

EVRENSEL DİLBİLGİSİ VE İKİNCİ DİL EDİNİMİ KURAMI¹

Ayşen Cem-Değer
Ege Üniversitesi

1. Giriş

İnsanoğlunun dili nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan dil edinimi araştırmaları, açıklamalarına temel oluşturacak bir öğrenme kuramını ve dilin incelenişini yansıtacak bir dilbilim kuramından yola çıkar. Dil edinimini çevreden gelen uyarılar doğrultusunda alışkanlık oluşturma süreci olarak gören davranışçılığı eleştiren Chomsky (1957) dil edinimi sürecinde çevrenin değil zihnin önemli bir yer tuttuğunu savunmakta ve dilbilim kuramının temel amacının insan zihninde doğuştan var olan "kara kutu"nun ya da "Dil Edinme Aracı"nın betimlenmesi olması gerektiğini vurgulamaktaydı. Chomsky (1965)'e göre dil edinme süreci çocuğun edindiği dile ilişkin belli hipotezler oluşturup, çevresinden gelen veriler aracılığıyla bu hipotezleri ölçmesi olarak açıklanmaktaydı. Dil Edinme Aracı ise ortaya attığı üretimsel dilbilgisinin kurallarını içermektedir. Dil ediniminde yapısalcılık ve davranışçılığın egemenliğine son veren Chomsky'nin kuramını temel alan ikinci dil edinimi araştırmacıları, ikinci dil ediniminin anadilin alışkanlıklarından kurtulup ikinci dilin alışkanlıkları benimsemek olarak gören davranışçı-yapısalcı bakış açısına karşı çıkarak, dil öğrenen kişinin dilbilgisinin kaynak dilden ve erek dilden farklılıklar gösteren, kendisine özgü kuralları barındıran bir dizge olarak betimlemekteydiler. İkinci dil edinimi sürecinde anadilden aktarım ve hata çözümü çözümlenmesi çalışmalarına esin kaynağı olan 1960'lardaki Chomsky'ci görüş bugün pek çok değişikliğe uğramıştır. Bu yazıda 1980'lerde değişmeye başlayan Chomsky'ci bakış açısının ikinci dil edinimi çalışmalarına nasıl yansıdığına değineceğiz.

2. Bir Dil Edinim Aracı Olarak Evrensel Dilbilgisi

Dil edinme yetisinin insanoğlunda genetik olarak doğuştan var olduğunu öne süren Chomsky, bunca "uyaran yoksulluğu"na karşın insan beyninin böylesine karmaşık bir dizge olan dili çok kısa bir sürede ve mükemmel bir şekilde edinebilmesini insan beyninde doğuştan var olan "Evrensel Dilbilgisi" diye adlandırdığı bir takım ilkeler doğrultusunda mümkün olabileceğini söyler² (Chomsky, 1981). Chomsky (1986:3) dil kuramına yanıt oluşturabilecek soruların insan zihninin yapısına yönelik olması gerektiğini savunur ve dile ilişkin yanıtlanması gereken soruları ortaya koyar:

- (i) Dilin bilgisi nelerden oluşur?
- (ii) Dilin bilgisi nasıl edinilir?
- (iii) Dilin bilgisi nasıl kullanılır?

Birinci soruya verilecek yanıt insanın zihnindeki dile ilişkin bilgileri betimlemek, yani dil yetisini betimlemek olmalıdır. İkinci soru, çocuğun zihninde doğuştan var olan Evresel Dilbilgisi ilkelerini ve bu ilkelerin çevreden gelen verilerle, yani anadiliyle etkileşimi sürecini açıklama amacındadır. Chomsky'e göre, dilin nasıl kullanıldığını açıklayabilmek, dilin düşünme, anlama ve iletişim kurmadaki rolünü betimlemekle ilişkilidir. Kuramda sözdizimi (dilbilgisi) ve dil edinimi yakından ilişkili, hatta içiçedir.

Chomsky'e göre dil edinimi zihnin "ilk" ve "son" "durumları olarak açıklanabilir. Bir uçta dil bilmeyen yeni doğmuş bir bebeğin içinde bulunduğu "ilk (sıfır) durum" (D_0), diğer uçta gelişimini tamamlamış, durağan ve değişmez olan, yetişkinin dile ilişkin bilgisini, yani yetişkinin dil yetisini belirten "sabit durum" (D_S). Dil edinimi kuramının amacı çocuğun D_0 'dan D_S 'ye nasıl ilerleyebildiğini açıklamak olmalıdır.

