

## The Relationship Between Metalinguistic Awareness & Linguistic Redundancy, Some Notes for Turkish Instructors\*

Seda DEMİR\*\*

Alpaslan OKUR\*\*\*

**Abstract.** Pleonasm has been defined as a hypernym (umbrella term) in Western linguistics, mainly as an unnecessary language element, with expressions that can be translated as 'linguistic redundancy' and, 'pleonasm' or 'linguistic extension'. It is used to describe any element belonging to any field of linguistics, component, or situation that contains semantic or functional repetition in the discourse that is not necessary. Such an increase in the number of elements does not affect or change the intended meaning of the discourse and does not provide information that was not presented before. At the same time, the phenomenon in question serves some literary, phraseological, or pragmatic purposes, that is, it is used to create linguistic, poetic, and literary effect. However, the phenomenon in question may have some effects that make it difficult to understand the discourse in foreign language/second language learning. In developing metalanguage awareness, it is essential to enable the learners to realize these elements in the foreign/second language teaching process, by intuiting or direct teaching. In developing metalanguage awareness, it is important to present these elements to learners in the foreign/second language teaching process, intuiting and direct teaching. The study was designed with a case study, which is a qualitative research design, and the data obtained in the research were subjected to content analysis and descriptive analysis. In the research, a triangulation was created through observation notes, interview questions and the written practice applied to the participants, and whether the learners of Turkish as a foreign language could detect pleonastic examples in the fields of linguistics morphology, syntax, semantics, pragmatics, and lexicology were examined through productive skills such as writing and speaking. According to the results of the research, it was seen that the learners determined the examples of pleonasm and linguistic redundancy in the morphological and semantic fields without difficulty, especially in the syntactic field, and in the most lexical and pragmatic field with difficulty. The most frequent reason for the phenomenon including all linguistic fields has emerged as not knowing/understanding the linguistic

---

\* Ethical approval was obtained from Sakarya University Rectorate Educational Research and Publication Ethics Committee with decision number 20/13 and dated 05.02.2020.

\*\* Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3044-8530>, Dr., Turkish Ministry of National Education, Türkiye, [serkoc\\_16@hotmail.com](mailto:serkoc_16@hotmail.com)

\*\*\* Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2868-063X>, Prof. Dr. Sakarya University, Department of Turkish Education, Türkiye, [aokur@sakarya.edu.tr](mailto:aokur@sakarya.edu.tr)

structure/context/meaning. Based on the results of the study, some suggestions were presented to Turkish teachers in terms of linguistic redundancy and pleonasm to make language teaching more effective at the point of metalanguage awareness.

**Keywords:** Linguistic redundancy, metalinguistic awareness, Teaching Turkish as a foreign language, Instructors teaching Turkish as a foreign language.

## 1. INTRODUCTION

Linguistics practices are no longer based solely on language philosophy, but in addition to the applied linguistics, it has also started to exist with approaches based on theories that are effective even in language teaching. As a general determination, language teaching and more specifically, teaching Turkish as a foreign language is an area of practice for linguistics. It can be said that while linguistics describes language systems with different aspects, it aims to facilitate and activate language teaching as well. Such that "it is almost impossible to think of language teaching without the products, data and contributions of linguistics" (Enginarlar, 2006, p. 151).

At this point it should be noted that the instructors must be familiar with the nature of the language. An important linguistic factor in teaching Turkish as a target language is that sequential/symbolic relations should be reflected correctly and with all possibilities. As in all languages, there are rules of syntactic axis in Turkish, in other words, called grammar. It is expected from the instructors to effectively make learners intuit how each of the elements in the sentence gains its meaning value (influenced by the element before and after) and how it narrows and expands providing them with appropriate activities and examples.

For instance, a competent instructor who knows the nature of Turkish, while clarifying expressions close or almost alike such as "I was looking /I was the one looking. / It was me looking, etc." the instructor should be attending to raising awareness of the syntactic and semantic relationship arises in these cases, especially when teaching Turkish as a foreign language. In other words, it is crucial to reflect the point of connection-coherence while teaching Turkish as a foreign language. Because Turkish language is agglutinative, flexible, and variable in terms of semantic and syntactic context, and if it is considered in terms of syntax, Turkish has a generative-transformational structure according to distributional linguistics.

In the context of linguistics, one of the subjects closely related to the research is the fact that the linguistic redundancy and pleonasm can be handled indirectly in terms of syntactic-semantic relationships, with the principle of language economy, and an awareness of the phenomenon should be provided in this regard especially in terms of Turkish grammar teaching. Because most of the common natural languages do not allow this due to their distributional structure but every linguistic unit that has 1/1 correspondence is possible to opt out in Turkish. Thus, it is important that the instructor is linguistically aware of this subtlety and characteristic nature of Turkish in this

direction. Because only in this way, the instructor can effectively reflect the relationship of the deep structure-surface structure in terms of connection-coherence at the point of syntax/semantics in the process of teaching.

According to Chomsky's surface structure-deep structure theory, "every sentence has a "deep structure" that forms its semantic basis, and a concrete "surface structure" that forms its syntactic and phonetic form, even if it is not pronounced. The conversion of the first to the second takes place through conversion rules. However, deep structures never reach the surface structures completely" (Müldür, 2016). In this context, it is important for the target language instructor to raise awareness of the deep structure (semantic basis)-surface structure (spoken or written-produced form) relationship so that learners can develop their ability to establish conceptual relationships correctly.

#### *Linguistic Pleonasm and Redundancy in Terms of Metalinguistic Awareness*

Knowing which element of the sentence the words are used as, and what kind of suffixes and forms they will take also facilitates syntactic and semantic interpretation. At this point, how orthographic, phonological, morphological, and semantic awareness affects the correct spelling and pronunciation of words is a subject that needs to be discussed in terms of both educational science and linguistics. While the first three are more concerned with grammatical details, the semantic and pragmatic domains focus on the abstract, physically invisible part of the word, namely the cognitive part and related pleonastic bits in the mind of the target language learner. "Actually, the main purpose of grammar teaching is to ensure that the individual who tends to learn a foreign language with a perception conditioned according to the logic of the mother tongue is directed to the logic of the learned foreign language" (Genç & Oflaz, 2015). This consciousness is directly related to metalinguistic awareness. "Language awareness should be considered as the consciousness and sensitivity that an individual develops against the characteristics and use of his own language" (Büyükkantarçioğlu, 2006, p.103). However, "it is seen that the sound, meaning, form and syntactic features that constitute the systematic aspect of the language cannot be adequately reflected in language teaching in studies on mother tongue education" (Onan, 2009, p. 83). While such a determination can be made even for mother tongue teaching, it will be very useful for the instructor to have a background on linguistically functioning dynamics in both languages in terms of activating the awareness of the target language learner about the language and organizing the teaching processes. Linguistic awareness can be an important source of insight into how some linguistic areas work in target language learning. When target language teachers know the factors affect learning in these areas, they can be more effective in directing students' discursive outputs that include pleonastic uses and linguistic redundancy in their language learning processes.

Based on all these, the aim of the research is to try to determine what kind of pleonastic uses in the elements that make up the categorical framework may arise, as well as the theme prepared for the morphological, syntactic, semantic, pragmatic, and lexical stages. For this, examples of pleonasm in the productive language skills of Turkish learners

were specified, and some basic factors were tried to be specified affecting this phenomenon in teaching Turkish as a foreign language. It should be noted that there has been no similar study in the literature (Turkish Education of Teaching Turkish as a Foreign Language) in which the topic in question has been studied in an applied technique classifying it in various fields of linguistics, and the researcher's aim is to fill this gap, albeit partially. Although this is seemingly the first study which is based on a linguistic frame in an applied form in the field of education, there have also been two theoretical studies on the structural features of Turkish (Sarı, 2019; Doğan, 2019).

Within the scope of the research, the study was settled in a three-dimensional character in its analytical approach in linguistic field. In order to obtain information on how effectively the participants can detect (i) linguistic phenomenon containing redundant, in other words pleonastic uses presented in the interfaces of the language that are heard and seen in written form within the conceptual framework are used with quantitative fields (morphology-syntax), (ii) while examples suitable for linguistic data that mostly concern mental processes, it was tried to be measured with qualitative fields (semantics-pragmatics). However, it has been seen that the pleonasm that occurs in word types is related to both morphology and semantics, and it has been acted that the examples of pleonasm included in the lexicological field addresses to (iii) both qualitative and quantitative dimensions.

The research questions and the data collection tools used to collect data on these fields are presented in Table 1 in detail.

## 2. METHOD

The study was designed with a case study, which is a qualitative research design. In terms of the effectiveness of the study, the easiest way to detect linguistic pleonasm and redundancy has been determined to examine the discourse samples of people learning Turkish as a foreign language. Since linguistic redundancy is a subject that has not been studied in this context in Turkish, the absence of any scale related to the subject necessitated creating a written practice that fits well into the research axis. The practice was made ready by taking expert opinions on the conceptual framework created and the suitability of the linguistic classification prepared.

### Participants

Ethical approval was obtained from Sakarya University Rectorate Educational Research and Publication Ethics Committee with decision number 20/13 and dated 05.02.2020. The participant group of the study consists of 12 students from different nationalities whose first language is not Turkish and who learn Turkish at B1 level. A signed voluntary consent form was obtained from the participants. The sample was selected from B-level students, who were thought to reflect linguistic pleonasm at the most ideal level for the enrichment of discourses and their emergence in different layers, using the purposive sampling method. Information about the participants is given in Table 2.

Table 1.

*Gender and Nationality Information of Participants*

Participant No.	Gender	Nationality
1	Female	Palestine
2	Female	Macedonia
3	Male	Macedonia
4	Female	Kosovo
5	Female	Afghanistan
6	Female	Kyrgyzsistan
7	Female	Kosovo
8	Female	Jordan
9	Female	Syria
10	Female	Somalia
11	Female	Ukraine
12	Male	Kazakhstan

**Research Questions, Data Collection Tools, and Data Collection Processes**

To ensure data diversity, consecutive written practices were made that allowed the participants to reflect their pleonastic awareness in writing. Interview forms were filled in to evaluate the answers given immediately after the written practices. Finally, observation forms prepared and filled by the researcher were used to describe the written practice.

In written practices, which were applied for five consecutive weeks, it was ensured that the elements containing linguistic pleonasm were identified by underlining, sentence condensation, choosing the appropriate context, and shortening sentences without loss of meaning, with the written practice prepared by the researcher.

Table 2.

