

**GASS'S SECOND LANGUAGE ACQUISITION  
MODEL IN TURKISH TEACHING AS A SECOND  
LANGUAGE**

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde**

**Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli<sup>1</sup>**

**Ayşe ATEŞ<sup>2</sup> & Nesrin SİS<sup>3</sup>**

**Abstract**

It is known that various approaches and techniques are used in teaching Turkish to foreigners. Every year we try to develop this field by using various methods and techniques related to foreign language teaching. By using these methods and techniques, it is possible to reach the result that there is no model, method or technique set in Turkish teaching of foreigners. Introducing a new model of language teaching with foreigners in order to close the gap in this area will bring a new breath to the field. In this context Gass's Second Language Acquisition Model will be introduced in this research. Gass's Second Language Acquisition Model is a model based on five levels of learning and intermediate conditions. Learning levels; Apperceived Input, Comprehended Input, Intake, Integration and Output.

Gass (1988) established a framework for second language studies. The main purpose of Gass's research is to understand the second language mechanism and its requirements. So Gass (1988) aims to bring a break from the existing perspectives around the world. It is based on socio-linguistic, psycho-linguistic, and linguistic aspects of acquisition and Gass's Second Language Acquisition Model mixed approach, which is formed by a sketchy combination of these general approaches. The Second Language Acquisition Model, formed by the passing of the theories, is essentially a general framework. Within this framework, learning areas will be addressed.

Research has examined written sources for researching the emphasis on teaching Turkish to foreigners. In this respect, the method of document examination has been used in the qualitative researches. Suggestions have been made in terms of workable light handling that can be done with this new model.

**Key words:** Gass, Second Language Acquisition Model, Turkish Teaching As A Second Language

**Özet**

Yabancılara Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bilinmektedir. Her geçen yıl yabancılara dil öğretimi ile ilgili çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak bu alan geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden yola çıkılarak yabancılara Türkçe öğretiminde oturtulmuş bir

<sup>1</sup> Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2016 yılında Ayşe Ateş tarafından sunulmuş olan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi" adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Okutman, İnönü Üniversitesi TÖMER, [ayse.ates@inonu.edu.tr](mailto:ayse.ates@inonu.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, [nesrin.sis@inonu.edu.tr](mailto:nesrin.sis@inonu.edu.tr)

model, yöntem veya tekniğin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu alanda görülen açıklığın kapanması amacıyla yabancılara dil öğretiminde yeni bir modelin tanıtılması alana yeni bir soluk getirecektir. Bu bağlamda Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli bu araştırmada tanıtılacaktır. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli, beş öğrenme düzeyini ve ara koşulları temel alan bir modeldir. Öğrenme düzeyleri; Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon ve Çıktı olmak üzere beş bölümden oluşur.

Gass (1988) ikinci dil çalışmaları için bir çerçeve oluşturmuştur. Gass'ın araştırmasının temel amacı ikinci dilin mekanizmasını ve gerekliliklerini anlamaktır. Bu yüzden Gass'ın (1988) amacı dünya çapında var olan perspektifleri bir ara getirmektir. Sosyo dilbilimsel, psiko dilbilimsel ve edinimin dilsel yönlerinin ve bu genel yaklaşımların kabataslak bir araya getirilmesi ile oluşturulan Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli karma yaklaşımlardan temel alınarak oluşturulmuştur. Kuramların iç içe geçmesiyle oluşan İkinci Dil Edinimi Modeli, aslında genel bir çerçeveden ibarettir. Bu çerçeve doğrultusunda öğrenme alanlarına değinilecektir. Araştırma yabancılara Türkçe öğretiminde vurgu konusunun araştırılması için yazılı kaynaklar incelenmiştir. Bu bakımdan araştırmada nitel araştırmalardan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yeni model ile ilgili yapılabilecek çalışmalara ışık tutması açısından önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Gass, İkinci Dil Edinimi Modeli, yabancılara Türkçe öğretimi.

## Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bilinmektedir. Her geçen yıl yabancılara dil öğretimi ile ilgili çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak bu alan geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden yola çıkılarak yabancılara Türkçe öğretiminde tüm kitaplarda belirlenen ve kabul gören bir model, yöntem veya tekniğin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğreticinin çeşitli yöntem ve tekniklerden becerilere uygun olarak seçmesi beklenir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşmak mümkündür. Günümüzde uygulanmakta olan yaklaşımlar yöntemler ve teknikler genel olarak şu şekilde belirtilebilir: dil bilgisi çeviri yöntemi, düz varım yöntemi, kulak dil alışkanlığı yöntemi, seçmeci yöntem, beyin fırtınası tekniği, drama tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği vb. Yöntem ve tekniklerin yanı sıra yaklaşımlar ve modeller de vardır. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin alan yazına kazandırılması açısından önemli olan bu çalışma, alana yeni bir dil modelinin kazandırılması yönüyle de elzem olarak görülebilir.

## Yöntem

Araştırma yabancılara Türkçe öğretiminde vurgu konusunun araştırılması için yazılı kaynaklar incelenmiştir. Bu bakımdan araştırmada nitel araştırmalardan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

## Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli

Bu bölümde teze kaynaklık eden Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin öğrenme düzeyleri detaylı olarak anlatılacaktır. Öğrenme düzeyleri; Farkındalık Girdisi, Anlaşılmış Girdi, İçselleştirme, Entegrasyon ve Çıktı olmak üzere beş bölümden oluşur.

Gass (1988) ikinci dil çalışmaları için bir çerçeve oluşturmuştur. Gass'ın araştırmasının temel amacı ikinci dilin mekanizmasını ve gerekliliklerini anlamaktır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında çeşitli bakış açılarının var olduğu görülür. Araştırmacılar dil

gelişimi ile iletişimi ilişkilendirerek bir bakış açısı sunmuşlardır. Bazıları etkinin rolü ile bazıları ise ikinci dil ediniminde ana dili ve onun etkisinin rolü ile ilgilenmişlerdir. Global ve kapsamlı bakış açıları eksik olanın ne olduğunu görmeyi amaçlayan Gass, (1988) kendi araştırması için genel kuralların bir araya gelmesiyle oluşturulduğundan söz etmiştir. Sosyo dilbilimsel, psiko dilbilimsel ve edinimin dilsel yönlerinin ve bu genel yaklaşımların kabataslak bir araya getirilmesi ile oluşturulan Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli karma yaklaşımlardan temel alınarak oluşturulmuştur.

Gass (1988), öğrenme düzeylerinin her biri üzerine odaklanmış ve böylece ara faktörlerin ortaya çıkması için uğraşmıştır. İkinci dil çalışmalarındaki temel hedef, edinimin ne şekilde olduğunu yani ikinci dil ediniminin mekanizmasını anlamaya çalışmaktır. Bazı araştırmacılar sosyal bağlamda dili anlatmaya çalışmışlardır. Sosyal bağlamda, edinimin oluşmasında iletişim anlamında bir mekanizmanın var olduğunu bir gerçektir. Sosyal bağlamdan kaçınan diğer prensipler ise iletişimden ziyade farklı şeyleri savunmuşlardır. Tüm bu perspektifler bir araya getirilmiştir. Bu yüzden Gass'ın (1988) amacı dünya çapında var olan perspektifleri bir araya getirmektir. Kuramların iç içe geçmesiyle oluşan İkinci Dil Edinimi Modeli, aslında genel bir çerçeveden ibarettir.

Gass (2008) ikinci dil ediniminde temel problemin bir bilginin edinim olup olmadığını belirlemek olduğunu ifade etmiştir. Dile sosyo dil bilimsel açıdan bakanlar dilin sosyal etkileşim ile gerçekleştiğini savunmuşlardır. Sosyo dilbilimciler iletişimsel becerilerle dilin edinildiğini savunmuşlardır. Ayrıca Evrensel Gramer (ED) üzerine yoğunlaşan araştırmacılar çocuğun dil ediniminde rol oynayan etmenlerin yetişkinlerin ikinci dil ediniminde rol oynadığını da söylemişlerdir. Bu iki farklı bakış açısı aslında farklı sorular ortaya çıkarmıştır. Bu cevaplar birbiriyle ilişkilidir ve İkinci Dil Edinimi Modeli bir bulmacanın parçaları gibi bunları bir araya getirmiştir.