"Dil ediniminin mantıksal sorunu" (Hornstein ve Lightfoot, 1981), "yansıma sorunu" (Baker, 1979), "Eflatun'un sorunu" (Chomsky, 1986) ya da son zamanlarda "Chomsky'nin sorunu" (Saleemi, 1992) olarak adlandırılan, dil edinimini açıklamayı amaçlayan sorun kısaca şöyle özetlenebilir: İnsanın dil yetisi, kendisine hiç bir şekilde doğrudan, açıkça öğretilmeyen özellikler gösterir. Yani insan daha önce hiç karşılaşmadığı, duymadığı dilbilgisi kurallarını bilebilmektedir. Ayrıca, çocuğun dil edinimi sürecinde karşılaştığı veriler hiç bir zaman düzgün ve tamamlanmış tümcelerden oluşmamaktadır. Çocukla konuşan bir yetişkin konuşurken hatalar yapabilmekte, duraksamakta ve tümcesini tamamlamadan yeni bir tümceye başlayabilmektedir. Yine de her çocuk dili tam olarak anlayabilmekte ve dili kullanarak sonsuz sayıda tümce kurabilmektedir. Ayrıca, çocuk kendisine olumsuz bir kanıt sunulmadığı, diğer bir deyişle, dilbilgisel olmayan tümcelere ilişkin bir bilgi verilmediği halde dilbilgisel olmayan tümceleri sezebilmektedir. Çocuğun dil öğrenmesi yalnızca "olumlu kanıtlar" sayesinde olmakta, yani çocuk anadilini öğrenmek için yalnızca çevresinden duyduklarıyla yetinmek zorunda kalmaktadır. O halde, çevre, çocuğun zihnindeki, dile ilişkin bilgiyi açıklamaya yetmiyorsa, bu bilginin kaynağını zihnin kendi içinde aramak gerekir. Tüm bu "uyaran yoksulluğu"na karşın insanlar nasıl oluyor da dilin bilgisine kusursuz bir şekilde sahip olabiliyorlar? Chomsky'nin buna verdiği yanıt "Evresel Dilbilgisi" (ED). İnsan, doğuştan sahip olduğu ED sayesinde dili tam ve mükemmel bir şekilde öğrenebiliyor ve yine ED'nin sağladığı sınırlamalar doğrultusunda dilbilgisel olmayı sezebiliyor. ED'nin iki temel özelliği şöyle açıklanabilir:

- (i) ED bir dilden diğerine değişiklikler göstermeyen genelceler, kavramlar ve ilkelerden oluşur.
- (ii) ED diller arası değişiklikler gösteren, dile özgü özellikleri-değiştirgenleri-belirler (Haegeman, 1991: 14).

ED'ndeki ilkelerin ve değiştirgenlerin neler olduğu Chomsky'nin "Yönetme ve Bağlama Kuramı" (IB) çerçevesinde ele alınmaktadır. X-Bar kuramı, çevreleme kuramı, yönetim kuramı, theta kuramı, bağlama kuramı, durum kuramı ve denetim kuramı gibi alt kuramlardan oluşan YB kuramı, ED'nin ilkelerini ve farklı dillerde değişik özellikler gösterebilen değiştirgenleri saptamaya çalışır. ED'nin her ilkesi tüm dünya dillerinde işlemebilir. Örneğin, Sessiz Ulam İlkesi ve Durum Süzgeci gibi özelliklerin tüm dillerde görüldüğü kabul edilmesine karşın bir yer değiştirme sınırlaması olan Alttaşlık (Subjacency) ilkesinin Japonca gibi yer değiştirme özelliği göstermeyen bir dilde işlemediği savunulmaktadır.³ Ya da tümcede özne durumunda bulunan adılın düşmesi olarak tanımlanabilecek adıl-düşürme değiştirgeninin farklı dillerde (+) ya da (-) değerleri olabilir. Örneğin, Türkçe'de özne durumundaki adıl düşebilirken İngilizce'de bu mümkün değildir.⁴

Dil edinimi sürecinde çocuk, anadilinin dilbilgisini oluşturmak durumundadır. Bunu başarmak için bir yandan ED'nin kavramlarını ve ilkelerini diğer yandan da edinmekte olduğu dilin verilerini, diğer bir deyişle, çevresinden duyduğu dili kullanır. Yani, bir dili edinebilmemiz ED'de doğuştan var olan ilkeler ve değiştirgenlere ve bu ilke ve değiştirgenleri harekete geçirecek o dile özgü verilere bağlıdır. Çocuğun zihnindeki değiştirgenler, her biri sunulan dile göre çalışmaya başlayabilecek, zihne yerleştirilmiş birer şalter (switch) olarak düşünülebilir. Örneğin, dil edinme sürecinin başındaki (D₀) bir çocuk için adıl-düşürme değiştirgenine yönelik üç olasılık söz konusudur (Cook, 1988: 75):

(i) şalter nötr bir durumda olabilir, yani çocuk değiştirgenin (+) ia da (-) değerini dilden aldığı veriler doğrultusunda harekete geçirebilir.

(ii) şalter, başlangıçta, adıl-düşürme değiştirgeninin (-) değerine çevrilmiş olabilir. Diğer bir deyişle çocuk, adıl düşmesinin hiç bir dilde mümkün olmadığı varsayımı ile işe başlayabilir. Bu durumda, İngilizce öğrenen bir çocuk şalteri değiştirmeye gerek duymaz, ama Türkçe öğrenen bir çocuk şalteri (+) değerine çevirebilmek için "olumlu kanıt"a, yani kendisine sunulan dilde adıl düşmesinin mümkün olduğuna ilişkin kanıtı ihtiyaç duyar.

(iii) şalter değiştirgenin (+) değerinde olabilir. Bu durumda ise adıl düşmesinin mümkün olmadığı dilleri öğrenen çocuklar "olumlu kanıt"a ihtiyaç duyacaklar, diğerleri için ise fazladan bir kanıtı gerek kalmayacaktır.

