dil ediniminin ardışık olarak edinilen ve kronolojik olarak üçüncü ve üçüncüden sonraki tüm dilleri kapsayan durumları içerdiği görüşü yayginken kritik dönemde iki dile eş zamanlı olarak maruz kalmış eş zamanlı iki dilli bireylerin öğrendikleri ilk yabancı dilin farklı bir bağlamda değerlendirilmesinin gerekliliğine (Bardel ve Falk, 2021) dikkat çeken araştırmalar da mevcuttur.

Bu araştırma üçüncü dil ediniminde D1 ve D2'nin etkisini açıklamaya çalışan farklı kuramsal yaklaşımları inceleyerek alan yazındaki zengin tartışma yelpazesini ortaya koymuştur. Alan yazında yer alan üçüncü dil edinimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunun üretici dil bilgisi kuramına ya da diller arası etkileşime atıfta bulunduğu ancak yine de aktarımın kaynağı ve kolaylaştırıcı veya ket vurucu bir etkisinin olup olmadığı konusunda henüz görüş birliğine varılamadığı görülmektedir (Jin, 2009; Hermas, 2010). Bu bağlamda alan yazında birinci dili veya ikinci dili toplu bir şekilde aktarımın kaynağına konumlandıran görüşler mevcut olmasına rağmen güncel eğilim aktarımın diller arası özellik/leri temel alarak ilerlediği ve bu sırada çeşitli değişkenlerden dinamik bir şekilde etkilendiği yönündedir. Elde edilen bulgular çok dillilik kuramlarının tek bir boyuta indirgenemeyecek kadar karmaşık olduğunu göstermektedir. Her bir model, diller arası etkileşimin farklı bir yönüne ışık tutmakta olup belirli koşullarda gözlemlenen olguları açıklama gücüne sahiptir. Örneğin, ikinci dilin konumu modelinde ana dilinden farklı bir süreç olarak ilerleyen ikinci dilin, D3/Dn edinimi sürecindeki baskınlığı vurgulanırken tipolojik yakınlık modelinde aktarıma kaynak olan dilin (D1 veya D2) üçüncü dile yapısal olarak yakınlığı öne çıkarılmaktadır. Birikimli artış modeli, neşter modeli ve dil bilimsel yakınlık modeli gibi yeni yaklaşımlar ise bu tartışmayı ikili karşıtıtlıklardan çıkarıp daha ince ayrıntılara taşımış, aktarımın toptan değil özellik bazında gerçekleşebileceğini ve hem D1 hem D2'den aynı anda etkilenebileceğini savunmuştur.

Türkçenin sondan eklemeli yapısı, esnek söz dizimi, özne/nesne düşürme gibi özellikleri, Hint-Avrupa dilleri ile test edilen modeller için önemli bir deney alanı sunmaktadır. İncelenen çalışmalar (örn. Öztekin & Haznedar, 2015), Türkçenin D3 ediniminde hem destekleyici hem engelleyici aktarımlara kaynak olabileceğini ve bu durumun tipolojik yakınlık modeli çerçevesinde anlaşılabilirliğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, tek kaynaktan aktarımı savunan modellere karşı, algılanan yakınlık ve yapısal uyumun önemine dikkat çekerek tipolojik yakınlık gibi kuramların değerini teyit etmektedir.

İkinci olarak, farklı modellerin birlikte ele alınması, çok dilli zihin kuramlarının bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Güncel eğilimler D1 ve D2'nin etkisi üzerine geliştirilen açıklamaların birbirini dışlayan mutlak alternatifler olmaktan ziyade farklı koşullar altında geçerli olabilen kapsayıcı senaryolar şeklinde düşünülmesinin önemine değinmektedir (Slabakova, 2017). Bu durum, gelecekteki kuramsal çalışmaların modüler ve hibrit modeller geliştirmesi gereğine işaret etmektedir.