#### **2.1.2.1. Farkındalık Girdisi**

Gass (2008), farkındalığı bir araca benzetmiştir. Bu araç, ikinci dil verilerinin analizi için hangi değişkenlerin katılması gerektiğini söyleyen bir araçtır. Çıktı için daha fazla analizin yapılabilmesini sağlayan girdi, bir işleme aracı olarak düşünülebilir.

Gass (2008), farkındalık girdisinden bahsederken ilk olarak ikinci dilin mutlaka bir etkileşime maruz kalması gerektiğini söylemiştir. Girdi olarak bilinen bu maddenin karakteristik özellikleri vardır. Öğrencilerin okuyarak ya da duyarak öğrendikleri ikinci dilin dil bilgisini kişisel olarak oluşturmaları doğru değildir. Dil bilgisi bazı öğrenciler için bir filtre görevi görürken bazıları için bir filtre olmaktan çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin hangi filtreler aracılığıyla ikinci dil edinimini gerçekleştirdikleri ve bu filtrelerin sınırlarının neler olduğu hakkında araştırmalar yapılmaktadır.

Gass (2008), girdi kullanımının ilk adımını farkındalık girdisi olarak adlandırmıştır. Farkındalık, geçmiş deneyimlerle yeni karşılaşılan bilginin ilişkisini anlama sürecidir. Aslında farkındalık, diğer bir deyişle geçmiş deneyimler için öğrenci tarafından *dikkati* çekilmiş bir malzemedir. Farkındalık iç bilişsel bir harekettir. Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek dilbilimsel şekillerin tanımlanmasıdır.

Gass (2008), öğrencilere konuşmanın akışı içinde uygun bir şekilde girişimde bulunmanın gerektiğini ifade etmiştir. Böylece dilin bir parçası olma yolunda farkındalığın önemli bir yere sahip olduğunu görmek mümkündür. Öğrenci tarafından fark edilen dilin, bazı yönleri vardır. Bu yönler nelerdir? İlk aşama olan farkındalık girdisinde aracı faktörler nelerdir? Diğer bir deyişle hangi faktörler girdi filtresi olarak

hizmet ederler? Farkındalık girdisi için ön koşulların oluşması gereklidir. Bu ön koşullar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Farkındalık Girdisi

Şekil 1’de görüldüğü üzere farkındalık girdisinin oluşabilmesi için dört ön koşul vardır. Bunlar: sıklık, önceki bilgiler, etki ve dikkattir.

#### 2.1.2.1.1. Sıklık

Sıklığın farkındalık girdisi için ilk faktör olduğunu belirten Gass (2008) girdide çok sıklıkla verilen bir şeyin fark edilmesinin yüksek olasılıklı olduğunu ifade eder. Sıklığın daima kullanılması gereklidir. Öğrenmenin her aşamasında öğrenciler için beklenmedik bir şekilde kelimenin seyrekliğinin bile dikkat edici olabilir. Örneğin öğrencinin verilen bir bağlamdan yeni bir kelime veya cümle ortaya koymasını öğrenci tarafından fark edilmesini sağlar ve böylece entegrasyon için uygun zemin oluşturulmuş olur.

Gass (2008) öncelikli olarak sıklıktan bahsetmiştir. Sıklık, Türkçe Sözlük’te (2005) “1. Sık olma durumu. 2. Sıkça geçme, kullanımı sık olma. 3. Frekans” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda sıklığın, yabancılarla dil öğretiminde öğrencilerin kelimelerle sıklıkla karşılaşma durumunu gösterdiği söylenebilir.

Schwartz ve Causarano, (2007) sıklığın dil üretiminde önemli bir rol oynadığı teorisinin yaklaşık elli yıldır araştırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca son zamanlarda bu teorisinin, Bybee ve Thompson (2001); Langaker (1998); Traugott (1995) ve Heine, Claudi, & Hunnemeyer (1991), çalışmaları doğrultusunda büyük gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir. Onlara göre, sıklığın ikinci bir dil öğretiminde rolü olan tek faktör olmadığı açıktır ancak bunun girdide önemli bir rol oynadığına şüphe yoktur.

Ellis, (1994) genel olarak girdi sıklığının ikinci dil edinimini etkilediği iddiasını kanıtlamak için çok az çalışma olduğunu ifade etmiştir ama bu iddiayı çürüten çok az da olsa çalışmaların varlığından da bahsetmiştir. Ellis, psiko dilbilimsel araştırmaların gerçekleştirilmiş girdi sıklığının bütün seviyelerde dili geliştirdiğini ifade etmiştir. Ellis ve Collins (2009) ise girdi sıklığının; fonolojiyi ve fonoloji bilgisini, okumayı, telaffuzu, yazımı, sözcük bilgisi, kalıplaşmış dili, dili anlamayı, dil bilgisini, cümle üretimini ve sözdizimini etkilediğinden bahsederler.

#### 2.1.2.1.2. Etki

Farkındalığın ilk etmeni olan sıklığın açıklanmasının ardından ikinci faktöre geçilebilir. Farkındalığı etkileyen ikinci faktörün *etki* olduğunu ifade eden Gass (2008) bu

kategorinin sosyal durum, statü, motivasyon ve tutum gibi faktörleri içerdiğini belirtmiştir.

“Eğer bir öğrenci hedef dilin halkından psikolojik ya da sosyal bir uzaklık hissediyorsa, o dilin girdisi öğrenci için uygun olmayacaktır. Bu durumda öğrenci kendini fiziksel olarak hedef dilin konuşurlarından uzaklaştırabilir” (Gass ve Selinker, 2008: 483). Öğrencilerin hedef dile uzaklıkları ve yakınlıklarının önemli olduğu söylenmelidir. Bu yüzden yabancı dil öğretmede öğretmene çok görev düşmektedir. Öğrencilerin hedef dili en iyi şekilde öğrenmesinin hedef dilin sevdirmesinden geçtiği söylenebilir.

Gass ve Selinker (2008), etkinin American Heritage sözlüğündeki tanımını “Duygu veya histen farklı olarak düşünce, bilişsellik veya eylem” olarak vermişlerdir. Diğer bir ifadeyle etkinin bireylerin sahip oldukları duyguları veya hisleri anlattığını ifade etmişlerdir.

Gass ve Selinker, (2008) ikinci dil öğretiminde *etkinin* önemi için öğrencilerin öğrendikleri hedef dili konuşan insanlar hakkında ya da dilin konuşulduğu kültür hakkındaki duygularına ya da duygusal tepkilerine bakılabileceğini belirtmişlerdir. Bunu kültürel şok ve dil şoku olarak ele almışlardır. Bu bağlamda etkiyi 3 başlıkta incelemişlerdir:

**Dil şoku ve kültür şoku:** Öğrenciler bir şeyler anlattıkları sırada telaffuzlarında yaptıkları hatalarına gülmenin onlar için bir dil şoku meydana getirdiğini söylemek gereklidir. Yapılan günlük çalışmalarında öğrencilerin dil ve kültür şokuna maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde bireylerin onların dilini düzelttikleri zaman dillerinin daha da kötüleştiği yolunda bilgilerin var olması da dil şokunu gösterir niteliktedir.

Hile (2013), dil şokunun, bir hayal kırıklığı ve zihinsel ıstırap olduğunu ifade etmiştir. Çünkü dil şoku ona göre, kişinin iletişim yeteneğini iki yaşındaki haline indirebilir.

Kültür şoku ise Gass ve Selinker'e (2008) göre, yeni bir kültüre maruz kalma sonucunda uyum bozukluğuna dair kaygı hissetme halidir. Bu bağlamda öğrencilerin yeni bir dil edinirken hedef dilin kültürünü de öğrenmesi gerekir.