Chomsky'nin (1986) Evrensel Dilbilgisine ilişkin önemle altını çizdiği noktalardan biri ED'nin evrensel olanla, yani tüm dillerde var olduğunu varsaydıklarımızla-çekirdek dil (core language) ile- ilgilendiği, bunların dışında kalanlarla (peripheral language), sözgelimi her dilde farklılıklar gösteren deyimlerle ve düzensiz biçimbirimlerle, ilgilenmediğidir. Chomsky bu ayırmadan sonra dildeki

"belirtili olma" (markedness) kavramı üzerinde durur. "Belirtili olma" kavramı, dil edinimine ilişkin tahminlerde bulunmamıza yardımcı olur. Bu konudaki temel kanı dildeki "belirtili" (marked) yapıların dilbilimsel genellemelerin dışında kalan, dünya dillerinde sıkça rastlanmayan, karmaşık yapılar olduğu ve bu yapıların "belirtili olmayan" (unmarked) yapılara göre daha zor ve geç öğrenildiğidir. Bu nedenle evrensel özellikler içeren çekirdek dildeki yapıların en az sayıda kanıt isteyerek öğrenildiği, yani "belirtili olmadığı", çekirdek dildeki yapıların dışında kalan özelliklerin ise "belirtili" olduğu ve çocuğun, bunları öğrenmek için farklı özellikte bir kanıt, kimi zaman yaptığı hataların düzeltilmesine, gereksinim duyduğu düşünülmektedir. Öte yandan, çekirdek dil içindeki kimi değiştirgenlerin diğerlerine göre "belirtili" olduğu da diğer bir varsayımdır. Dildeki bir yapının belirtili olmaması onun ED'ne daha yakın olduğunu, dolayısıyla daha kolay öğrenildiğini gösterir. Örneğin, çocukların dil edinimi sürecine dilde adıl-düşmesinin mümkün olduğu varsayımı ile başladığını söylersek adıl-düşmesinin mümkün olmadığını gösteren değiştirgen "belirtili" olur (Cook, 1988).

Çocuğun anadilini yalnızca çevresinden gelen olumlu kanıtlar sayesinde öğrendiği varsayımından yola çıkan "Altgrup İlkesi" (The Subset Principle) dil ediniminin "uyaran yoksulluğu" ve "en az sayıda kanıt" rağmen nasıl kolayca başarılabilirdiğini açıklamaya çalışır. İlk kez Berwick (1985) tarafından ortaya atılan, daha sonra Wexler ve Manzini (1987) tarafından geliştirilen altgrup ilkesine Chomsky (1986:146) şöyle değinir:

...eğer bir değiştirgenin (+) ve (-) değerleri varsa ve (-) değerinin ürettiği tümceler (+) değerinin ürettiği tümcelerin bir alt grubunu oluşturuyorsa, (-) değer herhangi bir kanıt olmaksızın seçilen "belirtisiz değer"dir.

Çocuk (+) ve (-) değerleri olan bir değiştirgenin (örneğin, adıl-düşmesi değiştirgeni) hangi değerini seçeceğine karar vermek için çevreden gelen kanıtları gözönünde bulundurur ve bu kanıtlar doğrultusunda en sınırlı olan, yani en alt grubu oluşturan değeri seçer. Bir başka deyişle, çocuk, doğrudan, "daha geniş" dil(bilgisin)i üreten değeri benimsemek yerine daha temkinli davranır ve "en dar kapsamlı" dil(bilgisin)i tercih eder. Dil edinimi sürecinde, çevresinden duyduğu dil daha geniş kapsamlı bir değere izin veriyorsa, çocuk buna göre davranır ve sabit duruma (D_S) ulaşmaya kadar tercihini genişletir. Bunun tersi bir durum sözkonusu olsaydı, yani çocuk ilk önce "geniş kapsamlı" dildeki değeri seçerek işe başlasaydı, öğrendiği dilin "dar kapsamlı" olması durumunda o dili öğrenmek için "olumsuz kanıt"a gereksinim duyacaktı. Yani, ürettiği dilin yanlış olduğunun farkına varabilmesi için, yaptığı hataların çevresindekiler tarafından düzeltilmesi gerekecekti. Altgrup ilkesini kısaca

şöyle özetleyebiliriz: "sunulan verilere uygun olan en küçük (en dar kapsamlı) dilbilgisini seç" (Wexler, 1994: 2063).

3. İkinci Dil Edinimi

Cook (1993: 2-3), Chomsky'nin (1986) yanıtlamayı amaçladığı soruların ikinci dil edinimi araştırmalarının da amacı olması gerektiğini, ancak bu kez bu soruların tek dil amaçlı değil çok dil amaçlı olması gerektiğini savunur:

- (i) *Dilin bilgisi nelerden oluşur?* İkinci dil edinimi araştırmalarının amaçlarından biri aynı insanın zihninde bir arada var olan birden fazla dilbilgisini betimlemek olmalıdır. Birden fazla dil bilen bir insanın zihnindeki dilbilgisi ya da dilbilgileri tek dilli bir insanın zihnindeki dilbilgisinden hangi yönlerden farklıdır? Bu iki insanın beynindeki dilbilgisi benzer özellikler gösterir mi?
- (ii) *Dilin bilgisi nasıl edinilir?* İki dil bilen bir insan dil edinimi sürecini iki kez yaşamış demektir. İkinci dil edinimi araştırmaları zihnin birden fazla dili nasıl edinebildiğini açıklayabilmeli, ikinci dil ediniminin birinci dil ediniminden farklı olup olmadığı sorusuna yanıt aramalı, iki sürecin birbirine benzeyip benzemediğini sorgulamalıdır.
- (iii) *Dilin bilgisi nasıl kullanılır?* İki dil bilen bir insanın dil kullanımını betimlemek iki ayrı dilin bilgisinin aynı kişi tarafından nerede, hangi koşullarda ve kimlerle kullanıldığını göstermektir.