*Research Questions and Related Data Collection Tools*

Research Questions	Data Collection Tools
How does linguistic pleonasm appear in the morphological domain of productive language skills of learners of Turkish as a foreign language?	Document Analysis on Written Practice Interview Observation
How does linguistic pleonasm appear in the syntactic domain of productive language skills of learners of Turkish as a foreign language?	Document Analysis on Written Practice Interview Observation
How does linguistic pleonasm appear in the semantical domain of productive language skills of learners of Turkish as a foreign language?	Document Analysis on Written Practice Interview Observation
How does linguistic pleonasm appear in the pragmatic domain of productive language skills of learners of Turkish as a foreign language?	Document Analysis on Written Practice Interview Observation
How does linguistic pleonasm appear in the lexicological domain of productive language skills of learners of Turkish as a foreign language?	Document Analysis on Written Practice Interview Observation

**Written Practice***Document Analysis and Documents for the Written Practice*

All the written practices, interview and observation forms used in the these were created by the first researcher based on the conceptual framework of the research, with the thought that the samples related to the dimensions targeted to be examined would constitute appropriate data for descriptive and content analysis.

### *Written Practice of Morphological Pleonasm*

In this document, the participants were asked to rewrite the underlined words and expressions containing 10 examples of morphological pleonasm given in sentences by shortening or narrowing them in accordance with Turkish. It includes:

- examples of pleonasm that emerged by adding the plural suffix to the loanwords that already signifies plurality in meaning.
- examples of pleonasm formed by adding the plural suffix to the nouns that follow the numeral adjective.
- use of profession names with the suffixes -ci, -ci.
- plural suffixes used to express uncertainty or intensity.
- plural suffixes at the end of the greeting expressions.
- -si, -si suffixes used unnecessarily to imply belonging.
  - plural suffixes articulated to end of some reduplications whose meaning is already plural, or already in plural as its stereotyped form.
  - the complementary verb used unnecessarily in the present tense.
  - suffixes -lik, -lik that appear in words that come to the end to making them nouns.

### *Written Practice of Syntactic Pleonasm*

In this document, the participants were asked to reduce the number of items by rewriting the 10 sentences containing syntactic pleonasm examples. It was requested that words and expressions be rewritten by condensing, abbreviating, or arranged in a more simplified Turkish form. It includes:

- cases where the semantic dimension of any word used in a sentence and the meaning in the verb's conjugation and mood are the same (the word “eğer” + the conditional mode “...çıkılmazsa”; the word “şimdi” + a conjugated verb form like “...geliyorum”; the word “geçmişte” s + a conjugated verb form like... “otururduk”).
  - creating semantic circumlocution with the word “olan”
  - not using the possessive pronoun instead of the verb “ait olmak”
  - the use of the word “tane” after the numeral adjective
  - unnecessary use of the particle "kadar"
  - the use of the adverb of place “-e doğru” following the word with a prepositional suffix
  - the use of adjective verbs that cause syntactic pleonasm, such as "yenecek yemek, gidilecek yol, etc."

### *Written Practice of Semantic Pleonasm*

In this practice, the participants were asked to underline the expressions of prolongation, such as repetition, tautology, clichéd words, re-definition with other words, filling sounds and words in the given sentences, for artistic expression and daily usage features. It includes:

- stereotype/cliche expressions like “Sen de mi Brütüs?” and “ Laf söyledi bal kabağı!”.
- fillers like “Hmmm; Hah!” or the use of any other words and sounds serving as fillers between words.
- the simultaneous and successive use of synonymous words switched to Turkish from other languages like “renovasyon, yenilenme; tekzip, düzeltme yazısı, etc.”
- the simultaneous and successive use of idioms which are very close in meaning like “kim vurduya gitmek, faili meçhul cinayete kurban gitmek”.
- the simultaneous and successive use of synonymous words like “değişim, başkalaşım”.

### *Written Practice of Pragmatic Pleonasm*

In this practice, the participants were asked to specify the communicative functions in sense of the possible pragmatic context of the sentences given according to categories like "request", "warning", "ordering", "suggesting", "requesting info", "notifying", "prohibiting", "allowing", "asking permission", "promising", “expressing regret”, “apologizing”, “thanking”, etc. Categories were grouped as the reporting category (including warning, suggestion, reporting, promising qualities), enforcement category (including ordering, prohibiting, allowing qualities), demanding category (including requesting (general), requesting info., asking permission qualities), emotional transfer category (including expressing regret and feeling thankfulness). The purpose in this dimension is to provide insight on whether the participants can effectively distinguish the functions of pragmatic communications, and whether they perceive unnecessary function/meaning load that may occur in the sentences they communicate.

### *Written Practice of Lexical Pleonasm*

This practice was developed to measure both qualitative and quantitative features. It focuses on the function of the words in the sentence which is their functional quality and also focuses on the recognition of their semantic qualities in terms of meaning which is their contextual quality. They were asked to mark their answers by writing (İş.) under the words for the functional attribute, (İç.) for the contextual attribute, and (İş.-İç.) for both attributes.

## **Interview**

In the study, semi-structured interview forms, which were prepared in accordance with the conceptual framework and aimed to obtain data in this context, was used. During the interview, the researcher both audio-recorded and filled in the forms. While transcribing the audio recording, it was ensured that the content of the interview was revealed more effectively by making use of both the field notes and the interview details that the researcher noted down. Each week, forms prepared in the context of the conceptual framework of the research were used. And after the written practice every week, interviews were conducted with the participants including questions about how they answered the 10 questions in the written practice, why they gave this answer or whether their ideas would change when they read it again. These three data collection phases took place consecutively every week. The interview questions were arranged in such a way as to proceed parallel to the questions in the written practice.

## **Observation**

In the study, semi-structured observation forms were created by the first researcher before starting the observations to collect data on the participants' responses about their answers in written practices. It questions the parallel circumstances in the written practices and interviews collecting data for descriptive and content analysis. These forms were subjected to peer review by three experts teaching in undergraduate and graduate levels in language education. According to the feedback of two experts and two peers, necessary changes were made in the observation form and the semi-structured form was given its final form.

Immediately after the interview held after the written practices, the researcher filled the in the observation forms every week regularly.

## **Data Analysis**

The collected data were analyzed by content analysis and descriptive analysis, in addition to the linguistic pleonasm types that occur in speaking and writing skills, the forms of the phenomenon in linguistic sub-fields determined in the conceptual framework were examined. The suitability of the analyzes was examined by two field experts.

## **Validity and Reliability**

### *Reliability and Diversification (Triangulation)*

Since the approach, design and data of qualitative research are different, different criteria are used for validity and reliability and are not considered as in quantitative research (Yıldırım ve Şimşek, 2016, p. 48; McMillan, 2000). One of the important factors that ensured the reliability of the study is the use of data on the nature of the answers given by the participants during the written practice and interview in the Part A of the semi-structured observation form prepared by the researcher. This section, which questions the consistency of the answers of the participants in terms of written and oral

answers, whether the participants use grammatical elements effectively enough to answer the questions, whether they take time to think before answering verbally, whether they erase and correct during the written answer, whether they try to correct their verbal answers during the speech, determines the reliability of the study. In addition, data diversity was used as one of the ways to ensure validity in this study.

### Validity

External validity in scientific research depends on the generalizability of the results. External validity in qualitative research is not related to the generalizability of the results as in quantitative research. However, the generalizability in qualitative studies is low, as the character of qualitative studies is generally focused on a particular phenomenon, the area of interest to this phenomenon is limited or determined by certain criteria, and it is limited in terms of generalizability to larger participants and sample groups. "Therefore, in a qualitative research, the better the data, categories, analyses, patterns, in short, each of the stages are defined, and the easier it is for other researchers to understand the results and do similar studies in other settings (Büyükköztürk ve diğerleri, 2017, p. 265). In summary, qualitative research aims to provide specific and in-depth information about the sample, rather than providing generalizable information. Internal validity in qualitative research depends on whether the categories determined by the researcher, arising from the codes determined by the researcher and the interpretations of the findings he/she has reached overlap with the truths that are thought to be true within the scope of the research and reflect these facts clearly (Karaşahin, n.d.). In this study, it was tried to ensure both the validity and reliability by using more than one data collection tool, taking detailed field notes during the implementation of the study, getting expert and colleague opinions for the validity of the written practice document, and recording audio during the interviews.

## 3. FINDINGS

### The Relationship between Linguistic Redundancy in Productive Language Skills and Morphological Structure in Turkish Words

Table 3.

*Morphological Category Framework Based on the Conceptual Content of the Research Used in Data Analysis and Frequencies for Participant Responses*

Categories Forming the Morphological Pleonasm	Frequency
-lar, -ler suffixes (added to end of the plural suffix to the loanwords that already signifies plurality in meaning)	3
-lar, -ler suffixes (added to end of the nouns that follow the numeral	

adjective)	11
-lar, -ler suffixes (unnecessarily used to express uncertainty or intensity)	11
-lar, -ler suffixes (used at the end of some reduplications whose meaning is already plural, or already in plural as its stereotyped form)	11
-lar, -ler suffixes (used at the end of the greeting expressions)	10
-lik, -lık suffixes	9
-ci, -cı suffixes	3
-si, sı suffixes	5
dir, -dır, tir, -tır (complementary verbs in Turkish)	11

When Table 3 is examined, it has been determined that the pleonastic examples are highly noticeable in most of the categories discussed in the morphological domain. Examples of pleonasms identified by most of the participants according to their frequency follows as: the plural suffix which is marked for the nouns after the adjective number (f= 11), the plural suffix used to express uncertainty or concentration (f=11), the plural suffix used with the stereotyped expressions and reduplications (f= 11). ), the use of complementary verb (f= 11), the plural suffix that comes at the end of the greeting expressions (f= 10), the situations where the -lik, -lık suffix causes redundancy or pleonasm (f= 9), the pleonastic use of -si, sı suffixes (f= 5), the use of plural suffix at the end of the loanwords that have a plural meaning,(f= 3), and unnecessarily marked -ci, -cı suffixes (f= 3).

Table 4.

*Findings Related to Factors Causing Morphological Pleonasm According to Participant Responses and Observation Results*

Theme	Category	Code	Frequency
Factors Causing Morphological Pleonasm	Linguistic Factors	For stressing or emphasizing	2
		Not knowing or understanding the linguistic structure/ context/signification (meaning)	8

	The concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing	4
Social Factors	Not having experienced or having heard before in daily life occurrences	2

According to Table 4, the codes and categories related to the causes of linguistic pleonasm in the lexicological field were determined as linguistic factors (f= 14) and social factors (f= 2). The most frequently identified code among linguistic factors was not knowing the linguistic structure/context/meaning (f= 8). This category was followed by the category of concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing (f= 4), and not having experienced or having heard before in daily life occurrences (f= 2).