**Kaygı:** Kaygı ve stres sınıf içinde öğrenmeyi etkileyici unsurlardır. Kontrol edilemeyen durumlar kaygıya ve strese yol açarlar. Kaygı etkileyici öğrenmeyi çok fazla etkilese de bunun bir kişilik özelliği mi yoksa duygusal bir tepki mi olduğu bilinmemektedir. Kaygı duygusal tepki ile kişilik özelliğinin bir kombinasyonu olabilir.

Aydın ve Zengin, (2008) Ellis'ten (1994) hareketle, kaygıyı geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygının, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlamışlar ve son olarak olay kaynaklı kaygı ise belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır.

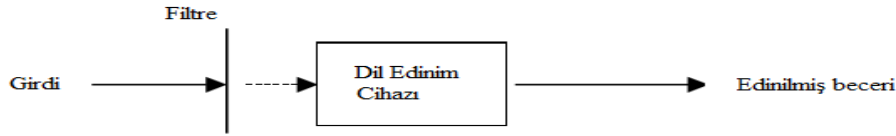
“Yapılan araştırmaların sentezine dayalı olarak yabancı dil kaygısı, Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından, yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır” (Aydın ve Zengin, 2008: 84).

**Etkileyici Filtre:** Etkileyici filtre ifadesinin alan yazına Krashen tarafından kazandırılmıştır. Etkiyi etkileyen üç temel unsurun bir diğerinin etkileyici filtre olduğundan söz etmek gereklidir.

Gass ve Selinker (2008) *etki* olgusunun ve etkinin ikinci dil edinimi ile ilişkisinin çok iyi bilindiğini belirtmişlerdir. İkinci dil literatüründe erkenden ortaya çıkan ana kavramlardan olan etkileyici filtrenin, neden bazı insanların ikinci dili öğrenebildikleri ve diğerlerinin öğrenemedikleri ile ilgili büyük bir kıyaslama olarak düşünülmüştür.

Gass ve Selinker (2008) Krashen'in bakış açısına göre etkinin, bir tür motivasyon, tutum, özgüven ve kaygı gibi faktörleri kapsadığını ve Krashen'in böylelikle etkileyici filtreyi önerdiğini ifade etmişlerdir. Eğer etkileyici filtre dolu ise, girdinin içeri geçişi engellenmiştir. Eğer girdinin geçişi engellenirse, hiçbir edinim gerçekleşemez. Diğer bir taraftan eğer filtre aşağıda veya düşük olursa ve bununla beraber girdi anlaşılabilir ise; girdi edinim aletine ulaşacak ve edinim gerçekleşecektir.

Gass ve Selinker (2008), Krashen'e göre, etkileyici filtrenin ikinci dil edinimindeki bireysel değişimden sorumlu olduğunu ve çocukların ikinci dil edinimini yetişkinlerin ikinci dil ediniminden ayırdığını belirtmişlerdir. Çünkü etkileyici filtrenin çocukların sahip olduğu ya da kullanabildiği bir şey değildir. Krashen'e göre etkileyici filtrenin şema hali Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2.** Etkileyici Filtrenin İşlemi

Şekil 2'de de görüldüğü üzere girdi öncelikle bir filtreden geçer. Filtreden geçen bilgi daha sonra dil edinim cihazına ulaşır ve böylece bilgi edinilmiş olur. Gass ve Selinker, (2008) etkileyici filtre hipotezinin Krashen'den (1982: 31) hareketle, etkileyici değişkenler ve ikinci dil edinimi süreci arasındaki ilişkiyi yakaladığını belirtmişlerdir. Alıcılar kendi etkileyici filtrelerinin düzeylerine veya güçlerine göre farklılık gösterirler ve böylelikle bir ikinci dil edinimi oluşur. Öğrencilerin tutumları ikinci dil edinimi için uygun değilse öğrenciler daha az girdi alma eğiliminde olabilirler. Bu öğrencilerin yüksek bir etkileyici filtreye sahip olduklarının bir kanıtı olabilir. Bu öğrenciler mesajı anlasalar bile girdi gerçekleşmez. Çünkü bilgi dil edinim aletine ulaşmayacaktır. İkinci dil edinimi için öğrencilerin düşük bir filtreye sahip olması gerekir. Böylece öğrenciler girdiye daha açık olacaklar ve girdi çok daha derinlere çarpacaktır. Özetlemek gerekirse, Krashen'e göre edinim için iki koşul gereklidir. Bir anlaşılabilir bir girdi. İki, düşük veya zayıf bir etkileyici filtredir.

### 2.1.2.1.3. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Gass (2008), farkındalığı etkileyen üçüncü faktörün *önceki bilgiler* olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme, önceki bilgi ile yeni bilginin entegrasyonundan oluşur. Öğrenme için en önemli şey yeni bilginin zeminine bir nevi demir atılmasıdır.

Önceki bilginin, girdinin anlamlı olup olmadığını belirleyen faktörlerden biridir ve genişçe yorumlanabilir. Önceki bilginin içerdikleri şu şekildedir: Ana dilin bilgisi, ikinci dilin mevcut bilgisi ve dil evrenselleri vb. "Bütün bunlar (önceki bilgiler) öğrencinin dil



verilerinin yorumlanmasında başarılı ya da başarısız olmasında bir rol oynamaktadır. Sonuçta öğrencinin anlayıp anlamadığı ve öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlerler” (Gass ve Selinker, 2008: 483).

Önceki bilgileri kapsayan *Ana dilin bilgisi, ikinci dilin mevcut bilgisi ve dil evrenselleri* modelin daha doğru anlaşılması için kısaca anlatılacaktır.

**Ana dilin Bilgisi:** Gass ve Selinker (2008) ikinci dil ediniminde özellikle ana dilinin rolünün üstesinden gelmenin çok önemli bir şey olduğunu vurgulamışlardır. Ana dili gerçeğinden nasıl emin olunur? İlk olarak lehçelerin rolleri hakkındaki endişe edilmelidir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok lehçede “cot” ve “cought” seslerinin telaffuzu arasında hiçbir farklılık yoktur. Diğer birçok Amerikalı İngilizce konuşurları bu iki kelimeyi farklılaştırmışlardır. İkinci dilin fonolojisini öğrenmek için ana dilinin rolünü inceleyen bir çalışma yapılırsa hedef dilin öğrenilmesinde lehçenin rolünün var olup olmadığı anlaşılabilir.

Gass ve Selinker, (2008) öğrencinin ana dili ile hedef dilin arasında farklılığın var olduğunun farkında olursa bunun iyi olacağından bahsetmişlerdir. Ama tam anlamıyla dil farklılığı tanımlanamıyorsa öğrenciler için bu durumun zor olur. Ancak daha önemli bir problem, bir öğrencinin maruz kaldığı dillerin çeşitliliğinin belirlenmesidir.

Gass ve Selinker (2008) Lado'dan hareketle (1957:2), öğrencilerin dil bilgisi ve anlamları transfer etme eğiliminde olduklarından bahsetmişlerdir. Bireyler kendi ana dillerindeki dil bilgisi ve anlamı ikinci bir dile transfer etmek isterler. Bireyler hedef dili konuşmak için teşebbüs ettiklerinde ve hedef kültüre göre hareket ettiklerinde dilde üretkenlik ve transfer meydana gelir. Lado'nun çalışması (karşılaştırmalı analiz hipotezi) ve benzer çalışmalarda pedagojik ile ilişkili materyallerin üretilmesi gerekliliği ön plandadır. Anadil temelli materyalleri üretmek için hedef dil ile anadil arasında karşılaştırma analizleri yapılmalıdır. İki dil arasında benzerlikler ve farklılıklar bakımından detaylı bir karşılaştırma yapılırsa ana dilin rolü daha iyi anlaşılır. Dil transferine neden gerek duyulur? Dilbilimsel ve psikolojik anlamının gerçekleştirildiği vakit dil transferinin ne demek olduğu da anlaşılacaktır.