Chomsky'ci bir yaklaşımı benimseyen ikinci dil edinimi çalışmaları, birinci dil ediniminde olduğu gibi, ilk iki soruyu birarada düşünüp, bu iki sorunun yanıtı üzerinde yoğunlaşır. Evrensel Dilbilgisi ilkeleri ve değiştirgenlerinin ikinci dil ediniminde de rol oynayabileceğini söyleyen White (1989a)'a göre ikinci dil öğrenen kişiler de tıpkı anadilini öğrenen çocuklar gibi "uyaran yoksulluğu" sorunuyla karşı karşıyadırlar. White, anadilini öğrenen kişilerden farklı olarak, ikinci dil öğrenen kişilere, özellikle sınıf ortamında, öğrendikleri dilbilgisi ile ilgili açıklamalar verilmesine, bu kişilerin yaptıkları hataların kimi zaman öğretmenlerce düzeltilmesine karşın bu açıklamaların ve düzeltmelerin ED'nin ilkelerini hedeflemediğini, öğretmenlerin bu ilkelere ilişkin bilgilerin farkında olmadığını, pek çok öğrencinin de kendisine sunulan açıklamaları gözardı ettiğini savunur.⁵ O halde, ikinci dil öğrenen kişiler de zihinlerinde doğuştan var olan bir şeyi, yani ED'nin ilkelerini kullanıyor olmalıydılar. Ancak, ikinci dil öğrenen kişilerin, tüm çabalarına karşın, her zaman anadilini öğrenen kişiler kadar başarılı olamadıkları, ikinci dil yetisinin bireysel farklılıklar gösterdiği gözardı edilmemesi gereken bir gerçek. Anadilini öğrenen çocuk dil öğrenme sürecinin başında anadiliyle ilgili hiç birşey

bilmezken, ikinci dil öğrenen kişi dil öğrenme anadilinin bilgisiyle başlar. Cook (1988) ikinci dil öğrenenlerin dil edinimi sürecinin başındaki durumunu, anadilini öğrenen çocuğunkinden ayırd etmek için, "başlangıç durumu" (D_b) olarak gösterir. İkinci dil öğrenenlerin ulaştığı son durum (D_{son}) ise anadil ediniminde ulaşılan sabit durumdan farklıdır ve kişiden kişiye değişir. Cook (1988:175) anadil edinimi ve ikinci dil edinimi arasındaki farkı şöyle vurgular:

Anadil edinimi D_0 D_s
 İkinci dil edinimi D_b D_{son}

Cook (1993:210) ikinci dil öğrenenlerin kimi zaman başarılı olamamalarını ve bu dilin yetisine aynı düzeyde ulaşamamalarının nedenlerini şöyle sıralar: anadil bilgisinin ikinci dil edinimini zorlaştırması ve ikinci dil ediniminin çevreden sunulan kanıtlara daha çok gereksinim duyması. Ancak Cook da ikinci dil öğrenen kişilerin sahip olduğu kimi bilgilerin çevreden sağlanan verilerden elde edilemeyeceğini, bu bilgilerin kaynağının insanın zihninde doğuştan var olduğunu savunur.

ED'nin ikinci dil edinimindeki rolünü açıklamaya çalışan araştırmacılar üç olasılık üzerinde dururlar:

1. *Doğrudan erişim.* ED ikinci dil ediniminde de anadil edinimindeki gibi rol oynar. İnsan ikinci bir dili öğrenirken de ED'nin ilkelerine erişebilir. Bu sürece anadil bilgisinin hiç bir etkisi yoktur.

2. *Dolaylı erişim.* İkinci dil öğrenen kişi ED'ne anadil aracılığıyla erişebilir. İkinci dil edinimi sürecine anadilde bulunan değiştirgenleri varsayarak başlar. Yine de bir şekilde ED'nin, anadilde bulunmayan ilke ve değiştirgenlerine erişip, değiştirgenleri ikinci dilin verilerine göre yeniden oluşturabilir.

3. *Erişimsizlik.* İkinci dil edinimde ED'nin hiç bir rolü yoktur. İkinci dil ediniminde anadil ediniminden farklı olarak, zihnin dil bölmesi değil zihindeki diğer bölmeler söz sahibidir.

Üçüncü olasılığı destekleyen araştırmacılar ikinci dil edinimindeki başarısızlığın ve ikinci dil öğrenenlerin ulaştığı yeti düzeylerindeki farklılıkların nedeninin bu şekilde açıklanabileceğini savunurlar. Bley-Vroman'ın "Temel Ayrım Varsayımı"na (1989) göre, anadil ediniminde rol oynayan ED yetişkinlerin ikinci dil ediniminde etkisini yitirir. İkinci dil öğrenen bir yetişkin⁶, öğrenme sürecinde "anadilinin bilgisini" ve "genel sorun-çözme sistemlerini" kullanır. Bu süreçte anadil ED'nin yerine geçmekte, sorun-çözme sistemleri ise zihnin diğer bilişsel özelliklerini içermektedir. Bley-Vroman ikinci dil ediniminin anadil ediniminden tamamlı farklı olduğunu savunur, buna kanıt olarak da ikinci dil ediniminin ender

olarak başarıya ulaşmasını, ikinci dil öğrenen kişilerin bu dile ilişkin yanlış bilgilerinin hiç bir zaman düzelememesini (fosilleşme), ikinci dil öğrenenlerin bu dildeki yetilerinin farklı olmasını gösterir. Bley-Vroman'a göre ED ikinci dil ediniminde anadil edinimindeki gibi rol oynasaydı ikinci dil öğrenenlerin tümüne aynı şekilde yardımcı olması gerekirdi.