### **The Relationship between Linguistic Pleonasm in Productive Language Skills and Syntactic Knowledge**

Table 5.

#### *Syntactic Category Framework Based on Conceptual Content of Research Used in Data Analysis*

Categories Forming the Syntactic Pleonasm	Frequency
the word "geçmişte" + a conjugated verb form "otururduk" (semantic dimension of the word + meaning in the modal in compound tenses)	4
the word "eğer" + the conditional mode "...çıkılmazsa" (semantic dimension of the word + meaning in the mood)	5
semantic circumlocution with the word "olan"	3
the word "şimdi" + a conjugated verb form "...geliyorum" (semantic dimension of the word + meaning in the mood)	5
unnecessary use of the verb "ait olmak"	3
the use of the word "tane" after the adjective	5
the use of the particle "kadar"	-
the use of the adverb of place "-e doğru" following the word with a prepositional suffix	5
the use of adjective verbs that cause syntactic pleonasm, such as "yenecek yemek, gidilecek yol, etc."	2

According to Table 5, the most common categories with pleonastic uses in the syntactic field of the study follows as the examples with same meaning in the word and in the modal/ the inflected verb (f= 5), use of the word “tane” (f= 5), use of the word “-e doğru” (f= 5), the examples with same meaning in the word and in the inflected verb (f= 4), the use of the verb “ait olmak” (f= 3), the use of the word “olan” (f= 3), and the unnecessary use of an adjective verb (f= 2).

Data obtained by filling in the observation forms according to the answers given by the participants in the written practice and the interview were analyzed and the reasons that could affect the emergence of syntactic pleonasm examples were tried to be determined. The codes and categories emerged are as follows.

Table 6.

*Findings Regarding Factors Causing Syntactic Pleonasm According to Participant Responses and Observation Results*

Theme	Category	Code	Frequency
Factors Causing Syntactic Pleonasm	Linguistic Factors	For stressing or emphasizing	5
		Not knowing or not understanding the linguistic structure/ context/signification (meaning)	2
		The concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing	3
		Similarities in L1/mother tongue	1
	Social Factors	Not having experienced or having heard before in daily life occurrences	2

According to Table 6, the codes and categories related to the causes of linguistic pleonasm in the syntactic domain were determined as linguistic factors (f= 11) and social factors (f= 2). The most frequently detected code among linguistic factors was the purpose of stressing or emphasizing (f= 5). This category was followed by the concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing and not

knowing or not understanding the linguistic structure/ context/signification (meaning) (f= 2).

### **Linguistic Pleonasm and Semantic Structure Relationship in Productive Language Skills**

Table 7.

*Semantic Category Framework Based on Conceptual Content of Research Used in Data Analysis*

Categories Forming the Semantic Pleonasm	Frequency
tautological expressions (Para paradır; Dün dündür. Bugün ise bugün)	9; 4
cliches (Sen de mi Brütüs?; Laf söyledi bal kabağı!)	10;4
fillers (hmmmm; Hah!)	-;-
the simultaneous and successive use of synonymous words swithced to Turkish from other languages like “renovasyon, yenilenme; tekzip, düzeltme yazısı, etc.”	6;7
the simultaneous and successive use of idioms which are very close in meaning like “kim vurduya gitmek, faili meçhul cinayete kurban gitmek”.	5; -
the simultaneous and successive use of synonymous words like “değişim, başkalaşım”.	4;-

According to Table 7, the most common categories with pleonasm in the semantic field of linguistics are clichés (f= 18), tautological expressions (f= 13), sequential use of synonyms, one of which is foreign (f= 13), the simultaneous and successive use of idioms very close in meaning (f=5) and the successive use of synonyms (f= 4). It has been determined that the most detectable area of examples with pleonasm in this linguistic area is the use of filler words (f= 11).

Data obtained by filling in the observation forms according to the answers given by the participants in the written practice and the interview were analyzed and the reasons that could affect the emergence of semantic pleonasm were tried to be determined. The codes and categories emerged are as follows.

Table 8.

*Findings Regarding Factors Causing Semantic Pleonasm According to Participant Responses and Observation Results*

Theme	Category	Code	Frequency
Semantic Pleonasm	Linguistic Factors	For stressing or emphasizing	2
		Not knowing or not understanding the linguistic structure/context/signification (meaning)	5
		The concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing	1
	Social Factors	Not having experienced or having heard before in daily life occurrences	4

According to Table 8, the codes and categories related to the causes of linguistic pleonasm in the semantic domain were determined as linguistic factors (f= 8) and social factors (f= 4).

The most frequently identified code among linguistic factors was not knowing or not understanding the linguistic structure/context/signification (meaning) (f= 5). Among social factors, the codes followed as not having experienced in daily life and not having heard before (f= 4) among social factors.

### **The Relationship between Linguistic Extension and Pragmatic Structure in Productive Language Skills**

Table 9.

*Pragmatic Category Framework Based on Conceptual Content of Research Used in Data Analysis*

Categories Forming the Pragmatic Pleonasm	Frequency Coded (For Items Not Detected as Pleonastic Use)
request	6
warning	35
order	11
suggesting	11
requesting info.	(irrelevant item)
notifying	49
prohibiting	7
allowing	13
asking permission	2
promising	9
expressing regret	14
thanking	0

As in table 9, there were at least 6 coded pleonasms in each category in the answers given by the participants in the written practice and in the interview, except for the answers in the code of thanking, which was determined as an example of pleonastic use in pragmatic field of the study.

In the data collection tools, the distribution for the specified codes in the pragmatic field in the related categories, the most common code was the in the reporting category (included warning, suggestion, reporting, promising qualities) (f= 100) category while the least number of codes were detected in emotional transfer category (included expressing regret and feeling thankfulness) (f= 14).

Observation data filled according to the answers given by the participants to the written practice and interview were analyzed and the reasons that could affect the emergence of pragmatic extension types were tried to be determined. The following codes and categories were created by examining the observation forms filled by the researcher for the written practice and the answers given to the interview.

Table 10.

*Findings Regarding Factors Causing Pragmatic Pleonasm According to Participant Responses and Observation Results*

Theme	Category	Code	Frequency
Pragmatic Pleonasm	Linguistic Factors	Not knowing or not understanding the linguistic structure/context/signification (meaning)	8
	Social Factors	Not having experienced or having heard before in daily life occurrences	3

According to Table 10, the codes and categories related to the causes of linguistic pleonasm in the semantic domain were determined as linguistic factors (f= 8) and social factors (f= 3).Tablo

### **The Relationship between Linguistic Pleonasm and Lexicological Structures in Terms of Productive Language Skills in Learning Turkish as a Foreign Language**

Table 11.

*Lexicological Category Framework Based on Conceptual Content of Research Used in Data Analysis*

Categories Forming the Lexicological Pleonasm	Frequency
functional quality	12
contextual (semantic) quality	13
fuctional-contextual quality	27

According to Table 11, the distribution of pleonastic codes in the lexicology field was the most common in the functional/contextual quality (f= 27) category. This category was followed by the contextual quality (f= 13) and then the functional one (f= 12).

Table 12.

*Findings Related to Factors Causing Lexicological Pleonasm According to Participant Responses and Observation Results*

Theme	Category	Code	Frequency
Factors Causing Lexicological Pleonasm	Linguistic Factors	For stressing or emphasizing	1
		Not knowing or understanding the linguistic structure/ context/signification (meaning)	7
		The concern for grammatical correctness or avoiding loss in meaning while speaking/writing	2
	Social Factors	Not having experienced or having heard before in daily life occurrences	3

According to Table 12, the codes and categories related to the causes of linguistic pleonasm in the lexical field were determined as linguistic factors ( $f = 10$ ) and social factors ( $f = 3$ ). The most frequently detected codes among linguistic factors are not knowing or not understanding linguistic structure/context/meaning.

#### 4. CONCLUSION, DISCUSSIONS AND SUGGESTIONS

In the study, the most common factors effective in the emergence of linguistic pleonasm have been detected as not knowing-not understanding the linguistic structure / context / the meaning, and social factors such as not having experienced in daily life and not having heard before. This reveals how important it is to use grammatical structures effectively in teaching Turkish as a foreign language, as well as teaching it in a specific context. It is important in foreign language teaching, especially in terms of the using cultural cliches and stereotypes, to be intertwined with the target culture, to learn by experiencing linguistic structures and phenomena in relation with authentic texts and in communication with native speakers, in order to ensure permanent learning.

One of the important points to be kept in mind is to expand the knowledge of morphology in foreign language teaching especially when there is difference between languages and alphabetical systems. In logographic writing systems, typefaces correspond to words or morphemes, syllables in syllable writing systems, and smallest phonemes of sound systems in alphabetic systems. There is often a systematic

connection between language type (which is divergent, conjunctive, and convoluted) and font (Günther and Ludwig, 2008). Learners can reflect the articulation and bending features they transfer from their mother tongue to their Turkish learning processes. In classrooms with homogeneous mother tongues, analogical approaches can be effective in this context. Because, while learning how to read and write in Turkish, it will also be necessary to add suffixes to morphemes with additional spelling and fusion/sound changes. On the other hand, native speakers of languages such as Arabic and Hebrew, whose alphabet systems and spelling/pronunciation are working from right to left, and where vowel sounds are not always used, learners need to develop morphological proficiency as well as orthographic one while learning Turkish as a second or foreign language. For this reason, in the contexts where Turkish is taught as a foreign language, considering the basic building blocks of Turkish morphology as a separate course may be effective in the effective recognition of morphemes in learners.

Ullman (2004) found that procedural memory weakens, and declarative memory strengthens in cognitive and neurological terms starting from adolescence. For this reason, while the morpho-syntactic elements of the language are processed by procedural memory in the mother tongue, they are mainly processed by declarative memory in second language learning that starts after adolescence. The corollary to this is that late second language learning is based on explicit knowledge that has gone through supervised processes. Based on this, it can be argued that explicit knowledge type gains weight in defining language learning disposition for people who start language learning at a late age after puberty (Yalçın et al., 2015). Therefore, direct, and systematic teaching of Turkish suffixes may be necessary in certain situations.

According to the results of the study, it was seen that the morphological-syntactic features of the contextual/functional/contextual-functional pleonasm examples used in the lexicology category cause redundancy in this level. It is seen that there is a relationship between linguistic pleonasm in productive language skills and word recognition-recognition processes in foreign language teaching. One of the most important difficulties experienced by those who learn Turkish as a foreign language based on the use of words is that they cannot correctly determine the lexical functions of the elements in question. It can also be thought that the phenomenon of linguistic pleonasm or redundancy is caused by the inability to determine the word type correctly. In addition, it can be seen that there are many different categorization tendencies among scholars and researchers regarding word types and functions in Turkish language teaching (See. Sebzecioğlu, 2017; Ersen-Racch ve Onası, 2015, p. 26; Çürük, 2020, p. 376-378; Günay, 2007, p.17; Adalı, 2004, p.27, as cited in Yıldız et al., 2014). From this point of view, it is necessary to be aware of this diversity and not to forget that some lexical and functional free morphemes, which are lexical units, can also be lexemes.