Gass ve Selinker (2008) karşılaştırmalı analiz hipotezinin, dillerin potansiyel anlamlarını belirlemek için yapılan karşılaştırma yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin ikinci dili neden öğrenemediğinin araştırılması aslında karşılaştırmalı analiz hipotezini doğrumuştur. Ayrıca bir yapı ile bir diğer yapının ve kültürel sistemlerin bir karşılaştırılması yapılırsa bu karşılaştırmalı analiz hipotezine örnek olur. Buradaki temel hedef öğrencinin yaşadığı zorluklar veya kolaylıkların neler olduğunu bilmektir. Bu da ancak karşılaştırmalı analiz hipotezi ile olur. “Lado, (1957: 59) Almanca ve İngilizcenin birbirine çok yakın diller olduğunu belirtmiştir. Bu iki dil arasında şekil, mana, dilbilgisi yapıları açısından çok farklılar vardır. Öğrenci kendi dilinin alışkanlıklarını ve yapılarını hedef dile transfer etmek ister. Burada önemli olan hedef dilin yapısıdır. Burada yapılar birbirine ne kadar benzer ise öğrenme ve transfer o kadar kolay olur. Yabancı dili tatmin edecek düzeyde kullanım sağlanır. Yapılar ne kadar birbirinden farklıysa, anadil ve hedef dil arasında benzerlik yoksa yabancı dil öğrenmenin güçlüğü ortaya çıkar. Karşılaştırmalı analiz hipotezi öğrencinin kendi dilinde yaptığı yanlışları ortaya koyarak sağlanır” (aktaran Gass ve Selinker, 2008: 96).

Gass ve Selinker (2008) karşılaştırmalı analiz hipotezini dilin bir alışkanlık olduğunu ve yeni bir alışkanlık kurmayı içerdiğini belirterek anlatmışlardır. Bu hipotezde ikinci dili üretmedeki esas hata anadildir. Bu bakımdan iki dil arasındaki farklılıklar dikkate

alınarak hatalar hesaplanmalıdır. Dillerin arasında ne kadar farklılık varsa ve farklılık ne kadar büyükse hata o kadar çoğalır. Bu hipotezde iki dilin arasındaki benzerliklerin kolaylıkla ihmal edildiği görülür ve esas olan benzemeyen tarafların öğretilmesidir. İki dilin farklılık ve benzerliklerinin karşılaştırılması ile öğrenme kolay veya zor şekilde meydana gelir.

**İkinci Dilin Mevcut Bilgisi:** Gass (2008), ikinci dilin mevcut bilgisinin entegrasyonun gerçekleşmesi halinde şekilleneceğini belirtmiştir. Ancak ikinci dilin mevcut bilgisinin genel hatlarıyla bilinmesinin anlaşılması girdinin önceki bilgiler kısmında yer aldığı söylemek gereklidir.

Gass ve Selinker (2008), öğrencilerin ikinci dil hakkındaki bilgilerinin genellikle belirsiz olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrencilerin ikinci dil hakkındaki mevcut bilgileri genellikle yetersizdir. Öğrencilerin dil davranışları zamanla gelişecektir. Tutarlı olmayacak şekilde ortaya çıkan yapılar daha sonra gelişebilecektir. Öğrencinin, hangi yapıyı ne zaman kullanacağı bilinmez. İkinci dilin dil bilgisinin mevcut bilgisi, öğrenci tarafından pek bilinmemektedir.

**Dil Evrenselleri:** Gass ve Selinker (2008) dil evrensellerini iki başlık altında incelemişlerdir. Birincisi şekilsel dil evrenselleridir. Bu, dil evrensellerinin diller arasındaki şekilsel benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaya yarar.

Gass ve Selinker (2008) ayrıca dil evrensellerinin ortaya konmuş kurallar olduğunu da belirtmişlerdir. Bu kurallar "Verb + subject + object" gibi dilin baskın bir yapısını gösterir ve bunlar evrensellerdir. Burada her dilin olduğu gibi ana dilin evrensellerini bilmenin de aynı zamanda ikinci dilin evrensellerine kaynaklık edeceğini söylemek gereklidir. Zaten bu iki dil arasındaki benzerlikler öğrenciye yol gösterecektir. Ayrıca, iki dil arasında benzerlikler ne kadar fazla olursa ikinci dilin öğrenilmesi o kadar kolaylaşır.

"Gass, Ard (1984) ve Eckman (1992) şunları ifade eder: Sonuç olarak dil evrensellerinin ikinci dili nasıl etkileyip etkilemeyeceği ile ilgili çalışmalar da vardır. Tüm dil evrenselleri ikinci dili eşit derecede etkilemez" (aktaran Gass ve Selinker, 2008: 205).

Gass ve Selinker (2008), dil evrensellerinin ikinci kısmının fonksiyonel dil evrenselleri olduğunu belirtmişlerdir. Fonksiyonel dil evrenselleri dilin nasıl işlediğini ve ikinci dilin nasıl kullanıldığını temel alır. Sözdizimi ve morfoloji fonksiyonel dil evrensellerini anlatırlar. Bunlarla ilgili hipotezler vardır. Gass ve Selinker (2008: 207-212) bu hipotezleri kısaca anlatmışlardır.

**Zaman ve Yön: Yön Hipotezi:** Bu hipotez öğrencilerin morfolojik açıdan ikinci dili nasıl anladıklarını anlatmaya yarayan bir hipotezdir. Bu hipotezde amaç, öğrencinin bir yapının şekline bakarak bunun geçmiş zaman mı gelecek zaman olduğunu anlayabilmesidir.

Bu hipotezde, iki dilin morfolojisi ne kadar yakınsa ikinci dil daha iyi öğrenilir şeklinde görüşler vardır. Burada bazı görüşler kelimelerin öneminden de bahsetmişlerdir. Dilin, kelimenin şekline bakarak zamanın ve olayın zamanı ile yönünü anlama olayı bu hipotezin temelidir. Dilin şeklini anlamada bazı etkenler vardır. Bunlar yaş, ikinci dile maruziyet ve ikinci dilin kendi ana diline benzemesine göre farklılaşabilir.

**Söylem hipotezi:** İkinci yaklaşım söylem hipotezidir. Öğrencilerin konuşmalardan ortaya çıkan söylemin yapısına bakarak bilgiye ulaşmaya çalışmaları bu hipotezin temelidir.



“Anadil ve söylem arasında çok önemli bir etkileşim olduğu yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ikinci dil öğrenen bir kişi için bir yapıdaki dil bilgisi işaretlerden ziyade sözcüklerin önemli olduğunu ortaya koymuştur” Gass ve Selinker, 2008: 208). Bu hipotezde, sözcüğün söyleminin önemli olduğunu bilir. Geleceği ifade etmek için gelecek zaman ekinin kullanılmaması fakat gelecek zamanı ifade eden “yarın” sözcüğünün kullanılmasının bu söylem hipotezine örnek olarak verilebilir. Gramerin yerine sözcük geçer. İşte bu söylem yapısıdır. Ayrıca ikinci dil öğrenen bir kişi ikinci dilin gramerini kullanırken daha az dil bilgisel yapı kullanmaktansa konuşmasının anlaşılır olmasını önemser. Kendini ifade etmesi en büyük amaçtır. Bu bakımdan söylem hipotezi önemlidir.

**Kavram yaklaşımı:** Üçüncü yaklaşım kavram yaklaşımıdır. Kavram odaklı yaklaşımda öğrencilerin ifade etmek istediği şeyleri şekle sokmak gereklidir. Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin bir formu açıklamaları için belli bir fonksiyonel haritaya ihtiyaçları vardır. Bu, ikinci dili edinmede onlara yarar sağlar. Bu yaklaşıma göre bazı şeyleri anlatmak için bazı kavramlara ihtiyaç vardır, bir “teşekkür” için belli kavramlar vardır. Kavram yaklaşımında bir haritaya gerek vardır ve bu harita, “teşekkür” ifadesini her türlü olay ve durumda kullanabilmek için gereklidir. Şu cümle yapısını kullanırsam şu kavramı anlatabilirim şeklinde öğrenci düşünebilir.