Bley-Vroman gibi ikinci dil ediniminin anadil ediniminden farklı olduğunu savunan Schachter (1988), anadil ediniminde kolayca harekete geçebilen değiştirgenlerin belli bir yaştan sonra yani "kritik dönem"de işlevlerini yitirdiklerini, ikinci dil öğrenen bir yetişkinin, ikinci dil ediniminde işe yarayabilen, ancak özellikle dil öğrenme süreci için tasarlanmamış bir takım bilişsel dizgelere (ve çıkarım kurallarına) sahip olduğunu vurgular. Bilişsel yapıların kullanıldığı diğer öğrenme durumlarında olduğu gibi yetişkinlerin dil öğrenme konusundaki yetenekleri farklı olabilir. Dil öğrenen kişi bu mekanizmaları kendisi kontrol edebilir. Örneğin, yetişkin, ikinci dilde iletişim kurmakta zorluk çekmediğini farkettiği anda bu mekanizmaları işletmeği durdurabilir. Bu şekilde bir açıklama sayesinde ikinci dil öğrenenlerin farklı yeti düzeylerini, fosilleşme gibi sorunları açıklayabiliriz (Schachter, 1988: 231).

Felix (1987) insanın zihnindeki birbirleriyle yarışan iki bilişsel dizgenin varlığından söz eder: dil dizgesi (ED) ve sorun-çözmede işe yarayan bilişsel yapılar. Anadilini öğrenen çocuk bilişsel gelişimini tamamlamadığı için dil ediniminde yalnızca dil dizgesi rol oynar. İkinci dil öğrenen bir yetişkinin zihninde ise bu iki dizge birbirleriyle bir yarış halindedir ve sorun-çözmede işe yarayan bilişsel yapılar bu yarışta galip gelmektedir. Sorun-çözme kapasitesinin bireysel farklılıklar göstermesi ikinci dil ediniminde kişilerin farklı yeti düzeylerine sahip olmasına neden olur. Felix (1991) ikinci dil öğrenenlerin ED'ne kısmen erişebildiklerine, örneğin yetişkinlerin, dil öğrenme sürecinde Sessiz Ulam İlkesi'ne erişebildiklerini (White 1985b), ancak ikinci dilin sözcük dizilişini öğrenirken güçlük çektiklerine (Clahsen ve Muysken, 1986) değinir. Felix'e göre bu kısmi erişilebilirliğin nedeni, bilişsel stratejilerin, yüzey yapıdaki kimi özelliklerin derin yapıdaki düzenliliklerin görülmesini engellediği yapılarda ED'ne erişebilmeği engellemesidir. Örneğin, yüzey yapıda kolayca "görülebilin" sözcük dizilişli özellikleri bu özelliklerle bağıntılı bilişsel mekanizmaları işletebilir. Alttaşlık ve Sessiz Ulam İlkesi gibi dildeki daha soyut ve "görünmez" olan ilkeler ise bu bilişsel mekanizmaların işlemesine izin vermeyebilir. (Felix, 1991: 99)

4. Deneysel Çalışmalar

Evrensel Dilbilgisinin ikinci dil edinimindeki rolünü açıklamayı amaçlayan deneysel çalışmalar ikinci dil öğrenenlerin dil yetilerinde evrensel ilkelerin işleyip işlemediğine ilişkin kanıtlar bulmağa çalışır. ED ilkelerinin ikinci dil ediniminde geçerli olup olmadığını söyleyebilmek için ikinci dil öğrenenlerin zihinlerindeki

ikinci dilin bilgisinin anadilden gelen bir aktarım olmadığından emin olmak gerekir. Örneğin, tüm dillerde görüldüğü kabul edilen Durum Süzgeci gibi bir ilkenin ikinci dil ediniminde geçerli olduğunu söylemek ED'nin ikinci dil ediniminde işlediğini kanıtlamaz. Öğrendikleri dilde Durum Süzgeci İlkesinin bilgisine sahip olan öğrenciler bu bilgiyi anadillerinden aktarıyor olabilirler. Bu yüzden, yapılan çalışmalar öğrencilerin, anadillerinde bulunmayıp öğrendikleri dilde görülen ilkelerin bilgisine sahip olup olmadıklarını bulmağa çalışır. Schachter (1989) İngilizce öğrenen Endonezyalı, Koreli ve Çinli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin Altaşlık ilkesini öğrenip öğrenmediklerini ölçmeğe çalışır. Altaşlık ilkesinin yer değiştirme kurallarının görüldüğü dillerde işlediği, *Ne-yer değiştirmesinin* açıkça görülmediği dillerde işlemediği kabul edilir. Korecede, *Ne-yer değiştirmesi* olmadığı için Altaşlık ilkesi de yoktur. Çince *Ne-yer değiştirmesi* görülmesi de Altaşlık ilkesini gerektiren diğer yer-değiştirme özellikleri vardır. Endonezya dilinde ise sınırlı da olsa *Ne-yer değiştirmesi* görülür. Schachter'in vardığı sonuç, öğrencilerin ikinci dil öğrenirken ED ilkelerine anadillerindeki biçimiyle erişebildikleri, yani ED'nin yalnızca anadili yoluyla erişilebildiği şeklindedir.

İkinci dil ediniminde anadilin değiştirgenlerinin ne derece etkili olduğunu araştıran çalışmalar iki olasılık üzerinde durur (White, 1989a: 80):

(i) ED ikinci dil ediniminde geçerlidir; ancak ikinci dile ilişkin verilerle hemen etkileşime giremez. Bu nedenle öğrenci anadilindeki değiştirgenlerin ikinci dilde de geçerli olduğunu varsayar ve kendisine sunulan verileri düzenlemek için bu değiştirgenlerden yararlanır, yani anadilinden aktarım yapar. Ancak, zaman içinde kendisine sunulan verilerden yararlanarak sonuçta sözkonusu değiştirgeni ikinci dilin özelliklerine göre yeniden oluşturması mümkündür.