According to the results of the research, it was determined that the syntactic pleonasm could be detected more effectively than the morphological domain, and the participants had more difficulty in noticing the pleonastic examples in the morphological domain

than other linguistic domains. This difficulty in distinguishing reveals that linguistic awareness, that is, upper language ability, is necessary for the development of learning Turkish as a foreign language. Target language learners, who can observe their own learning outcomes and compare them with other suitable and economical language examples, can gain the ability to convey the message more effectively with an ideal message volume. At this point, it is crucial for the target language teacher to present written and spoken texts containing appropriate inputs for the learner. In addition, it can be predicted that there will be a connection between the progress at the language level and the emergence of conscious or naturally occurring pleonastic uses.

Likewise, contrary to the ideal message volume approach, causing conscious linguistic pleonasm in utterance or writing in a way that prevents misunderstanding or incomplete understanding of the message, when necessary, shows that the target language learner can use the language for various artistic and literary purposes. Such uses can also be considered as an indication that the target language learner is developing or has developed metalinguistic awareness.

The results of the lexicological field are also important in terms of providing insight into how the participants can distinguish in which dimensions (qualitative/quantitative/qualitative-quantitative) words might cause pleonastic uses. In foreign language learning, the word must first be recognized in a morphological sense and given meaning in cognitive processes, and then its semantic and functional dimensions must be determined and used effectively in discourse. Skills that require knowledge of orthographic usage are learned through exposure to frequent and accurate examples of visual word input, and association between letters and sounds. Some researchers have suggested that in order for students to read meaningfully, they must have acquired the meaning of most of the words in a text written in a learned language. A receptive vocabulary of approximately 5,000 words allows a reader to know about 95% of the words in various texts, providing a basis for transferring comprehension and L1 reading strategies to L2 tasks ( Laufer, 1992; Nation & Newton, 1997, as cited in Fukkink et al., 2005, p. 72). In this context, not only recognizing the word, but also knowing the different aspects and functions of the word and the use of the word is fruitful while teaching the word by paying attention to its collocation features.

In their report examining the studies on working memory and short-term memory, Swanson and Siegel (2010) revealed that both working memory and short-term memory are related to word recognition and reading comprehension performance. However, these terms are not different from each other and are not similar enough to be used interchangeably, the mental activities performed by both are of different nature. While both require attention to stimulate the mind and activate information, the main difference between the two is that working memory requires the simultaneous retention of the information presented, but also the active manipulation of it (Baddeley, 1986).

However, short-term memory only manages processes that require information to be retrieved. Working memory is more complex. For example, it is often measured using

tasks such as repeating a sequence of letters or numbers in the reverse order of what is presented (August ve Shanahan, 2007: 30). Therefore, there is a difference between the word recognition and processing in terms of the spots in brain where they are active in the mind, and both require different processes and skills. Recognizing a word means distinguishing it from others that are similar in shape or similar in meaning and mastering its effective use. In other words, it means understanding the word heard through its pronunciation, being able to read the written form from the graphemes it contains and calling it from the mind with the right meaning and function needs to be used. This situation requires the same mental processes in both mother tongue and foreign/second language learning, but the language learned later is made sense by the mother tongue information in mind. Using words, on the other hand, can be defined as preferring the word with its effective and correct form in speaking and writing processes in grammatical context. It is at this point when the distinction between the functional task of the word and its contextual, in other words, semantic task is realized.

As it is seen, word recognition is mostly based on phonology and morphology, while word use is a process based on syntactic and semantic elements as well as word recognition. Some studies on word use and how the brain manages the process show that word selection is not an isolated process in the brain, but words are recalled and selected in the context of the sentence and the content of the speech (Riès, 2013). In that case, teaching vocabulary in Turkish as a foreign language should not only be based on reading but also on speaking and writing, and it is important to draw attention to the existence of the pleonasm in writing activities as well as reading activities.

Based on this information obtained from the syntactic field of the research, it is beneficial for Turkish teachers to keep in mind the following elements in the dimension of words and sentences in the syntactic context in their teaching processes:

- *Syntactic approach in singularity-plural teaching:* In terms of the relationship between subject and predicate in Turkish, plurality can be achieved in more than one way. For example, in order to provide the meaning of plurality, the plural suffix can be added both ways in the relationship between the subject and the predicate, or the same meaning can be obtained without adding the third person plural suffix to the end of the verb (For example; “Arkadaşlarım geldi”/ “Arkadaşlarım geldiler”.)
- *The gender factor is not reflected in the morpheme-syntax level:* The gender factor is not effective in Turkish nouns; since there is no article usage, it does not reflect on verb conjugations or other grammatical elements that affect the related word.
- *Teaching structures involving indirection:* Providing various examples in sentence structures related to the use of expressions such as “...olan”, “... tane” is important in terms of raising awareness on this issue.

- *Verbals*: Verbal structures formed by using person suffixes in Turkish can be used both as a subject and as a verb in a sentence (subject in case of interest). Ex: "Bunu hatırlaman çok hoş."
- *Pronouns*: The use of pronouns is not mandatory in most contexts in terms of its use in Turkish (eg, "Onlar geldiler"/ "Geldiler").
- *Making learners intuit unnecessary elements in the use of adjectives*: Making definitions with adjectives like "yiyecek yemek", "gidilecek yol" causes syntactic and semantic pleonasm according to the context in Turkish.

In time, some changes may occur in Turkish words' internal structure as well as syntactic features in the sentences they are used in in such a way that also affects usage, which is called diachrony. These include such reasons like the fact that the language in question is affected by other languages (especially from English for reasons such as the place and importance of translation in daily life, cinema, programming language, commercial relations, borrowing cultural elements, etc.) and the reflection of the change in the thought systems of language users shape the language over time.

Considering that the reason for the emergence of these is being influenced by other languages, the most affected area will be the physical area for use, that is phonological one, which is the visible and audible interface of the language, and the morphological and syntactic area in the context of literacy. While teaching it as a foreign language, it is important to reflect the usage characteristics of Turkish that emerge in this way by creating awareness in both morphology and syntax, that is, morpho-syntactic in quality. With the grammatical issues becoming more complex at level B, it may be effective to present some features related to the morpho-syntactic features of Turkish.

As for the results of the semantic field of the study, it is possible to comment on how the pleonastic examples emerged. But first, it is important to state that processing the semantic dimension of words rather than their physical aspects in second/foreign language learning is a stage that takes time and progresses differently for everyone. Turkish is a very functional language in meaning. However, the fact that it is not from the same language family as some of the languages known in the world brings about some problems. Also, age, occupation, experiences, health status and culture play an important role in teaching Turkish (Demiralay, 2016). In addition, since it is an agglutinative language, Turkish words can be quite long due to repetitive loops (Durgunoğlu, 2006) and therefore difficult to comprehend. Speeches that include linguistic pleonasm for the purposes of increasing the density of the meaning, emphasizing, influencing the receiver of the message, ensuring the understanding of the message, ensuring the harmony in speech and repetitive use such as tautology, help the correct comprehension of the elements in discourse in foreign language teaching. In order to determine which pleonasm is present in semantic and syntactic dimensions, it is significant to raise awareness by underlining such factors as which element binds the meaning of another,

that is, which one is based on the other, whether the pleonastic expression turns into the common usage and normal way of expressing something, etc.

Semantic information automatically presents the image of the word to the individual, but still cannot reach awareness and can't be sent to the long-term memory. Thus, it is seen that the most important factor in the semantic task is memory and memory training (Fisher & Craik, 1977). At this point, contextuality is a point that should not be ignored. Context constrains the semantic dimension of the word so that the most appropriate meaning of the word emerges. Semantic information facilitates the contextual dimension. In this process, semantic information takes place first, and contextual facilitation occurs later, which proves this situation (Koda, 2005: 34-35).

When target language learners are unfamiliar with the common knowledge in the target culture, they may not be able to decipher and correctly interpret the message of the common discourse about the common knowledge in question, so they may not be able to act correctly. This situation was described by Gumperz (1982) as "not being able to contextualize". In order to interpret the grammatical data in the discourse, some contextual presuppositions are required. When necessary, it should be ensured that the target language instructors familiarize the students with the relevant texts and verbal expressions. "The correct perception of an expression cannot depend only on grammar or text knowledge alone. Both meet the statement.

In this case, while the rules of grammar are used with text information it usually depends on the culture of the society. The individual combines the two to express what he really wants to tell according to the grammar" (Murat and Koçaer, 2017). The most effective elements to be applied in terms of contextualization are idioms, proverbs, stereotypes, and expressions in terms of recognizing cultural judgments for becoming familiar with the ways of thinking and expression. This situation proves the intertwining of semantics and pragmatics, especially in foreign language teaching.

At this point, based on the above information in the semantic context, it would be beneficial for Turkish instructors teaching it as a foreign language to consider the effects of pragmatic dimensions and contextuality as well as the variety of meanings and polysemy in words, spelling/pronunciation similarity, especially while teaching verbal actions and presenting items in the dimension of words and sentences. In addition, it has been observed that in all linguistic areas determined within the conceptual framework of the study might contain linguistic redundancy and pleonastic uses and unnecessary communicational elements may arise in discourses in language learning.

Some pragmatic or non-linguistic psychological factors may not be visible directly in the language itself but affect language learning somehow. However, according to pragmatics, which is a communication-focused field in communication, redundancy does not always have the nature of unnecessary element use or redundant/pleonastic linguistic bits. So, linguistic pleonasms that emerge with repetition (tautology), cliché words or other artistic uses have become embedded in the language and have become a part of the daily

communication that enables the receiver to perceive the meaning correctly or indirectly. As a matter of fact, the phenomenon is also effective in learning/teaching Turkish as a foreign language, with its facilitating affects raising awareness in foreign language teaching. But also, on the contrary, it might be difficult to grasp for foreign language learners at the same time, inhibiting the learning process at the very early levels of learning. So, it should be examined with various applied or theoretical studies in this field.