Kısacası hem ana dilin evrensel yapısını iyi bilmek hem de ikinci dilin mevcut bilgisini anlamının çok önemli olduğu söylenebilir. İki dil ne kadar benzerse bu diller arasında ilişki kurmanın ve farkındalık yaratmanın o kadar kolay olduğu savunulabilir.

#### 2.1.2.1.4. Dikkat

Gass (2008) farkındalık girdisini etkileyen son faktörün *dikkat* olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin zaman içerisinde girdiye dikkat edip etmemesine bakılmalıdır. Girdinin dikkat çekmesinin birçok sebebi vardır. Örneğin sınıfta uyuyakalmak gibi nedenler girdinin dikkat çekici olmadığını göstermez.

Gass ve Selinker (2008) dikkatin, öğrencilere kendisinin ikinci dil hakkında ne bildiği ile gerçekte olan bilgisinin uyumsuzluğunu fark etmesine izin verdiğini belirtmişlerdir. Dikkat, kişinin kendisinin ne ürettiğini de fark etmesine izin verir. Böylelikle kişi uyumsuzluk algısını oluşturarak dil bilgisinde yeniden düzenlemeler yapması gerektiğinin farkına varmaktadır.

Gass'a (2008) göre sıklık, dikkat, etki ve önceki bilgiler birbirinden bağımsız değildir. Dikkatin etki değişkeniyle ilişkili olduğunu ya da etkiden etkilendiğini söylemek mümkündür. Bir öğrencinin hedef dilin halkı ile ilişki içinde olmaya bir parça bile hevesi varsa bu öğrenci kendisi için tüm girdi engellerini kaldırmıştır. Benzer bir şekilde etki değişkenlerinin önceki bilgiler tarafından etkilenebileceğini de bir gerçektir. Öğrencinin olumlu ya da olumsuz manada hedef dile ya da hedef dilin topluluğuna istek ya da isteksizlik duyması önceki dilsel bilgi tarafından açıklanabilir. Öğrenci belki de hedef dilin sesini, telaffuzunu sevmemiştir ya da hedef dili öğrenmek için zor bulabilir.

Önceki bilgilerin harekete geçirilmesinin hedef dilin konuşurları tarafından da yapılabildiğini ifade eden Gass ve Selinker (2008) seçici bir dikkatin oluşabilmesi için tecrübenin ve önceki bilgilerin önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir Bunlar dikkatin hızlandırıcılarıdır.

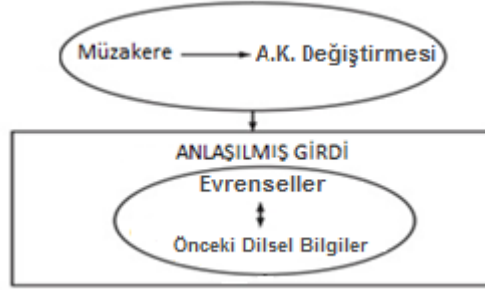
Gass ve Selinker (2008) Amerikan Heritage Sözlüğü'nü temel alarak dikkatin, bir objenin üzerine beyin gücünün odaklanması şeklinde ifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Dikkat, ikinci dil eğitiminde en önemli noktalardan biridir. Schmidt, (2001) dikkatin ikinci ve yabancı dilin bakış açısını anlamak için gerekli bir şey olduğunu ifade etmiştir. Kısacası dikkat anlaşılmaş girdinin oluşabilmesi için oluşması gereken bir ön koşuldur denilebilir.

### 2.1.2.2. Anlaşılmaş Girdi

Gass (2008) farkındalık girdisinin oluşabilmesi için ön koşullardan ve anlaşılmaş girdinin oluşabilmesi için ara koşullardan bahsetmiştir. Bu faktörler girdinin anlayış potansiyeline katkıda bulunur. Anlaşılmaş girdi özellikle semantik (anlam bilimsel) düzeydedir.

Gass (2008) kelimenin geniş bir anlamının olduğunu belirterek bunun kelimenin anlamı kadar kelimenin yapısını anlaşılmaşlığını içerdiğini de ifade etmiştir. Anlaşılmaşlık, olasılıkların sürekliliğinden anlambilime kadar ayrıntılı yapısal analizi gösterir. Diğer bir deyişle, anlaşılmaş girdinin, potansiyel olarak çok evreli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci bir şeyi anlama düzeyinde kavrayabilir. Farklı bir öğrenci ise genel mesajın anlaşılabilirliğine sahip olabilir. Öte yandan bir diğer öğrenci küçük bir dilsel analiz performansı ile analitik anlama meydana getirebilir.

Anlaşılmaşlığın üstesinden gelinmesi için Gass ve Selinker, (2008) ikinci dil öğrenenlerin bazı kuralları anlamaları ve bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlar sadece çok yaygın olan alanların yani sözdizimi ve sesbilim alanlarını (parçalar, hece yapısı ve ölçü hakkında bilgi içerir) içermez ayrıca daha az yaygın olan söylem, bağlamsal dil bilim ve sözcükleri de içerir. Bir kişinin analize ulaşabilmesi için anlamın birkaç türü ile ilişkili olması gereklidir. Örneğin sözdizimsel bir yapıyı anlamanın en yaygın yolu anlamın anlaşılmaşlığına bakmaktır. Bununla beraber öğrenci, anlama tamamen ulaşmadan önce sözdizimini anlayabilir. Buna, deyimler, örnekler ya da atasözleri örnek olarak verilebilir. Farkındalık girdisi ve anlaşılmaş girdi arasındaki farkın ilk olarak kavramsallaştırmak olduğunu belirten Gass ve Selinker (2008), farkındalık girdisini daha sonraki analizlerin mümkün olabilmesi için öğrenciyi hazırlayan ilk etmen olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin öğrenci, farkındalık girdisinde karşılaştırmalı ünlü uzunluğunu dilin önemli bir özelliği olarak algılayabilir. Bununla beraber anlaşılmaş girdide ise, öğrencinin görevle yüzleşmesi vardır. Ünlü uzunluğunun bazı önemli bağlamlarda kullanılması anlaşılmaş girdide öğrenci tarafından anlaşılır. Özel bir anlam için belirli ünlü uzunluğu da anlaşılmaş girdiye hastır. Anlaşılmaş girdinin daha iyi anlaşılması için özel bir örnek vermişlerdir: Japonlar kelimenin anlamını farklandırmak amacıyla ünlü uzunluğunu kullanırlar. Örneğin, biru: inşa etmek, b1ru : biradır. Japonca'yı öğrenen bir öğrenci, bu bağlam üzerine kelimenin anlamının farklandığının farkında olması anlaşılmaşlıktır. Daha sonra biru ile b1ru arasındaki farkı anlamak ve daha sonra biru'yu bina inşa etmek ve b1ru'yu bira ile eşleştirmek farkındalığın bir düzeyidir.



**Şekil 3.** Anlaşılmiş Girdi

Şekil 3'te görüldüğü üzere Gass (2008) anlaşılmiş girdinin oluşabilmesi için farkındalık girdisinden sonra müzakere ve ana dili konuşurunun değişirmesi gibi ara koşullar koyarak bir anlaşılmiş girdi oluşturmuştur.

#### **2.1.2.2.1. Müzakere**

Gass'a (2008) göre müzakere, yanlış şekillerde yapılan değişiklikler nedeniyle bir hızlandırıcı olarak görev alır. Müzakere, öğrencilere yanlış şekiller hakkında bilgi vererek öğrencilere ilave doğrulayıcı ya da doğrulayıcı olmayan kanıt aramalarına olanak vermeleridir. Gass ve Selinker, (2008) müzakerenin, anlamda olumsuz kanıtın bir tipi gibi olduğunu ifade etmişlerdir. Müzakere, değişimin başlamasına hizmet eden dönütü sağlamanın bir yolu gibidir. Bilginin kalıcı bir şekilde yeniden yapılandırılıp yapılandırılmadığını hangi faktörler belirler? Bu bağlamda öğrenilenin ne olduğunu da güçlendirmek gerekir.