Uygulamalı dil eğitimi açısından çıkarımlar düşünüldüğünde üçüncü dil edinimi kuramlarının pratik değeri daha iyi anlaşılmaktadır. Çok dilli bireylerin yeni bir dil öğrenirken önceki dillerinden etkilenmeleri, öğrenme sürecinde hem kolaylaştırıcı hem zorlaştırıcı etkiler yaratabilir. Öğretmenler ve müfredat geliştiriciler öğrencilerin dil geçmişlerini dikkate alarak bu etkileri yönetebilirler. Örneğin, hedef dil (D3) ile öğrencinin bildiği diller arasında benzer yapılar varsa (tipolojik yakınlık), öğretmen bunları bilinçli olarak vurgulayarak olumlu aktarımı pekiştirebilir. Bu, öğrencinin mevcut bilgilerini kullanarak yeni dilde daha hızlı yol almasını sağlar (Cenoz ve Valencia, 1994). Öte yandan, ana dili İngilizce olan bir öğrenci Türkçe öğrenirken gizli özne kullanımını uygulamakta zorlanıyorsa, bu olumsuz aktarım noktası tespit edilip dönütle düzeltilmelidir. Bu bağlamda, kuramsal modeller öğretmenlere hangi tür hataların hangi dilin etkisinden kaynaklanabileceğine dair ipuçları sunar. Diğer bir ifadeyle, üçüncü dil edinimi kuramları uygulamada kişiselleştirilmiş dil öğretimi için değerli bilgiler sunmaktadır. Her öğrencinin dil profili değerlendirilerek onun aktarım eğilimleri öngörülebilir ve hem hatalar hem de öğrenme fırsatları bu temelde ele alınabilir.

Özetlemek gerekirse, üçüncü dil ediniminde D1 ve D2'nin etkisine dair tek bir “doğru” model olmadığı, aksine her bir model veya yaklaşımın farklı durumlarda geçerli olabildiği anlaşılmıştır. Türkçe gibi morfolojik açıdan zengin bir dilin Hint-Avrupa dil ailesi kapsamında yürütülen çalışmalar için kıymetli veri sağlayacağı aşikardır. Bu sebeple Türkçenin dahil edildiği çok dillilik araştırmalarının sayısının artması ve Türkçenin üçüncü dil olarak edinildiği ortamların incelenmesi ile burada tartışılan modellerin sınanma fırsatı bulacağı ifade edilebilmektedir. Böylece, hem kuramsal açıdan zihinde dillerin temsili ve etkileşimi daha iyi anlaşılacak hem de uygulama açısından çok dilli eğitim ortamlarında bilimsel temelli stratejiler geliştirilebilecektir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına sebep olacak bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aysan, Z. (2012). *Reserve interlanguage transfer: The effects of L3 Italian & L3 French on L2 English pronoun use* [Unpublished Master Thesis]. Bilkent University.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second language research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. S. Flynn, J. C. Amaro, & J. Rothman içinde, *Third language acquisition in adulthood* (s. 61-78). John Benjamins Publishing Company.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different?. *Second Language Research*, 37(3), 459-464.
- Berkes, E., & Flynn, S. (2012). The handbook of bilingualism and multilingualism. E. Berkes, & S. Flynn içinde, *Multilingualism: New perspectives on syntactic development*. (s. 137-167). Blackwell Publishing Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner içinde, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (s. 8-20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied psycholinguistics*, 15(2), 195-207.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Çabuk-Ballı, S. (2023). Cross-linguistic influence in the acquisition of adpositions in L3. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 697-716.
- Çabuk, S. (2016). *An experimental study on acquisition of prepositions in English as a third language* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye).
- Dijle, R. (2019). *Transfer in second and third language acquisition: an investigation of article use in English by L1-Turkish, L1 German, and L1-Turkish-L2-German speakers*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. York Üniversitesi.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2).
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second language research*, 27(1), 59-82.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International journal of multilingualism*, 1(1), 3-16.
- Foot, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: The role of typology. Y. I. Leung içinde, *Third language acquisition and universal grammar* (s. 89-114). Multilingual Matters.

- García Mayo, M. D. P., & Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: The initial stages and beyond. J. C. Amaro, S. Flynn & J. Rothman içinde, *Third language (L3) acquisition in adulthood* (s. 9-32). John Benjamins Publishing Company.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–477.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131–149.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner içinde, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (s. 21-41). Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. In *A Dynamic Model of Multilingualism*. Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. *International journal of multilingualism*, 7(4), 343-362.
- Hermas, A. (2014a). Multilingual transfer: L1 morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies*, 8(2), 1-24.
- Hermas, A. (2014b). Restrictive relatives in L3 English: L1 transfer and ultimate attainment convergence. *Australian Journal of Linguistics*, 34(3), 361-387.
- Hopp, H. (2019). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 567-583.
- Jensen, I. N., Mitrofanova, N., Anderssen, M., Rodina, Y., Slabakova, R., & Westergaard, M. (2023). Crosslinguistic influence in L3 acquisition across linguistic modules. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 717-734.
- Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence. *Third language acquisition and universal grammar*, 37, 144-161.
- Kalkan, T. (2022). *Çokdillilik ve Dillerarası Etkileşim Çalışmaları*. Alanyazın, 3(2), 255-270.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological science*, 23(6), 661-668.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. New York: Routledge.
- Luan, X., Sugawara, A., Kawasaki, Y., & Sugimori, E. (2024). The effect of previously acquired languages on third language acquisition. *Heliyon*, 10(4).
- Medynska, N., Grytsenko, S., Biriukova, D., Karlova, N., & Kotienieva, I. (2023). Intercultural and globalization factors in the development of multilingualism. *Amazonia Investiga*, 12(67), 198-211.
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3: 11–46.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