Especially in foreign/second language learning, the ability to use pragmatic knowledge strategically allows one to convey the meaning correctly in the communication process and to interpret the information in the incoming discourse correctly. Cultural knowledge is a very important factor in defining what is appropriate and what is not to say in any given situation, or when, where, to whom, in what style, and why to say it. However, this kind of information is naturally and automatically included in L1 language acquisition process by induced latently by both parents and guided educational environments (at schools). Language skills learned in isolation from the cultural element may, in some cases, not relate to discourses that contain clear messages correctly coded in the relevant texts of the target society. But it can be thought that the discourse in question carries messages and meanings that it does not actually contain, or it can be perceived as having a culturally offensive and contemptuous style. However, this is a result of the pragmatic differences between languages. Also, this situation may cause a more perceptible communication barrier in writing skill than in the other three basic language skills. For example, Gilbert (1991) found that non-native English language learners misunderstood the instructions expressed directly in the English Language and, accordingly, British culture while examining the written skill-based products in their speaking lessons. He even stated that most of the written discourses of these students were open to be perceived too tactless and reckless by the reader. Whereas English language teachers usually teach in the teaching process that when talking about an idea or belief, the use of "I think...", "In my opinion...", "This may be because..." can help to convey the message correctly. In other words, it is important to present the language or target culture elements with a pragmatic dimension to the target language learner in and out of the context or to create a richness of experience in this regard.

It can be thought that an analogical teaching will contribute to the effective use of interlingual pragmatic language phenomena. The pragmatic relations that the target language learner establishes with his/her mother tongue or L1 will enable the pragmatic transfer to occur in similar situations through the effective use of correct speech acts, formulaic words, or daily expressions. For example, Durmuş and Kılınc (2021), in their study examining the effectiveness of using the comparative teaching method in the teaching of speech acts, stated that it would make a positive contribution if the similarities and differences between the languages in question could be transferred to the teaching processes in an appropriate way. They concluded that the instructors would increase their metalinguistic (metalinguistic) and intercultural awareness levels.

In short, acquiring writing and speaking skills is pragmatically difficult and it takes a lot of effort and time on the part of the both instructor and learner. It requires familiarity with proverbs and idioms and patterns in the target language, greetings and expressions of thought patterns reflected in the language. It, moreover, requires having the background or knowledge about the subject to be written, the ability to express what pragmatic facts it contains and how to express them in written language with appropriate words, spelling and punctuation marks. Therefore, when learning a foreign or a second language, it is important to be familiar with the semantic dynamics underlying language phenomena such as speech acts. For example, the speech-act theory put forward by Austin is based on the contractual aspect of conversations in a community. What is meant here is not that language utterances express an action, but that these utterances themselves are considered actions. In addition to the fact that the utterances aimed at a certain purpose are initially described as performative, they also have their own specific contexts. In addition, some utterances have direct descriptive and detective meanings that are completely outside the performative. However, when evaluated with traditional methods, an utterance depends on the sentence with formal and syntactic operations (Searle, 1996, p. 30). After acquiring the skill of grasping this language phenomenon in speaking and then reading skills in target language, it is important to be able to include it effectively in writing skills, especially from the basic levels.

The phenomenon of linguistic pleonasm or the presence of any kind of linguistic redundancy in discourse plays a very important role in the production of linguistic input. Choosing the information to be conveyed ensures that it is organized and grouped so that each discourse contains clearer messages. Therefore, linguistic pleonasm or any kind of linguistic redundancy focuses on operations between linguistic stimuli and smallest units corresponding to the processes that occur at a higher conscious level. Linguistic redundancy is especially important for the learning of written language. The written message is effective in understanding the message appropriately by providing all the visible necessary elements. In terms of language acquisition and learning, this phenomenon can be considered as a subject that needs to be emphasized at the point of developing reading and writing skills in first and second language acquisition. While teaching Turkish as a foreign language, it would be very useful to clearly express this to the learners or explain with appropriate examples when necessary, also, some clues that the meaning is provided not only in the word dimension, but also in the smaller elements, morphemes, and even in the discourse itself as the largest domain.

In addition, based on the general results of the research, it is considered important that in terms of linguistic competence, instructors teaching Turkish as a foreign language should be familiar with the general linguistic concepts of the basic European and American structuralism like "generative transformational grammar", "pragmatics" and "pronunciation rules". So that they can be aware of the internal and external dynamics of the language and its possible effects on the teaching processes.

## References

- August, D., & Shanahan, T. (Edp.). (2007). *Developing reading and writing in second-language learners: lessons from the report of the national literacy panel on language-minority children and youth published by routledge for the american association of colleges for teacher education*. Routledge.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: OUP.
- Büyükantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil [Social reality and language]*. İstanbul: Multilingual.
- Büyüköztürk, P., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, P. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çürük, Y. (2020). Sözcükbilim [Lexicology]. E. Boz (Ed.) *Dilbilim teorik ve uygulamalı alanlar içinde* (ss. 371-401.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, P. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilimsel artıklık ve uzatıma ilişkin öğrencilerin farkındalık düzeyleri [Awareness levels of learners about linguistic redundancy and extension in teaching Turkish as a foreign language]*. [Unpublished PhD. Thesis]. Sakarya University.
- Demiralay, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri [Semantic problems and solutions in teaching Turkish as a foreign language]. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 33-40.
- Doğan, A. T. (2019). Türkiye Türkçesinde dilbilimsel uzatım örneği olarak-(x) n,-(x) l-çatı eklerinin üst üste kullanımı [Overlapping use of -(x) n-, -(x) l-frame suffixes as an example of linguistic extension in Turkey Turkish]. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(47), 53-72.
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). Learning to read in Turkish. *Developmental Science*, 9(5), 437-439.
- Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma [Teaching Turkish to Kazakhs and a speech-pragmatic comparison]. *Bilig*, (97), 1-28.
- Enginarlar, H. (2006). Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar [Linguistics basic concepts problems discussions]. A. Kocaman (Ed.) *Dilbilim ve dil öğretimi içinde* (s. 151 -160). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Ersen-Racch, M., & Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi [Turkish grammar as a foreign language]*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Fisher, R. P., & Craik, F. I. (1977). Interaction between encoding and retrieval operations in cued recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3(6), 701.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J. H., & Simis, A. (2005). Does training of second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *The Modern Language Journal*, 89(1), 54-75.
- Genç, H. N. & Oflaz, A. (2015). Fransızca ve Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi ve gelişiminde karşılaştıkları sözcükbilimsel, yazım bilgisel ve sözdizimsel sorunlar [The lexical, spelling and syntactic problems faced by French and German teacher

- candidates in their writing skills and development]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7, 1273-1288.
- Gilbert, P. (1991). Writing pedagogy: Personal voices, truth telling and "real" textp. *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, 27-47.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş [Introduction to lexicology]*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günther, H., & Ludwig, O. (Eds.). (2008). *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use* (Vol. 2). Walter de Gruyter.
- Karaşahin, H. (n.d.). *Araştırma yöntem ve teknikleri [Research methods and techniques]*. Retrieved from [https://itunesuassetp.itunep.apple.com/apple-assets-us-std000001/CobaltPublic/v4/3e/37/ae/3e37aed7-7d65-9d7c-7c6d-4231223d55b7/321-5215464198793928767-5\\_nite.pdf](https://itunesuassetp.itunep.apple.com/apple-assets-us-std000001/CobaltPublic/v4/3e/37/ae/3e37aed7-7d65-9d7c-7c6d-4231223d55b7/321-5215464198793928767-5_nite.pdf).
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In *Vocabulary and applied linguistics* (p. 126-132). Palgrave Macmillan, London.
- Murat, M., & Koçer, A. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde ileri seviyede anlamsal boyutta dil öğretiminin önemi [The importance of language teaching in advanced semantic dimension in teaching Turkish to foreigners]. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(1), 37-48.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı [Generative grammar in Noam Chomsky: The distinction between deep structure and surface structure]*. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 27, 59- 74.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler [Some determinations about the functions of Turkish language structures in mother tongue education]. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 4, 83-92.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması [Case study]. Seggie, F. N. Ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Riès, Stéphanie (2013). *Le cerveau du poète en action: le choix des mots en poésie*, Laboratoire de Psychologie Cognitive et au Laboratoire de Neurobiologie de la Cognition, CNRS & Université d'Aix-Marseille, France.
- Sarı, İ. (2015). Dilbilimsel uzatım ve Türkçedeki yaygın örnekleri [Linguistic extension and its common examples in Turkish]. *Electronic Turkish Studies*, 10(16), 1011-1032.
- Searle, J. (2000). *Söz edimleri [Speech acts]* (Çev. R. Levent Aysever) Ayraç Yayınları: Ankara.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi [Turkish grammar with linguistic concepts]*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Swanson, H. L., & Siegel, L. (2011). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology*, 49(1), 5-28.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.

- Yalçın, Ş., Çeçen, P., & Erçetin, G. (2015). Dil öğrenme yatkınlığının tanımlanmasında işler bellek ve açık/örtük bilgi türlerinin rolü [The role of working memory and explicit/implicit knowledge types in defining language learning disposition]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 1-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ., Yıldız, F. U., & Günay, V. D. (2014). *Biçimbirimler: türetim ve işletim ardıllarının sözlü dildeki kullanım sıklığı [Morphemes: frequency of use of derivational and operational successors in spoken language]*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Ethical approval was obtained from Sakarya University Rectorate Educational Research and Publication Ethics Committee with decision number 20/13 and dated 05.02.2020.

**Statement of Contribution of Researchers to the Article:**

The first author planned and modeled the study, collected data, performed data analysis and interpreted the results. The second author contributed to the modeling of the study, literature review and discussion section.

**Conflict of Interest Statement**

There is no conflict of interest.

**Statement of Financial Support or Acknowledgment:**

No financial support was received from any institution for this study. No Acknowledgment.