(ii) İkinci dil ediniminde ED söz konusu değildir. Öğrenci, ED'nin anadilinde olan özelliklerinin bilgisine sahiptir ve yeni bir dil öğrenirken de bunları kullanır. Öğrencinin ED'ne erişebilmesi ve değiştirgeni yeniden oluşturması söz konusu olamaz.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin, ikinci dil ediniminde ED'nin ilkelerine erişebildiklerini, ancak değiştirgenler söz konusu olduğunda anadilin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (White, 1985b, 1988; Flynn, 1987, 1989; Uziel, 1993; Bennett, 1994, Ellidokuzoğlu, 1994).

Deneysel çalışmaların bir kısmı dildeki "belirtili olma" durumunu ölçmeği amaçlamaktadır. Mazurkewich'e (1988) göre dildeki "belirtili olmayan" yapılar, anadil ediniminde olduğu gibi, ikinci dil ediniminde de daha önce ortaya çıkar. Öğrencinin anadili eğer "belirtili" yapılar, öğrenmekte olduğu dil ise "belirtisiz" yapılar içeriyorsa öğrenci ED'ne başvurarak "belirtisiz" yapılardan işe başlayacaktır. Liceras (1986) "belirtisiz" yapılar "belirtili" yapılara göre daha kolay aktarıldığını

savunur. Phinney (1987) ise "belirtisiz" yapıların daha kolay öğrenildiğine değinir. Ne var ki, yapılan deneysel çalışmalar bu iddiaları destekler görünmemektedir.

Bir öğrenme ilkesi olan "altgrup ilkesi"ni ölçmeğe çalışan ikinci dil edinimi çalışmaları bu ilkenin ikinci dil ediniminde de anadil edinimindeki gibi işleyip işlemediğini bulmağı hedefler. Araştırma konusu olarak seçilen dillerden öğrenilen dilin alt grup, anadilin üst grup özellikler gösteren diller olması gerektiğı vurgulanmaktadır. Anadil ediniminde çocuk başlangıçta en dar kapsamlı dilbilgisini seçip kendisine sunulan veriler doğrultusunda seçeneklerini genişlettiğine göre, yani alt gruptan üst gruba doğru bir ilerleyiş söz konusu olduğuna göre, anadilinin dilbilgisinin üst grupta, öğrendiğı dilin dilbilgisinin alt grupta yer alması durumunda öğrenci yine en baştaki duruma dönüp "en küçük" dilbilgisini varsayarak mı yoksa anadilinden doğrudan aktarım yaparak mı ikinci dili öğreniyor? Yapılan araştırmalar ikinci dil ediniminde ED'nin en küçük dilbilgisini sunan altgruba dönüşün mümkün olmadığını, öğrencilerin, anadillerindeki dilbilgisini varsaydıklarını gösteriyor (White, 1989b). Wexler ve Manzini (1987)'de önerilen çok-değerli (multi-valued) yönetici ulam değıştirgeni üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin altgrup ilkesini işletmekte tümüyle başarılı olamadıklarını, ancak diğeri öğrencilerin yönetici ulam değıştirgeni için doğrudan anadillerinden aktarım yapmadıklarını ortaya koymuştur (Finer, 1991; Hirakawa, 1990; Thomas, 1991). Yanıtlanması gereken soru öğrencilerin yönetici ulam değıştirgeninin hangi değerini başlangıç olarak kabul ettiğidir.

Bilişsel ruhbilimin öne sürdüğü insan zihninin bölmelerden oluştuğı gerçeğı ED'nin niçin ikinci dil ediniminde ana dil edinimindeki gibi işlemediğine bir yanıt oluşturabilir. İnsan zihnindeki dil bölmesinde evrensel dilbilgisi, belli bir dile-özümlü dilbilgisi, dil çözümleyicisi, dil öğrenme ilkeleri gibi birbirleriyle etkileşim içinde olan farklı alt-bölmeler bulunabilir. İkinci dil edinimdeki başarısızlığın nedeni ED'nin işlemeyişinden değil, bu bölmelerin birbirleriyle etkileşiminin ikinci dil ediniminde ana dil edinimindeki gibi olmamasından kaynaklanabilir. Örneğın, altgrup ilkesinin ikinci dil ediniminde işlemiyor gözükmesinin nedeni dil öğrenme ilkelerini barındıran bölmenin dil bölmesiyle tam olarak etkileşime girememesi olabilir (White, 1989a: 178).

5. Sonuç

Dil yetisine ve dil edinimine ilişkin soruların birbirleriyle bağımlı olarak yanıtlanması gerektiğini savunan Chomsky'ci yaklaşımın temel alındığı ikinci dil edinimi çalışmaları ikinci dil öğrenen kişilerin zihinlerinde oluşturdukları dilbilgisini ve bu dilbilgisinin Evrensel Dilbilgisi'ne ne derece yakın olduğunu açıklamaya çalışır. Diğeri bir deyişle, Chomsky'ci yaklaşımdan yola çıkan bu çalışmalar ikinci dil ediniminde, "içselleştirilmiş" (I) dil ile uğraşır, insan zihninde var olan bilgilerle doğrudan ilgili olmayan etkenlerin (dışsallaştırılmış dil - E-dil) araştırmasını

başkalarına bırakır. Cook (1991) iki ya da çok dil bilen bireylerin zihinlerindeki bilginin tek dil bilen bireylerinkinden farklı olduğunu vurgular. "Birden fazla dilin bilgisini zihninde aynı anda taşıyabilen bireyde bu diller tek bir dil dizgesi olarak mı yoksa iki farklı dizge olarak mı ortaya çıkmaktadır? Bu farklı dillerin bilgisine ait bilgiler zihinde aynı bölmede mi yoksa ayrı bölmelerde mi yer almaktadır?" gibi sorulara ve zihindeki bölmelerin ne nerece birbirlerinden bağımsız olduğu ve bu bölmelerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği sorularına tam bir yanıt verilemediği sürece ikinci dil ediniminde açığa çıkmayan pek çok nokta varlığını sürdürmeğe devam edecektir.