Gass ve Selinker, (2008) öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için öğrenciye ek girdi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğer ek girdi mevcut değilse öğrencilerin doğrulayıcı ya da doğrulayıcı olmayan kanıt elde etmek için fırsatları olmaz. Diğer bir deyişle edinim kademeli olarak ortaya çıkar ve genellikle kanıtın sayısız "doz"unu gerektirir. Bu, başlangıç girdisinin zamanından final aşamasının yapılanmasına ve çıktıya kadar uzanan bir kuluçka dönemidir. Olumsuz kanıtın daha iyi anlaşılabilmesi, müzakere için gereklidir. Şekil 4'te olumsuz kanıtın fonksiyonları yer almaktadır.



**Şekil 4.** Olumsuz Kanıtın Fonksiyonları  
(aktaran Gass ve Selinker, 2008: 332)

Olumsuz kanıtın bir şekli olan müzakerenin daha doğru anlaşılabilmesi için Şekil 4 oldukça önemlidir. Şekle bakıldığında Olumsuz kanıtın müzakere ve doğrunun diğer tipleri şeklinde iki kısma ayrıldığı görülür. Öğrenciye hedef dilde verilen bilginin anlam müzakeresi ve doğrunun diğer tipleri ile müdahale edilmesi öğrencinin yanlış farketmesine olanak verir. Yanlış farketmeden öğrenci, girdiyi kullanışlı ise yeni bilgi olarak alır. Girdi eğer kullanışlı değilse öğrenci ek doğrulamayı / doğrulamayı olmayan kanıtlara ihtiyaç duyar ve bilgiyi yeniden yapılandırır.

Şekil 4'ten, Gass ve Selinker'in (2008) ifade ettiklerinden yola çıkarak şöyle bir tanım yapılabilir: Olumsuz kanıt; öğrencilere sayısız dozda verilir. İlave olarak doğrulamayı ya da doğrulamayı olmayan şekilde verilen kanıttır.

*"Pica (1994a: 56) anlam için müzakereyi şöyle ifade etmiştir: Bir aktivitede olmak. Bu aktivite öğrencinin D2'deki kelimeleri tekrarı, bilgisi ve izahıdır. Pica, (1994b: 508) müzakerenin bir etkileşim sonucunda oluştuğunu vurgular. D2'nin anlaşılmasında ve D2'ye dikkati çekmede müzakerenin yardımcı olduğunu ifade eder. Bu güne kadar D2'nin öğretiminde müzakerenin çok önemli bir role sahip olduğunu belirtir" (aktaran: Gass, Mackey ve Feldman 2011: 191).*

Gass'ın, (1988) İkinci Dil Edinim Modeli'nin çerçevesine bakıldığında çıktıdan müzakereye doğru gelen bir geri dönüşün olduğu görülür. Yani çıktıda olan bir hatanın müzakerede yapılan bir yanlışlık olup olmadığının araştırılması gerekir.

"Swain (1995) müzakerenin, çıktı açısından bakıldığı zaman üst bilişsel düşünce olduğunu ifade eder. Müzakerenin etkileşim sonucunda ortaya çıkan çıktının sonuçlarına bir yarar sağladığını belirtir" (Gass, Mackey ve Feldman 2011: 191).

"Belirli görev koşulları altında öğrenciler sadece kendi hipotezlerini ortaya koymazlar ancak bunu yansıtmak için dili kullanırlar. Müzakerenin kapasitesi son olarak girdi ve çıktıyı birbirine bağlayan yer olarak en önemli yarar olarak açıklanabilir" (Gass, Mackey ve Feldman, 2011: 191)

#### 2.1.2.2.2. Ana Dili Konuşurunun Değiştirilmesi

Gass (2008) ana dili konuşuru diyerek öğretmeni kastetmiştir. Öğretmenin öğrencilerle yaptığı anlam münazarası sırasında öğrencilere birtakım sorular sorarak anlam hakkında bir alış veriş yapmasına yani öğrencinin yanıtlarını değiştirmesine ana dili konuşurunun değiştirmesi denir.

Gass ve Selinker (2008), ana dili konuşurunun gerekli değiştirmeleri yapmasıyla hedef dili öğrenen öğrencide birtakım değişikliklerin meydana geleceğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmen sınıfta kavramların anlamları için öğrencilerin sorularına ilave doğrulayıcı kanıtlarla değişim yapmak durumundadır. Müzakere ve ana dili konuşurunun değiştirmesinin daha önce belirtilen faktörlerden farklı olduğunu söylemek gerekmektedir. Onlar, gerekli koşullar değildir, daha çok büyük bir miktar girdinin daha sonraki kullanımı için uygunluğun oluşmasının olasılığını arttırmaya hizmet etmektedirler.

#### 2.1.2.2.3. Önceki Dilsel Bilgiler

Gass ve Selinker, (2008: 486) "İkinci dilin anlaşılabilir olup olmayacağını ne belirler?" diye sormuşlardır. Önceki dilsel bilgi (ana dilin bilgisi, hedef dilin bilgisi, dil evrenselleri) önemli bir kuraldır. Aynı faktörler, farkındalığın belirlenmesinde de önemlidir. Bu, dilsel bilginin bazı yolların toplamı olmasından dolayı şaşırtıcı değildir. Bir kişi yeni bir bilgiye anlaşılabilirlik eklemek için bir yere ihtiyaç duyar ve yeni bilginin analizi için de bazı temellere ihtiyaç duyabilir. Anlaşılabilirlik bir boşlukta yer alamaz. Önceki bilgi ya dar ya da geniş anlamda anlaşılabilirlik için temel oluşturur.

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin çerçevesinde de görüldüğü üzere önceki dilsel bilgiler ve evrenseller anlaşılabilir girdinin oluşabilmesi için alt koşullardır. Önceki bilginin anlaşılabilirlik için temel oluşturduğu göz önüne alınırsa anlaşılabilir girdi için önemli olduğu söylenebilir.

#### 2.1.2.2.4. Evrenseller

Gass ve Selinker (2008) öğrencinin dünyadaki tüm diller arasındaki benzerlik ve farklılığı keşfetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci hedef dil ile ana dili arasındaki evrenselleri keşfederek D1 ve D2 arasında bağ kurmalıdır.

*"Sondan ekli (edatlı) olan dillerde, örneğin Türkçe gibi edat olarak adlandırdığımız 7-4 ve 7-5'te görülen morfolojik belirteçler ismi izlerler:*

*Türkçe*

*(7-4) (Jannedy, Poletto, and Weldon, 1994, sf. 153)*

*a) deniz= an ocian*

*b) denize= to an ocian*

*c) denizin= of an ocian*

*(7-5) Genitif Hali Örneği (Comrie, 1981)*

*ev- in pencere- s- i*

*house (ev) possessor (in) window (pencere) separates vowels (s) possessed (i) = "the window of the house" (Gass ve Selinker: 2005: 192)*

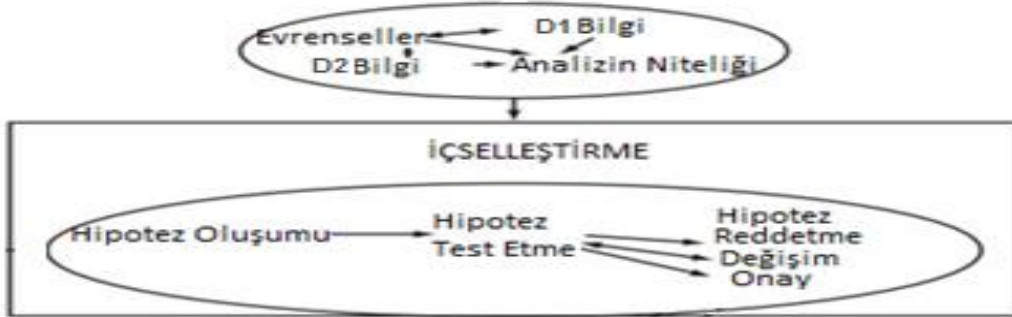
Örnekte de görüldüğü gibi diller arasında bağ kurmak esastır. Öğrencinin evrenselleri bilmesinin içselleştirmeye zemin hazırladığı söylenebilir.