## Üst Dil Farkındalığı & Dilbilimsel Uzatım İlişkisi, Türkçe Öğreticilerine Notlar\*

Seda DEMİR\*\*

Alpaslan OKUR\*\*\*

**Öz.** Söz uzatımı (pleonasm), dilbilimsel artıklık ve uzatım veya dilsel fazlalık' gibi tercüme edilebilecek ifadelerle, Batı dilbiliminde bir hipernim (şemsiye terim) olarak çoğunlukla gereksiz veya artık dil ögesi şeklinde tanımlanmıştır. Söylem içinde dilbilimin herhangi bir alanında gerekli olmayan öge, bileşen veya tümcelerdeki anlamsal veya işlevsel tekrar içeren durumları tanımlamak için kullanılmaktadır. Öge sayısındaki bu türden artış söylemin hedeflediği anlamı etkilemez veya değiştirmez, öncesinde sunulmayan bir bilgi sunmazken söz konusu olgu bir takım edebi, üsluba dayalı veya edimbilimsel amaçlara hizmet etmektedir yani dilbilimsel, şiirsel ve edebi etkiler yaratmak için kullanılır. Ancak söz konusu olgu yabancı dil/ikinci dil öğreniminde söylemin anlaşılmasını zorlaştıran birtakım etkilere sahip olabilir. Üst dil farkındalığı geliştirilmesinde bu unsurların yabancı/ikinci dil öğretim sürecinde öğrencilere gerek sezdirme gerekse doğrudan öğretim yolu ile fark ettirilmesi önemlidir. Çalışma nitel karakterde bir araştırma deseni olan durum çalışması ile desenlendirilmiş ve araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada gözlem ve araştırmacı notları, görüşme soruları ve katılımcılara uygulanan yazılı uygulama üzerinden bir üçgenleme oluşturularak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uzatım örneklerini dilbilimin biçimbilim, söz dizimi, anlam bilim, edim bilim ve sözcük bilim alanlarında tespit edip edemedikleri yazma ve konuşma gibi üretici beceriler üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uzatım örneklerini en başta söz dizimsel alanda olmak üzere zorlanmadan biçimbilimsel ve anlambilimsel alanda, zorlanarak ise en sözcükbilimsel ve edimbilimsel alanda tespit edebildikleri görülmüştür. Dilbilimsel uzatımın tüm dilbilimsel alanlarda en sık ortaya çıkma sebebi ise dilbilimsel yapıyı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama olarak belirlenmiştir. Çalışma, elde edilen sonuçlara dayanarak ayrıca üstdil farkındalığı ve dilbilimsel uzatım ilişkisi noktasında Türkçe öğreticilerine bazı öneriler sunmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dilbilimsel uzatım, Üstdil farkındalığı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler.

\* Bu çalışma için etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 05.02.2020 tarih ve 20/13 sayılı karar ile alınmıştır.

\*\* Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3044-8530>, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [serkoc\\_16@hotmail.com](mailto:serkoc_16@hotmail.com)

\*\*\* Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2868-063X>, Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, Türkiye, [aokur@sakarya.edu.tr](mailto:aokur@sakarya.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Dil bilime yönelik uygulamalar artık yalnızca dil felsefesine dayalı olmaktan çıkmış, dil bilim kazandığı uygulamalı karakterin ardından dil öğretiminde dahi etkili olan kuramlarına dayalı yaklaşımlarla var olmaya başlamıştır. Genel bir tespit olarak dil öğretimi ve daha özeldede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dilbilimin bir uygulama alanıdır. Dilbilimin dil sistemlerini farklı yönleri ile betimlerken aynı zamanda dil öğretimini kolaylaştırıp etkinleştirmeyi de amaçladığı da söylenebilir. Öyle ki “dilbilimin ürünleri, verileri ve katkıları olmadan dil öğretimi düşünmek olanaksız gibidir” (Enginarlar, 2006, s. 151).

Bu noktada öğreticinin dilin doğasını tanıması gerektiğini kaydetmek gerekir. Türkçenin hedef dil olarak öğretiminde önemli bir dilbilimsel faktör de dizisel/dizimsel ilişkilerin doğru ve mümkün olan tüm olasılıkları ile aksettirilmesi gerektiğidir. Tüm dillerde olduğu gibi Türkçede de dizimsel eksen denilen nitelikli kurallar, yani temelinde dilbilgisi olarak adlandırılan kurallar mevcuttur. Dil öğreticisinden beklenen tümce içindeki öğelerin her birinin anlam değerini yerine göre (önündeki ve sonundaki öğeden etkilenerek) nasıl kazandığı, nasıl daralıp genişlediğini öğrencilere uygun etkinlik ve örneklerle etkin şekilde sezdirmektir. Örneğin; “Baktım. /Ben, baktım. /Bendim bakan. /Bendim o bakan.” şeklindeki ifadelerin öğretiminde Türkçenin doğasını bilen yetkin bir öğretici, özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yukarıda verilen tümcelerin benzeri yapıların öğretiminde ortaya çıkan sözdizimsel ve anlambilimsel ilişkiye yönelik öğrenci farkındalığı uyandırmak konusunda hassas olmalıdır. Yani Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilişki-bağdaşıklık noktasını aksettirmek önemlidir. Çünkü Türkçe eklemeli, anlambilimsel ve sözdizimsel bağlamda esnek ve değişken nitelik sergiler ve söz dizimi açısından ele alınacak olursa Türkçe dağılımsal dilbilime göre üretici-dönüşümsel bir yapıdadır.

Dil bilim bağlamında araştırmayı yakından ilgilendiren konulardan biri de dilbilimsel uzatım ve artık olgusunun sözdizim-anlambilim ilişkisi açısından dolaylı olarak da dilde ekonomi ilkesi ile Türkçe dilbilgisi öğretiminde ele alınabilirliği ve bu konuda sağlanması gereken öğretici farkındalığıdır. Çünkü çoğu yaygın doğal dil dağılımsal yapısı nedeniyle buna izin vermezken Türkçede 1/1 anlam ifade eden her şey silinebilir. Öğreticinin bu inceliğin, Türkçenin bu yöndeki doğasının dilbilimsel anlamda farkında olması da önemlidir. Çünkü öğretici ancak bu şekilde sözdizim-anlambilim noktasında ilişki-bağdaşıklık açısından derin yapı-yüzey yapı ilişkisini öğretimde etkili bir şekilde aksettirebilir. Chomsky'nin yüzey yapı-derin yapı kuramına göre “her cümlenin sesletime çıkmamış olsa bile anlamsal temelini oluşturan bir “derin yapı”sı, sözdizimsel ve sesçil biçimini oluşturan somut bir “yüzey yapı”sı vardır. İlkinin ikinciye dönüşümü, dönüşüm kuralları aracılığıyla gerçekleşir. Ancak derin yapılar, hiçbir zaman yüzey yapılarla tamamıyla çıkmazlar” (Müldür, 2016). Bu bağlamda hedef dil öğreticisinin öğrencilerin kavram ilişkilerini doğru kurma becerisini geliştirebilmeleri için derin yapı (anlambilimsel temel)-yüzey yapı ilişkisini (söylenen ya da yazılan- üretilmiş biçim) öğretim yöntemleri ile sezdirmesi veya bu konuda farkındalık kazandırması önemlidir.

### *Dilbilimsel Farkındalık Açısından Dilbilimsel Uzatım*

Sözcüklerin cümlelerin hangi ögesi olarak kullanıldıkları, buna bağlı olarak alacakları değişik ek ve formları bilmek de sözdizimsel ve anlambilimsel açıdan yorum getirmeyi kolaylaştıracaktır. Bu noktada ortografik, sesbilimsel, biçimbilgisel ve anlambilimsel farkındalığın sözcüklerin doğru yazım ve sesletimini nasıl etkilediği hem eğitim bilim hem de dil bilim açısından tartışılması gereken bir konudur. İlk üçü daha çok dilbilimsel detaylarla ilgilenirken, anlambilimsel ve edimbilimsel alanlar kelimenin soyut, fiziksel olarak görülmeyen sözcük ötesi kısmına yani bilişsel kısma ve hedef dil öğrencisinin zihnindeki ilgili uzantılara yöneliktir. “Aslında dilbilgisi öğretimindeki temel amaç anadilin mantığına göre koşullanmış bir algıyla yabancı dil öğrenmeye yönelen bireyin öğrenilen yabancı dil mantığına yönlendirilmesini sağlayabilmektir” (Genç ve Oflaz, 2015). İşte bu bilinç doğrudan üst dil farkındalığı ile ilgilidir. “Dil farkındalığı, bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinç ve duyarlılık anlamında düşünülmelidir” (Büyükkantarcioglu, 2006, s.103).

Ancak “ana dili eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda dilin dizgesel yönünü oluşturan ses, anlam, biçim ve söz dizimi özelliklerinin dil öğretimine yeterince yansıtılmadığı görülmektedir” (Onan, 2009, s. 83). Ana dili eğitimi için dahi böyle bir tespit yapılabiliyorken yabancı dil eğitimi noktasında öğreticinin her iki dilde dilbilimsel anlamda işleyen dinamiklere ilişkin altyapıya sahip olması, hedef dil öğrencisinin dille ilgili farkındalığını harekete geçirme ve öğretim süreçlerini organize etme noktasında oldukça faydalı olacaktır. Dilbilimsel farkındalık bazı dilbilimsel alanların hedef dil öğreniminde nasıl işlediği noktasında önemli iç görü kaynağı olabilir. Hedef dil öğrencileri bu alanlarda öğrenmenin ne gibi unsurlardan etkilendiğini bildikleri noktada öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde dilbilimsel uzatım ve artıklık örnekleri içeren söylemsel çıktılarına yön vermede daha etkili olabilirler.

Tüm bunlardan hareketle araştırmanın amacı biçimbilgisel, sözdizimsel, anlambilimsel, edimbilimsel ve sözcükbilimsel aşamalar için hazırlanan tema ve aynı zamanda kategorik çerçeveyi oluşturan öğelerin Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde ne türden uzatım örnekleri oluşturduklarını, buna etki eden faktörleri tespit etmeye çalışmak ve Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi noktasında dilbilimsel uzatımın öğretim süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaktır. Alanyazında dilbilimsel uzatımın dilbilimin çeşitli alanlarında tasnif edilerek uygulamalı şekilde çalışıldığı benzer bir çalışmanın olmayışının ve araştırmacının bu boşluğun kısmen de olsa doldurmak istemesinin çalışmanın önemini belirtmek açısından bu noktada kaydedilmesi gerekmektedir.

Çalışma eğitim alanında dilbilime dayalı veya uygulamalı olarak hazırlanmış ilk çalışma olma özelliği taşımakla birlikte konu ile ilgili olarak Türkçe'nin yapısal özelliklerine yönelik iki kuramsal çalışma mevcuttur (Sarı, 2019; Doğan, 2019).

Araştırma kapsamında katılımcıların uzatım içeren dilbilimsel olguları ne kadar etkili tespit edebildiklerine yönelik bilgi elde edebilmek amacıyla kavramsal çerçeve içinde dilin işitilen ve yazılı haliyle görülen ara yüzlerinde sunulan uzatım örnekleri nicel

alanlarla (biçimbilim-sözdizim), daha çok zihinsel süreçleri ilgilendiren dilbilimsel verilere uygun uzatım örnekleri ise nitel alanlarla (anlambilim-edimbilim) ölçülmeye çalışılmıştır. Ancak sözcük türlerinde ortaya çıkan uzatımın hem biçimbilim hem de anlambilimi ilgilendirdiği görülmüş ve sözcükbilimsel alanda da uzatım örneklerinin hem nitel hem de nicel boyuta hitap etmesi açısından çalışma kapsamında olması gerektiği yönünde hareket edilmiştir. Araştırma soruları ve bu sorulara ilişkin veri toplamak için kullanılan veri toplama araçları Tablo 1’de detaylı olarak sunulmuştur.