Bir dilbilgisi kuramı ikinci dil edinimi kuramının gerekli, ancak tek başına yeterli olmayan bir parçasıdır. İkinci dil edinimi araştırmalarında toplumbilim ve ruhbilimin farklı alanlarının da söyleyecek elbette çok sözü vardır. Ayrıca, ikinci dil edinimi konusunda yapılan araştırmaların dil öğretim yöntemlerine belli sezdirimleri olması gerektiğini anımsayacak olursak bir dil öğretim yönteminin ilkelerini tamamıyla Chomsky'ci yaklaşımdan yola çıkarak oluşturamayız. Ancak, son zamanlarda iletişimsel yaklaşımın eleştirilmesi ve sınıf içinde "bilinçlendirme"ye (consciousness raising) yönelik çalışmaların yapılması gerektiğinin vurgulanmasında Chomsky'ci yaklaşımı benimseyen ikinci dil edinimi çalışmalarının önemli bir etkisi olduğunu da yadsıyamayız⁷ (Pica 1994; Chen 1995). Yine de, Yönetme ve Bağlama kuramının her geçen gün değişmekte olduğunu ve bu kuram çerçevesinde yapılan ikinci dil edinimi çalışmalarını yorumlamada ve genellemede dikkatli davranmak gerektiğini unutmamak gerekir.

Notlar

1. Bu yazıda, son zamanlardaki dil edinimi çalışmalarındaki eğilim doğrultusunda, "ikinci dil" ve "yabancı dil" terimleri ve "edinim" ve "öğrenme" terimleri arasında bir ayırım gözetilmemiş, sözkonusu terimler birbirlerinin yerine kullanılmışlardır.
2. Chomsky'nin 1980 sonrasındaki görüşlerinin yirmi yıl öncesinden tamamıyla farklı olduğunu söylemek sanırız yanlış olur. Chomsky'nin 1980'lerde daha önce söylediklerinden farklı olarak öne sürdüğü en önemli fikir, dilin farklı bölmelerden oluşan zihinde bir organ (mental organ) olduğu ve çocuğun zihnindeki diğer genetik olarak belirlenmiş yapılarla girdiği etkileşim sonucu geliştiğidir. Zihinde doğuştan var olduğunu savunduğu Dil Edinme Aracının yerini 1980'lerde Evrensel Dilbilgisi almış ve ED'nin nelerden oluştuğunun açıklamak dilbilim kuramının birincil amacı olmuştur. ED'nin ilkeler ve değiştirgenlerden oluştuğu önerilmekte bu ilkeler ve değiştirgenler de önceki üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramından pek çok açıdan ayrılan ve birbirleriyle etkileşim halindeki farklı bölmelerden oluşan Yönetme ve Bağlama Kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır.
3. Altaşlık İlkesi'ne göre, nesne ve özne yantümcelerine göre değişik bir yapısal özelliğe sahip olan ilgeç yantümceleri yer değiştirme kuralları için bir "engel"

oluşturur. İlgeç yantümcesinin içindeki herhangi bir öge anatümce düzeyine çıkamaz. Bu durum Türkçe için de geçerlidir (Özsoy 1991: 53).

- 1.a. Birleşmiş Milletler [[Perez de Cuellar'ın Irak-a git-me-si] için] ödenek çıkardı.
- b. * Irak-a BM [Perez de Cuellar'ın ----- git-me-si için] ödenek çıkardı.
- c. * BM [Perez de Cuellar'ın ----- git-me-si için] ödenek çıkardı Irak-a.
- 2.a. Birleşmiş Milletler [Perez de Cuellar'ın Irak-a git-me-si için] ödenek çıkardı.
- b. * Perez de Cuellar'ın BM [----- Irak-a git-me-si için] ödenek çıkardı
- c. *BM [[----- Irak-a git-me-si] için] ödenek çıkardı Perez de Cuellar'ın.

4. Türkçe'de "adıl-düşmesi değiştirgeni" Özsoy (1987)'de ayrıntılı olarak incelenmektedir.

5. Cook (1991) erek dil dizgesine ilişkin bilgilerin öğrenciye açıklanması olarak görülebilecek "açıklayıcı kanıt"tan söz eder. Cook'a göre, dilbilim eğitimi görmüş bir dil öğretmeni öğrencilerine ED'nin ilkelerine ilişkin bilgileri açıklayarak yardımcı olabilir. Pek çok öğretmenin, dilbilim eğitimi görmüş olsa bile, Yönetme Bağlama kuramıyla yakından ilgilenmediği gözönüne alınacak olursa Cook 'un varsayımı pek akla yatkın görünmemekte.