- Mim, A. H. (2023). The importance of multilingualism in a globalized world: Understanding multilingualism. *The Inverge Journal of Social Sciences (IJSS)*, 2(2).
- Özdemir B. (2006). Bilinguale Kinder im Englischunterricht. P. M., Keßler J., U., Roos E. içinde, *Englischerwerb in der Grundschule: Ein Studien-und Arbeitsbuch* (s. 110–121). Paderborn: Schöningh.
- Öztekin, E., & Haznedar, B. (2015). Dillerarası etkileşim: Çokdilli ortamlarda sözdizimsel gelişim ve nesne düşürme. *Bogazici University Journal of Education*, 32(2), 37-47.
- Ranong, S. N., & Leung, Y. K. I. (2009). Null objects in L1 Thai-L2 English-L3 Chinese: An empiricist take on a theoretical problem. Y. I. Leung içinde, *Third language acquisition and universal grammar*, (s. 162-191). Multilingual Matters.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second language research*, 27(1), 107-127.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: language and cognition*, 18(2), 179-190.
- Rothman, J., Gonzalez Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). Third Language Acquisition and Linguistic Transfer. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316014660>.
- Sağın-Şimşek Ç. (2006). *Third language acquisition: Turkish-German bilingual students' acquisition of English word order in a German educational setting*. Münster, NY: Waxmann.
- Schwartz, B.D. & Sprouse, R.A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 34–66.
- Schwartz, B.D. & Sprouse, R.A. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage. Hoekstra, T. & Schwartz, B.D., içinde, *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*, (s. 317-68). John Benjamins.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Şahingöz Y. (2014). *Schulische Mehrsprachigkeit bei türkisch-deutschen bilingualen Schülern: Erwerb und Auswirkungen*. PhD dissertation, University of Hamburg.
- Wanders A. (2006). Die Rolle des Transfers. In Pienemann M, Keßler J.-U., Roos E. (Eds.), *Englischerwerb in der Grundschule: Ein Studien-und Arbeitsbuch* (pp. 97–109). Paderborn: Schöningh.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666-682.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333.
- Wrembel, M. (2012). J. C. Amaro, S. Flynn & J. Rothman içinde, *Third language (L3) acquisition in adulthood* (s. 281-310). John Benjamins Publishing Company.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5. baskı) Sage.

Extended Abstract

Introduction

Globalization has significantly reshaped the linguistic landscape by fostering increased intercultural contact, mobility, and multilingualism. As individuals and communities are exposed to multiple languages through migration, education, and digital interaction, the acquisition of a third language (L3) has become a relevant and expanding domain of research within applied linguistics and psycholinguistics. In this context, the process of transfer—how prior linguistic knowledge from a first language (L1) and/or a second language (L2) affects the acquisition of a third language (L3)—has emerged as a central issue. The current study systematically examines the leading theoretical models that account for transfer in L3 acquisition, with a particular focus on how these models apply to Turkish as a source or target language. Given Turkish's typological characteristics and relatively limited representation in multilingualism studies, this analysis contributes to diversifying the field and testing the generalizability of existing models.

Methodology

The research employs a qualitative case study design, utilizing document analysis as its primary method. Studies included in this research were selected based on specific criteria, focusing explicitly on L3 transfer, proposing or testing a theoretical model, and providing empirical evidence. Academic databases such as Google Scholar, Scopus and the Turkish National Thesis Center were searched using both English and Turkish keywords (e.g., "third language acquisition", "transfer in L3 acquisition", "üçüncü dil edinimi", "aktarım"). The final dataset encompasses both international and national research outputs, spanning foundational theoretical papers to recent empirical investigations.