## 2. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma karakterinde bir araştırma deseni olan durum çalışması ile desenlendirilmiştir. Çalışmanın etkinliği açısından dilbilimsel uzatım ve artıklığı tespit etmenin en kolay yolu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin söylem örneklerini inceleme; hatta bazı söylemlerdeki dilbilimsel uzatım ve artıklığı tespit edebilme yetilerine başvurulmuştur. Dilbilimsel artıklık Türkçede bu bağlamda çalışılmamış bir konu olduğundan, konuyla ilgili herhangi bir ölçek mevcut olmaması araştırma eksenine düzgün şekilde oturan bir yazılı uygulama oluşturmayı gerektirmiştir. Oluşturulan kavramsal çerçeve ve hazırlanan dilbilimsel tasnifin uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınarak uygulama hazır hale getirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma için etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 05.02.2020 tarih ve 20/13 sayılı karar ile alınmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu birinci dili Türkçe olmayan ve B1 seviyesinde Türkçe öğrenen farklı uyruklardan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan imzalı gönüllü katılımcı onam formu alınmıştır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemi ile, dilbilimsel uzatımı söylemlerin zenginleştiği ve farklı katmanlardaki ortaya çıkışı için en ideal seviyede yansıtacağı düşünülen B seviyesindeki öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1.

#### *Katılımcılara Ait Cinsiyet ve Uyruk Bilgisi*

Katılımcı No	Cinsiyet	Uyruk
1	Kadın	Filistin
2	Kadın	Makedonya
3	Erkek	Makedonya
4	Kadın	Kosova
5	Kadın	Afganistan
6	Kadın	Kırgızistan

7	Kadın	Kosova
8	Kadın	Ürdün
9	Kadın	Suriye
10	Kadın	Somali
11	Kadın	Ukrayna
12	Erkek	Kazakistan

### Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların uzatım bilgilerini yazılı olarak yansıtılmalarını sağlayan ve ardışık olarak uygulanan yazılı uygulamalar, yazılı başvurunun hemen ardından verilen yanıtları değerlendirmek için görüşme formları ve yazılı uygulamayı betimlemek için araştırmacı tarafından hazırlanıp doldurulan gözlem formları kullanılmıştır. Ardışık beş hafta uygulanan yazılı uygulamalarda dilbilimsel uzatım ve artıklık içeren öğelerin altının çizilerek tespit edilmesi, cümle özleştirme, uygun bağlamı seçme, anlam kaybı olmadan cümle kısaltma gibi uygulamalar içeren ve araştırmacının hazırladığı yazılı uygulama ile tespit edilebilmesini sağlamıştır.

Tablo 2.

#### *Araştırma Soruları ve İlgili Veri Toplama Araçları*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
Dilbilimsel uzatım yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde biçimbilgisel alanda ne şekilde ortaya çıkmaktadır?	Yazılı uygulama üzerinde doküman incelemesi Görüşme Gözlem
Dilbilimsel uzatım yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde sözcükbilimsel alanda ne şekilde ortaya çıkmaktadır?	Yazılı Uygulama üzerinde doküman incelemesi Görüşme Gözlem
Dilbilimsel uzatım yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde sözdizimsel alanda ne şekilde ortaya çıkmaktadır?	Yazılı Uygulama üzerinde doküman incelemesi Görüşme Gözlem
Dilbilimsel uzatım yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde anlambilimsel alanda ne şekilde ortaya çıkmaktadır?	Yazılı Uygulama üzerinde doküman incelemesi Görüşme

---

	Gözlem
Dilbilimsel uzatım yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerinde edimbilimsel alanda ne şekilde ortaya çıkmaktadır?	Yazılı Uygulama üzerinde doküman incelemesi
	Görüşme
	Gözlem

---

## Yazılı Uygulama

### Doküman İnceleme ve Yazılı Uygulama Dokümanları

Uygulamada kullanılan tüm yazılı uygulama, görüşme ve gözlem formları incelenmesi hedeflenen boyutlara ilişkin örneklerin betimsel analiz için uygun veri oluşturacağı düşüncesi ile araştırmanın kavramsal çerçevesine dayalı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

#### *Biçimbilimsel Uzatıma Yönelik Yazılı Uygulama*

İlk uygulama haftasının ilgili dökümanında katılımcılardan cümle içinde verilen 10 adet biçimbilgisel uzatım örneği içeren altı çizili sözcük ve ifadelerin özleştirilerek, kısaltılarak veya Türkçeye uygun şekilde daraltılarak yeniden yazılması istenmiştir.

Bu yazılı uygulama dökümanı:

- Farklı dillerin etkisi ile çoğul halleri ile Türkçeye yerleşmiş olan çoğul yapıda sözcüklere tekrar çoğul eki getirilerek ortaya çıkan biçimbilgisel uzatım örneklerini
- Çoğul ekinin sayı sıfatından sonra gelen isimlere getirilmesi ile ortaya çıkan

biçimbilgisel uzatım örneklerini

- Meslek isimlerinin -ci, -cı eki gerektirmeyen halleriyle kullanımlarını
- Belirsizlik veya yoğunluk ifade etme amacıyla kullanılan çoğul eklerini
- Selamlama ifadelerinin sonuna getirilen çoğul eklerini
- -si, -sı eklerinin aidiyet ima etmek amacıyla gereksiz yere kullanıldığı biçimbilgisel

uzatım örneklerini

- Anlamı zaten çoğul olan ikilemelere gelen veya kalıplaşmış hali ile halihazırda

çoğul kullanılan ikilemelere gelen çoğul eklerini

- Ek fiilin geniş zamanda gereksiz yere kullanıldığı durumlarda ortaya çıkan

biçimbilgisel uzatım örneklerini

- -lik, -lık eklerinin isim yapmak amacıyla sonuna geldiği kelimelerde ortaya çıkan

biçimbilgisel uzatım örneklerini içermektedir.

#### *Sözdizimsel Uzatıma Yönelik Uygulama*

İkinci hafta uygulamasının ilgili dökümanında, katılımcılardan cümle içinde verilen sözdizimsel uzatım örneği içeren 10 adet cümlenin gereksiz öğelerinin elenerek yeniden yazılması yoluyla kez öge sayısında azaltılma yapılması söz konusudur. Sözcük ve ifadelerin özleştirilerek, kısaltılarak veya daha arı Türkçe halleri ile yeniden yazılması istenmiştir. Bu yazılı uygulama dökümanı:

- Aynı tümce içinde kullanılan herhangi bir sözcüğün anlambilimsel boyutu ile yüklem birleşik zamanlı çekimlerdeki ve kipindeki anlamın aynı olduğu durumlar (“eğer” sözcüğü + “çıkmasa” kipi kullanımı; “şimdi sözcüğü + “geliyorum”; “geçmişte” sözcüğü + ...”otururduk” gibi)

- “Olan” sözcüğü ile anlam dolaylaması kullanılması
- “Ait olmak” yüklemi yerine iyelik zamirinin kullanılmaması
- Sayı sıfatını takiben “tane” sözcüğünün kullanılması
- “Kadar” edatının gereksiz kullanımı
- Yönelme eki almış sözcüğü takip eden “doğru” yer yön zarfı
- “Yenilecek yemek” gibi sözdizimsel uzatıma neden olan sıfat fiil kullanımları

#### *Anlambilimsel Uzatıma Yönelik Yazılı Uygulama*

Uzatımın bu boyutuna ilişkin yazılı uygulamada, verilen cümlelerdeki yinelem, totoloji, klişe sözler, başka sözcüklerle yeniden tanımlama, söz arası dolguluk ses ve sözcükler gibi- sanatlı anlatım amaçlı ve günlük kullanım özellikleri içeren söz uzatım- ifadelerinin altının çizilmesi istenmiştir. Bu uygulamada katılımcıların anlambilimsel boyutta ortaya çıkan uzatıma ilişkin kullanımları tespit edip edemediği ölçülmeye çalışılmıştır. Yazılı uygulamada katılımcılara anlambilimsel uzatım sağlamak için kullanılan örnekler,

- “Para paradır; Dün dündür. Bugün ise bugün” gibi totolojik ifadeler
- “Sen de mi Brütüs?” ve “Laf söyledi bal kabağı!” gibi basmakalıp (klişe) sözler
- “Hımmmm; Hah!” gibi söz arası dolguluk ses ve sözcüklerin kullanımı
- “Renovasyon, yenilenme; tekzip, düzeltme yazısı” gibi biri yabancı dilden Türkçeye

geçmiş eş anlamlı ardışık kullanılan sözcüklerin kullanımı

- “Kim vurduya gitmek, faili meçhul cinayete kurban gitmek” gibi eş anlamlı ve ardışık

kullanılan deyimler

- Değişim, başkalaşım gibi eş anlamlı ve ardışık kullanılan sözcüklerden oluşmaktadır.

#### *Edimbilimsel Uzatıma Yönelik Yazılı Uygulama*

Yazılı uygulamada katılımcılardan verilen cümlelerin “rica”, “uyarı”, “emir”, “öneri”, “bilgi/bilgilendirme isteme”, “bilgilendirme”, “yasaklama”, “izin verme”, “izin isteme”, “söz verme”, “pişmanlık belirtme”, “özür dileme”, “teşekkür etme” gibi edimbilimsel

bağlamda bildirişimsel işlevlerden hangilerini yerine getirebileceğini işaretlemeleri istenmiştir. Dilbilimin bu boyutunda uygulamaya yer verilmesindeki amaç katılımcıların edimbilimsel bildirişimlerin işlevlerini etkin olarak ayırt edip ayırt edemediklerini, bildirişime girdikleri cümlelerde ortaya çıkabilecek gereksiz işlev yüklemeyi algılayıp algılamadıklarına yönelik veri sağlamaktır.

#### *Sözcükbilimsel Uzatıma Yönelik Yazılı Uygulama*

Sözcükbilimsel boyutta uzatıma yönelik katılımcı kullanımlarını incelemek için hem nitel hem de nicel özellikleri ölçecek nitelikte sözcükbilimsel yazılı uygulama geliştirilmiştir. Yazılı uygulamanın bu beşinci aşaması sözcüklerin cümle içinde bir görevi, işlevsel özelliği; anlam taşıması yönünden ise içeriksel görevlerinin tanınmasına odaklanmıştır. Uygulamada katılımcılardan cümlelerde altı çizili sözcük ve sözcük öbeklerindeki uzatımın sözcüğün işlevsel özelliği yani cümledeki görevi mi yoksa içeriksel özelliği yani taşıdığı anlam yüzünden mi ortaya çıktığını belirtmeleri istenmiştir. İşlevsel nitelik için sözcüklerin altına (İş), İçeriksel nitelik için (İç), her iki nitelik söz konusuysa (İş-İç) yazarak cevaplarını belirtmeleri sağlanmıştır.