Gass ve Selinker (2008), anlaşılmiş girdinin öğrenci merkezli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci dolayısıyla bilgiyi anlama yolunda aktiftir ve bir çaba içindedir.

### 2.1.2.3. İçselleştirme

Gass (2008) içselleştirmenin bir dil bilgilere asimilasyon yani özümleme olması süreci olduğunu ifade etmiştir. İçselleştirme, dil bilgisi ve girdi arasındaki aracıdır. Zihinsel aktiviteyi gösterir ve bu yönüyle farkındalık ve anlaşılmiş girdiden farklılaşır. İçselleştirme önemlidir ve içselleştirme olması için anlaşılmiş girdi araçlara sahiptir. Analizin niteliği aslında anlaşılmiş girdidir. D1 ve D2'nin bilgisinin de oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak içselleştirmenin Evrensel Dil Bilgisi'nin mi (bir şeyin doğuştan temsil edilmesi) bir parçası olduğu ya da evrensel tipolojik özelliğinin mi bir parçası olduğunu belirlemek gerekir. Bu faktörlerin tamamıyla birbirinden bağımsız olarak anlaşılması gereklidir.

İçselleştirmenin bileşenlerinin nasıl tanımlanacağını önemli olduğunu belirten Gass ve Selinker, (2008) içselleştirmenin psiko dil bilgisi işleminin olduğu yerde oluşan bir bileşen olduğunu ifade etmişlerdir. İçselleştirme, genellikle genellenmiş dil bilgilere kuralların ortaya çıktığı yerdedir. Bu, genelleme ya da sözde aşırı genelleme ile muhtemel olacaktır. İçselleştirmeye ilişkin ara koşullar ile içselleştirmenin içerdiği bilgiler Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. İçselleştirme

Şekil 5'e bakıldığında evrenseller, birinci dilin ile ikinci dilin bilgisi ve analizin niteliğinin birbirini etkilediği görülmektedir. Bu ön koşulları anlatmak içselleştirmenin anlaşılması bakımından doğru olacaktır.

#### 2.1.2.3.1. Birinci Dilin (D1) Bilgisi

Birinci dilden kastedilen şey ana dildir. Öğrencinin anneden aldığı ilk dildir. Gass ve Selinker'e (2008) göre dilin öğrenmesinde D1 çok önemli bir rol oynar. D1 ve D2 arasındaki sözdizimlerinin farklılıklarının öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ile hedef dil anlam kazanır. Bu zihinsel ilişkiyi kurmak bireyden bireye değişir. D1 ve D2 arasında ilişki kurmak anlambilimsel ve şekilsel yapılar arasındaki ilişki için çok önemli katkılar sağlar. İngilizce "game" kelimesi İspanyolcada "gamo" kelimesi olur. D1 ve D2'nin



birbiriyle ilişkisini görmek için kelimelerin benzerliğine bakmak yeterlidir. İki dilin benzerlikleri kelimelerin şeklini de etkiler. Dilin ilişkisini de ortaya koyar.

Öğrenci D1'de edindiği anlambilimsel ve şekilsel yapıları ikinci dile yani D2'ye transfer eder. Komşu dillerin kelimelerinin birbirine benzemesi ile transfer kolaylaşır ve edinim kolay olur.

Erdem ve Çelik (2011) ana dilinin öneminden ve bunun gramer ile ilişkisinden bahsetmişlerdir: Kişi, ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Ayrıca, bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütününün, onun gramer yapısında gizli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden insanın ana diline hâkimiyetinin, onun gramer yapısına hâkim olması ile aynı şey olduğunu ifade ederek ancak bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### **2.1.2.3.4. İkinci Dilin (D2) Bilgisi**

Gass ve Selinker (2008) ikinci dilin yani hedef dilin bilgisine sahip olmanın öğrenciye katkı sağlayacağından bahsetmişlerdir. Hedef dilin bilgisini bilen öğrencinin anlambilimsel ve dil bilimsel yapılarla beraber dili daha iyi kullanacağından söz etmişlerdir. Doğru girdi ve anlaşılabilirlik sayesinde bilgide fosilleşme oluşur. Bilgide daha ileri bir sürecin oluşması için bilginin fosilleşmesi gereklidir.

#### **2.1.2.3.4. Analizin Niteliği**

Öğrencilerin içselleştirme meydana getirebilmeleri için evrensellerden D1 ve D2'nin bilgisinden yararlanmaları gerekir. Sonra bir analiz yaparlar. Analiz niteliği sonucunda bir içselleştirme meydana gelir. İçselleştirme aslında Gass ve Selinker'e (2008) göre evrenseller, D1 ve D2 bilgisinden yararlanan öğrencilerin analiz yapımları ve bu analizin niteliğidir.

#### **2.1.2.3.4. Hipotez Oluşumu, Hipotezi Test Etme, Değiştirme, Onaylama ve Reddetme**

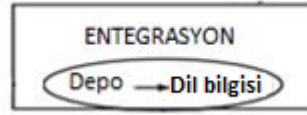
İçselleştirmenin içerdiği bilgilerde hipotez oluşumu, hipotezi test etme, değiştirme, onaylama ve reddetme bulunur. Gass ve Selinker, (2008) hipotez oluşumunun, yeni bilginin katılımıyla meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bir başlangıç seviyesi öğrencisi (İspanyol öğrenci ana dili konuşuru sayılmış) İngilizce cümleyi işitir ve İngilizce cümle hakkında "fiil+sıfat"tan oluşan bir hipotez kurar. Bu sonuca ulaşan öğrenci kendi dilinde "es benito" gibi bir İspanyolca cümle için fiil+sıfattan oluştuğu sonuca ulaşır. Ancak bu genelleme her zaman doğru değildir. Öğrencinin analizindeki hata onun "es" için benzer bir şey işitmesinden ve öğrencinin benzer bir sözdizimsel yapıyı doğru sanmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle D1'in bilgisi sonucu kolaylaştırır. Önceki bilgiler anlaşılmaya, sözdizimsel ve semantik anlamaya, içselleştirmeye yol açar.

Gass ve Selinker, (2008) fiil+ sıfat hipotezinin makul bir varsayıma (ana dil- hedef dil benzerliği) karşı test edildiğini belirtmişlerdir. Önce hipotez doğrulanır. Zaman içinde daha sonraki bir noktada öğrenci, onun farklı yazılmış bir versiyonunu görebilir. Bu yeni ve farklı şekil için analiz yeniden yapılır. Bu, hipotezin öğrencide modifikasyona yol açtığını gösterir. Eğer bu yeni yapılan hipotez ilk hipotezi yok edecek şekilde modifiye edilirse ilk hipotez reddedilir ve daha ileri dil bilimsel oluşum için bu hipotez kullanılamaz.

Gass ve Selinker'den (2008) hareketle burada söylenmek istenenin öğrencinin yeni bir bilgiyle karşılaşınca yeni bir hipotez oluşturduğudur. Öğrenci, bu hipotezi oluştururken D1, D2 bilgisinden ve evrensellerden faydalanır. Hipotezi oluşturan öğrenci farklı durumlarda bu hipotezi test etme imkanı bulur. Burada eğer ana dilindeki yapıları tam olarak ikinci dile aktaramazsa hipotezi reddedilebilir ve bu hipotezi kendisi değiştirebilir. Fakat eğer bilginin oluşumunda problem yoksa bu hipotezi onaylamış olur.