Results and Discussion

Seven prominent theoretical models were identified and analyzed: L1 Transfer Model, Default Supplier Language Hypothesis, L2 Status Factor, Cumulative Enhancement Model, Typological Primacy Model, Linguistic Proximity Model, Scalpel Model. Each model offers distinct perspectives on how multilingual learners draw on their prior linguistic knowledge. For instance, the L1 Transfer Model posits that transfer primarily stems from the native language due to its cognitive entrenchment. In contrast, the L2 Status Factor suggests that the most recently acquired language (L2) often becomes the default source of transfer due to cognitive activation patterns. The Default Supplier Language Hypothesis extends this view by emphasizing how individual learners assign specific roles to their previously acquired languages—such as instrumental vs. default supplier—based on usage context, proficiency, and recency of use. The Cumulative Enhancement Model takes a more optimistic stance, proposing that all previously acquired languages can positively contribute to L3 learning, with transfer occurring only when it facilitates acquisition. However, this model has been criticized for overlooking the possibility of negative transfer, which the Scalpel Model explicitly incorporates. The Scalpel Model, a more recent and nuanced approach, suggests that transfer is selective and feature-based, shaped by the interplay of various linguistic and cognitive factors, including frequency, salience, structural complexity, and cross-linguistic similarity. Typological Primacy Model and the Linguistic Proximity Model both argue that structural similarity between the target language and a previously known language is the primary determinant of transfer. However, while the Typological Primacy Model favors global language similarity (e.g., language family membership), the Linguistic Proximity Model focuses on specific linguistic features (e.g., word order, morphological structures), offering a more granular and predictive account of transfer. This theoretical discussion is grounded in empirical findings involving Turkish as either a first or second language in multilingual acquisition contexts. Several key studies reveal that Turkish, due to its agglutinative morphology, flexible word order, and subject/object

omission features, can influence L3 learning in ways not typically observed in Indo-European languages. For example, Öztekin and Haznedar (2015) examined Turkish (L1) and English (L2) bilinguals acquiring Italian (L3). Their findings revealed both positive and negative transfer effects: Turkish influenced the learners to omit objects in contexts where Italian does not allow it, while English affected word order preferences. These results provide partial support for both the Typological Primacy Model and the Linguistic Proximity Model, suggesting that multiple languages may simultaneously influence L3 acquisition, depending on the linguistic domain. Other studies (e.g., Çabuk, 2016; Çabuk-Ballı, 2021) involving Kurdish-Turkish bilinguals learning English (L3) highlight that similarities between Kurdish and English prepositions facilitated L3 learning, whereas Turkish played a lesser role. Such findings reinforce the importance of structural alignment over acquisition order or language status. Moreover, research by Kalkan (2024) demonstrates that learners may rely on L1 for semantic transfer and on L2 for morphological elements, again suggesting that transfer is selective and domain-specific rather than wholesale. The analysis also uncovers certain limitations within the existing body of research. Many studies rely on cross-sectional data or small sample sizes, which limits the generalizability of their findings. Additionally, there is a lack of longitudinal and neurolinguistic data examining real-time processing in L3 acquisition. The ambiguous status of early simultaneous bilinguals and how their L3 acquisition should be classified also remains a theoretical challenge across models. In the case of Turkish, the number of comprehensive and methodologically robust empirical studies remains limited, thereby highlighting a significant gap in the existing literature. A close examination of relevant research reveals that Turkish is predominantly explored as either a first language (L1) or a second language (L2). Notably, there appears to be a lack of studies examining Turkish as a third language (L3), that is, in the role of the target language. This evidences a critical shortcoming in the field of third language acquisition research involving Turkish, suggesting that prevailing theoretical models have yet to be adequately evaluated within the Turkish linguistic context.

Theoretical and pedagogical implications arise from this study. Theoretically, it becomes evident that no single model can account for all L3 acquisition scenarios. Each framework offers valuable insights depending on the learner profile, language combination, and linguistic structure under investigation. Consequently, future research should focus on hybrid or modular models that can accommodate the dynamic and multidimensional nature of multilingual transfer. From a pedagogical standpoint, understanding how and when transfer occurs allows for more targeted instruction. Teachers can exploit structural similarities between known and target languages to facilitate learning while anticipating potential areas of negative transfer. For example, learners with a Turkish background might require explicit instruction in subject-verb agreement and fixed word order when acquiring English or German. Curriculum developers and language instructors can utilize insights from L3 transfer research to design more effective and personalized language learning programs.

In sum, this study highlights the complexity of L3 acquisition and the varied roles that L1 and L2 can play in shaping it. Turkish, as a typologically distinct language, provides fertile ground for testing the explanatory power of existing models and encourages further theoretical refinement. Current trends suggest that transfer in multilingual acquisition is not determined solely by language status or acquisition order but by a constellation of interacting factors, including typological similarity, cognitive economy, proficiency, and usage frequency. Therefore, advancing the field requires an integrative approach that captures both the cognitive mechanisms and sociolinguistic realities of multilingual learners.