6. ED'nin ikinci dil edinimindeki rolünü araştıran çalışmalar genellikle yetişkinlerin dil öğrenmesi üzerinde durur. Bunun nedeni ise ED'nin bireyin olgunlaşma sürecinin tamamlanmasından sonra işlevini tam olarak sürdüremediği konusundaki genel kanıdır.

7. Özellikle altgrup ilkesini ikinci dil ediniminde yeniden işletebilmek için öğrencilerin "olumsuz kanıt" gereksinim duydukları, bunun için de öğrencilere öğrendikleri dildeki yapılarla ilgili dilbilgisi açıklamaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar "olumsuz kanıtın" ikinci dili öğrenmede ne derece etkili olduğuna ilişkin kesin sonuçlar vermemektedir (White, 1991). Schachter'a (1993) göre öğretmenler erek dille ilgili "olumsuz kanıt" gerektiren yapıları bilmeleri durumunda, bu bilgiyi sınıf içi etkinliklerin düzenlemede kullanabilirler ve öğrenme sürecini kolaylaştırabilirler. Schachter, ikinci dil ediniminde "olumsuz kanıt"a dayalı etkinlikler ve alıştırmalardan yararlanılmasının yakın gelecekteki dil öğretim yöntemlerine yön verecek en önemli konu olduğunu savunur. Ancak Schachter'in savı, Cook'un (1991) önerisi gibi, dil öğretmenlerinin Yönetme Bağlama kuramıyla yakından ilgili olmalarını öngörmektedir. Ayrıca, öğretimde "bilinçlendirme" çalışmalarının vurgulanması gerektiği yönündeki eğilimin yalnızca ED kuramının etkisi olmadığını da

söylemekte yarar var. Günümüzdeki ruhbilim araştırmaları da öğrenmenin ancak verilen bilginin bilinçli olarak farkına varmakla mümkün olabileceğini savunmaktadır (Schmidt, 1990).

Kaynakça

- Baker, C.L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry* 10, 533-81.
- Bennett, S. (1994). Interpretation of reflexives by adolescent speakers of Serbo-Croatian. *Second Language Research* 10, 2, 125-50.
- Berwick, R.C. (1985). *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). The logical problem of second language learning. *Gass ve Schachter* (haz.) içinde 41-48
- Chen, T. (1995). In search of an effective grammar teaching model. *Forum*, vol. 33, no. 3, 58-60
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Clahsen, H, P. Muysken. (1986). The availability of universal grammar to adult and child language learners -- a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 2, 93-119.
- Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook, V. (1992) Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42:4, 557-91
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin's Press.
- Ellidokuzoğlu, H. (1994). *Parameter Setting in Second Language Syntax: The Case of Turkish Learners of English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Eubank, L. (1991). *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris.

- Felix, S. (1991). The accessibility of Universal Grammar in second language acquisition. L. Eubank (haz.) içinde 89-104.
- Finer, D. (1991). Binding parameters in second language acquisition. L. Eubank (haz.) içinde 351-74.
- Flynn, S. (1987). Contrast and construction in a parameter-setting model of L2 acquisition. *Language Learning* 3, 19-62.
- Flynn, S. (1989). The role of head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. S. Gass ve J. Schachter (haz.) içinde 89-107.
- Flynn, S., W. O'Neil (1988). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Gass, S., J. Schachter (haz.) (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hirakawa, M. (1990). A study of the L2 acquisition of English reflexives. *Second Language Research* 6, 60-85.
- Hornstein, N. ve D. Lightfoot. (1980). *Explanation in Linguistics*. London: Longman.
- Liceras, J. (1986). *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Mazurkewich, I. (1988) The acquisition of infinitive and gerund complements by second language learners. Flynn S. ve W. O'Neil (haz.) içinde 127-43.
- Özsoy, S. (1987). Null subject parameter and Turkish. H. Boeschoten ve L.T. Verhoeven (haz.) içinde *Studies on Modern Turkish*. Tilburg Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, S. (1991). Üretici Dilbilim Kuramı çerçevesinde Türkçe'nin sözdizimi. *Dilbilim ve Türkçe*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in second language acquisition. T. Roeper ve E. Williams (haz.) içinde 221-39.
- Pica, T. (1994) Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL QUARTERLY* 28, 1, 49-79
- Saleemi, A. (1992). *Universal Grammar and Language Learnability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9(3), 219-35.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. S. Gass ve J. Schachter (haz.) içinde 73-88.
- Schachter, J. (1993). Second language acquisition: perceptions and possibilities. *Second Language Research* 9, 3, 13-187.

- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158
- Thomas, M. (1991) Universal Grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language* 67, 211-39.
- Uziel, S. (1993). Resetting Universal grammar parameters: evidence from second language acquisition of Subjacency and the Empty Category Principle. *Second Language Research* 9, 1, 49-83.
- Wexler, K. ve R. Manzini. (1987). Parameters and learnability in binding theory. T. Roeper ve E. Williams (haz.) içinde *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel., 123-73
- Wexler, K. (1994) Learnability theory. R.E. Asher (haz.) içinde *The Encyclopedia of Language and Linguistics* vol. 4 Oxford: Pergamon Press 2062-65
- White, L. (1985a). The acquisition of parameterized grammars: Subjacency in second language acquisition. *Second Language Research* 1, 1-17.
- White, L. (1985b). The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35, 47-62.
- White, L. (1988). Island effects in second language acquisition. S. Flynn ve W. O'Neil (haz.) içinde 144-73
- White, L. (1989a). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1989b). The adjacency condition on case assignment : do L2 learners observe the subset principle? S. Gass ve J. Schachter (haz.) içinde 134-58.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* , 2, 133-61.