#### 2.1.2.4. Entegrasyon

Gass (2008), bir dilde içselleştirme sonrası en azından iki çıktının olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir kişinin ikinci dilinin dil bilgisini ve bilgisinin depolamasını geliştirmek entegrasyonun gerekliliğidir. Entegrasyona ilişkin bilgiler Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Entegrasyon

Şekil 6 incelendiğinde entegrasyonun bilgiyi depolama ve hedef dilin dil bilgisinden meydana geldiğini söylemek gerekir. Entegrasyonun üstesinden gelinebilmesi için 4 temel kuralın olduğundan bahseden Gass (2008), bunların ikisinin içselleştirmede meydana geldiğini fakat entegrasyonda tamamlandığını belirtmiştir. Üçüncüsü entegrasyonun bileşenlerinde mevcuttur ve dördüncüsü ise girdide sunulur. Şu şekilde açıklanabilirler: *Hipotez doğrulama/ reddetme (içselleştirme)*: İlk kural bir hipotezin doğrulanması veya reddedilmesini karşılar. Yani öğrencinin bilgiyi doğrulaması ve reddetmesi içselleştirmede meydana gelir fakat entegrasyonda son bulur.

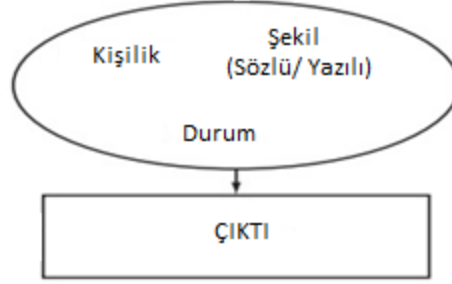
**Görünür kullanılmama:** Görünür kullanılmama girdinin içerdiği bilgiden köken alır. Öğrencinin hâlihazırdaki dil bilgisine işlenen bilgisi ilave kanıtlarla güçlendirilerek hipotezin yeniden doğrulanmasında kullanılabilir. Gereksiz gibi görülebilen bilgiler aslında öğrencinin bir bilgiye ulaşması için önemli bir amaca hizmet eder.

**Depolama:** Üçüncü olasılık girdinin depoya konmasıdır. Bu bilgiyi anlamanın bazı düzeylerinde meydana gelebilir ve henüz öğrencinin dil bilgisine nasıl uyum sağladığı net değildir. Bir örnek bunu açıklığa kavuşturmaya yardımcı olacaktır. İspanyolca konuşan bir hazırlık sınıfı öğrencisi bir cümledeki “so” kelimesini işitir (“So, dün ne yaptın?”). Öğrenci bunun (so) hangi anlama geldiğini ve onun nasıl kullanılacağını anlayamayabilir. Böylece öğrenci ikinci dil edinimi sınıfında bunun ne anlama geldiğini sorabilecektir. Bundan öğrencinin bu bilgiyi sakladığı ve entegre etmek için ulaşılabilir olmasını beklediği sonucu çıkarılabilir.

**Kullanılmama:** Kullanılmama kısmında öğrencinin girdiyi kullanmadığı gerçeği görülmektedir. Bilgiyi kullanmama, öğrencilerin bilgiyi faydalı bir düzeyde kavrayamamalarından kaynaklı olabilir.

#### 2.1.2.5. Çıktı

Gass 2008), çıktıda vurgulanması gereken iki şey olduğundan söz etmiştir. Bunlardan ilki hipotezi test etmede anlaşılmalı girdinin önemidir. Bu nedenle burada içselleştirmenin bileşenleri içerisinde geri dönüşüm döngüsünün olabilir. İkincisi ise yalnızca dil üzerine semantik analizden ziyade sözdizimi gücünde rol alan bir çıktıdır. Çıktı ve koşulları Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Çıktı

Şekil 7'de görüldüğü üzere çıktının kişilik, şekil ve durum olmak üzere üç ön koşulu vardır. Öğrencinin kişiliğinin çıktıda önemli olduğunu ifade eden Gass (2008) sözlü veya yazılı olarak çıktılarının verildiğini belirtmiştir. Öğrencinin çıktısı çoğunlukla onların grameri ile eşitlenir. Öğrencinin gramerindeki çıktı olarak sunulan değişimler çoğunlukla anlaşılabilir. Bu ikisinin eşdeğer kabul edilmemesi gereklidir. Çıktı birçok faktör tarafından farklılaştırılmıştır ve kişinin grameri için tam olarak belirleyici olmaz. Öğrencinin bireysel farklılıkları çok önemlidir. Örneğin, birinin hedef dilde yeni bir cümle üretmek için kendi yeterliliğine güvenmesi gereklidir. Bu güven gibi kişilik faktörlerinin öğrencinin hedef dil materyalini üretip üretmeyeceğini etkiler.

Gass'a (2008) göre öğrenci, gerçekleştirilen göreve ve içeriğe bağlı olarak çeşitli düzeylerde farklı dil bilimsel formlar üretir. Örneğin öğrencinin yazmada ne üretebileceği onun konuşmasında ne üretebileceği değildir: Onların yazılmış sayfadan ne anlayabileceği de sözlü uyarandan anlayabileceği değildir. Yani burada yazılı ve sözlü şekiller arasında farklılıklar vardır. Çıktıda belirleyici faktör sadece güven değildir. Çıktı tüm öğrenme sürecinin aktif bir parçasıdır.

### Sonuç ve Öneriler

Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli ile alan yazına beş öğrenme düzeyi kazandırılmıştır. Öğrenme düzeylerinin oluşması için ara koşulların oluşması gereklidir. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli büyük yankı uyandırmıştır. Thomas (2005), "Makale İnceleme: İkinci Dil Edinimi Teorileri: Üç Taraf, Üç Aç, Üç Puan" adlı makalesinde oluşturulan modellerden en iyisinin Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli olduğunu belirtmiştir.

Paribakht ve Wesche (1996), "Okuyarak Kelime Edinimini Geliştirme: Bir Hiyerarşi, Metin ile İlgili Egzersiz Türleri" adlı makalelerinde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ni kullanmışlardır. Beş öğrenme düzeyini temel alarak sınıflandırma yapmışlar ve bu sınıflandırma ile sözcük egzersizleri oluşturmuşlardır.

Ateş (2016) Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'ni temel alarak hazırladığı hiyerarşik söz varlığı etkinliklerini yabancılarla Türkçe öğretiminde uygulamıştır. Bu uygulama

sonucunda Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin yararını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmacılara öneri olarak şunlar sunulabilir:

Yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli temel alınarak hazırlanan hiyerarşik söz varlığı etkinlikleri farklı seviyelere uygulanabilir. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli farklı dil becerilerinin öğretiminde kullanılabilir.

### Kaynakça

- Ateş (2016). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gass, S. (1988). Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, Vol. 9, No. 2 @ Oxford University Press, 1988.
- Gass, S., Mackey A., ve Feldman L.R. (2011). Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning* 61:Suppl. 1, June, pp. 189–220.
- Gass, S ve Selinker, L (2008). *Second Language Acquisition An Introductory Course*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, New York.
- Hile, P. (2013). Language Shock, Cultural Shock And How To Cope. *Mission Strategy Bulletin, New Series*, Volume 7, Number 2.
- Ellis R. (1994). The study of second language acquisition. *Oxford University Press*.
- Ellis N., Collins L. (2009). Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 93, iii, (2009) 0026-7902/09/329-335.
- Erdem İ., Çelik M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 6/1 Winter 2011, P. 1030-1041.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol 4, No 1.
- Schwartz M.& Causarano Pl. The Role Of Frequency In Sla: An Analysis Of Gerunds and Infinitives In Esl Written Discourse. *Arizona Working Papers In Sla & Teaching*, 14, 43-57 (2007) 43.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük. (10. baskı)* Ankara: TDK
- Thomas M. (2005). Review article Theories of second language acquisition: three sides, three angles, three points. *Second Language Research* 21,4 ; pp. 393–414.
- Wesche, M., and Paribakht, T.S. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review*, 52, pp.155-178

## Ekler

Şekil 8. Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Çerçevesi