#### **Görüşme**

Çalışmada, kavramsal çerçeveye uygun olarak hazırlanmış ve bu kapsamda veri elde etmeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış karakterde görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı hem ses kaydı almış hem de özetler halinde görüşme formlarında yarı yapılandırılmış formlara görüşmelere ilişkin cevapları not düşmüştür. Ses kaydının transkripti çıkarılırken hem alan notlarından hem de görüşme formlarına araştırmacının not düşüğü görüşme detaylarından istifade edilerek görüşme içeriğinin daha etkili şekilde ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Çalışmada araştırmacının kavramsal çerçevesi bağlamında hazırlanan beş görüşme formundan istifade edilmiş ve her hafta yapılan yazılı uygulamanın ardından katılımcılarla yazılı uygulamalardaki 10 adet soruya nasıl cevap verdikleri, neden bu cevabı verdikleri veya tekrar okudukları zaman fikirlerinin değişip değişmeyeceği yönünde sorular içeren görüşmeler yapılmıştır. Beş hafta boyunca her bir katılımcı ile yazılı uygulamadan hemen sonra ardışık beş hafta boyunca beş görüşme süreci gerçekleşmiştir. Görüşme soruları uygulamadaki sorulara paralel ilerleyecek şekilde düzenlenmiştir.

#### **Gözlem**

Çalışmada, katılımcıların uygulamada verdikleri cevapların doğasına yönelik tepkileri üzerine veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından gözlemlere başlanmadan önce yarı- yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu yarı-yapılandırılmış karakterde olup betimsel analiz ve içerik analizi açısından uygulama ve görüşme ile paralel koşulları sorgular niteliktedir. Bu formlar lisans ve yüksek lisans alanında eğitim veren 3 uzman; dil eğitimi alanda çalışmakta olan iki eğitimci tarafından akran incelemesine tabi tutulmuştur. Alınan iki adet uzman ve iki adet akran dönütüne göre gözlem formunda gerekli değişiklikler yapılarak yarı-yapılandırılmış forma son hali verilmiş ve ilk yazılı uygulama sırasında alınan alan notlarından da istifade ederek ve

yazılı uygulamanın ardından gerçekleştirilen görüşmenin hemen akabinde araştırmacı gözlem formlarını her hafta uygulama ve görüşmenin ardından doldurulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile incelenmiş, konuşma ve yazma becerilerinde ortaya çıkan dilbilimsel uzatım ve artıklık türleriyle birlikte kavramsal çerçevede belirlenen dilbilimsel alt alanlarda olgunun hangi şekillerde ortaya çıktığı incelenmiştir. Yapılan analizlerin uygunluğu iki alan uzmanına inceletilmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

#### *Güvenirlik ve Çeşitleme (Üçgenleme)*

Nitel araştırmaların yaklaşımı, tasarımı ve verileri farklı olduğu için geçerlik ve güvenilirlik için farklı ölçütler kullanılır ve nicel araştırmalarda olduğu gibi ele alınmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 48; McMillan, 2000). Çalışmada güvenilirliğini sağlayan önemli etkenlerden biri de araştırmacının hazırladığı yarı- yapılandırılmış gözlem formunun A bölümünde yer alan katılımcıların yazılı uygulama ve görüşme sırasında verdikleri cevapların doğasına ilişkin verilerin kullanılmasıdır. Katılımcıların cevaplarının yazılı ve sözlü cevaplar açısından tutarlılığı, katılımcıların soruları cevaplayabilecek kadar dilbilgisel öğeleri etkin kullanıp kullanılmadığı sözlü olarak yanıtlamadan önce düşünmeye zaman ayırıp ayırmadıkları, yazılı cevaplama sırasında silip düzeltme yapıp yapmadıkları, sözel olarak verdikleri cevapları konuşma esnasında düzeltmeye çalışıp çalışmadıklarını sorgulayan bu bölüm, çalışmanın güvenilirliğini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Ayrıca, veri çeşitlemesi bu çalışmada geçerliliği sağlamanın yollarından biri olarak kullanılmıştır.

#### *Geçerlilik*

Bilimsel araştırmalarda dış geçerlilik sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik, nicel araştırmalardaki gibi sonuçların genellenebilirliği ile alakalı değildir. Ancak nitel çalışmaların karakteri genellikle belirli bir olguya odaklı olduğu, bu olguyu ilgilendiren alan sınırlı veya belirli ölçütlerle belirlenmiş olduğu ve daha geniş katılımcı ve örneklem kitlesine genellenebilme açısından kısıtlı olduğu için nitel araştırmalarda genellenebilirlik düşüktür. "Bu nedenle nitel bir araştırmada veriler, kategoriler, analizler, kalıplar kısacası aşamaların her biri ne kadar iyi tanımlanırsa ve diğer araştırmacıların sonuçları anlaması ve başka ortamlarda benzer çalışmaları yapmaları o kadar kolay olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s. 265). Özetle nitel karakterdeki araştırmalar genellenebilir bilgi sağlamaktan çok söz konusu örnekleme özgü ve derinlemesine bilgi sunmayı amaçlar.

Nitel araştırmalarda iç geçerlilik ise araştırmacının belirlediği kodlardan ortaya çıkan belirlediği kategorilerin ve ulaştığı bulgulara ilişkin yorumların araştırma kapsamında gerçek olduğu düşünülen doğrularla örtüşüp bu gerçekleri net bir şekilde yansıtmasına bağlıdır (Karaşahin, t.y.). Bu çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanmak, çalışmanın uygulama süresi boyunca detaylı alan notları almak, hazırlanan yazılı uygulama dokümanının geçerliği için uzman ve meslektaş görüşü almak, görüşmeler

sırasında ses kaydı almak yoluyla çalışmanın hem geçerliği hem de güvenilirliği sağlamaya çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### Üretken Dil Becerilerinde Dilbilimsel Uzatım ve Türkçe Sözcüklerdeki Biçimbilgisel Yapı İlişkisi

Tablo 3.

*Veri Analizinde Kullanılan Araştırmanın Kavramsal İçeriğine Dayalı Biçimbilgisel Kategorik Çerçeve ve Katılımcı Cevapları İçin Frekanslar*

Biçimbilgisel Uzatım'ı Oluşturan Kategoriler	Frekans
-lar, -ler eki (farklı dillerden geçen çoğul anlama sahip sözcüklere getirilen)	3
-lar, -ler eki (sayı sıfatından sonra gelen isimlere getirilen)	11
-lar, -ler eki (belirsizlik veya yoğunluk ifade etme amacıyla kullanılan)	11
-lar, -ler eki (çoğul anlamlı kalıplaşmış ifade ve ikilemelere getirilen)	11
-lar, -ler eki (selamlama ifadelerinin sonuna getirilen)	10
-lik, -lık ekleri	9
-ci, -cı ekleri	3
-si, sı ekleri	5
ek fiil	11

Tablo 3 incelendiğinde, biçimbilgisel alanda ele alınan kategorilerin çoğunda uzatımın fark edilir durumda olduğu tespit edilmiştir. Kolay ve çoğu katılımcı tarafından tespit edilen uzatım örneklerinin ise sayı sıfatından sonra gelen isimlere işaretlenen çoğul eki (f= 11), belirsizlik veya yoğunlaşma ifade etme amacıyla kullanılan çoğul eki (f=11), çoğul anlamlı kalıplaşmış ifade ve ikilemelere gelen çoğul eki (f= 11), ek fiil kullanımı (f= 11), selamlama ifadelerinin sonuna gelen çoğul eki (f= 10), -lik, -lık ekinin uzatıma sebep olduğu durumlar (f= 9), -si, sı eklerinin uzatım içeren kullanımları (f= 5), yabancı dillerden geçen çoğul anlama sahip sözcüklere gelen çoğul eki (f= 3) ve -ci, -cı eklerinin gereksiz işaretlenmesi olduğu görülmüştür (f= 3).

Tablo 4.

*Katılımcı Cevapları ve Gözlem Sonuçlarına Göre Biçimbilgisel Uzatıma Neden Olan Faktörlere İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Biçimbilgisel Uzatım	Dilbilimsel Faktörler	Vurgulama amacı	2
		Dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama	8
		Dilbilgisine uygun ve anlam kaybı olmadan konuşma/yazma kaygısı	4
	Sosyal Faktörler	Günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma	2

Tablo 4'e göre sözcükbilimsel alanda dilbilimsel uzatımın ortaya çıkma nedenlerine ilişkin bulunan kod ve kategoriler dilbilimsel faktörler (f= 14) ve sosyal faktörler (f= 2) olarak belirlenmiştir. Dilbilimsel faktörler içinde en sık tespit edilen kod ise dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme olmuştur (f= 8). Bu kategoriyi dilbilgisine uygun ve anlam kaybı olmadan konuşma/yazma kaygısı (f= 4) ve sosyal faktörler kategorisi altında ele alınan günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma (f= 2) kodları takip etmiştir.

Tablo 5.

*Veri Analizinde Kullanılan Araştırmanın Kavramsal İçeriğine Dayalı Sözcükbilimsel Kategorik Çerçeve*

Sözcükbilimsel Uzatımı Oluşturan Kategoriler	Uzatım Örneği İçeren Katılımcı Cevabı Frekansı
işlevsel görev	12
içeriksel görev	13
işlevsel-içeriksel görev	27

Tablo 5'e göre uzatım kategorilerinde sözcükbilimsel alanında uzatım kodları için dağılımı işlevsel/içeriksel özellik (f= 27) kategorisinde en sık olmakla birlikte, bu kategoriyi anlamsal özellik (f= 13) ve sonrasında ise işlevsel özellik (f= 12) takip etmiştir.

## Üretken Dil Becerilerinde Dilbilimsel Uzatım ve Yabancı Dil Öğretiminde Söz Dizimi Bilgisi İlişkisi

Tablo 6.

*Veri Analizinde Kullanılan Araştırmanın Kavramsal İçeriğine Dayalı Sözdizimsel Kategorik Çerçeve*

Sözdizimsel Uzatımı Oluşturan Kategoriler	Uzatım İçeren Cevap Frekansı
a)“geçmişte” sözcüğü + ..”otururduk” (sözcüğün anlambilimsel boyutu + birleşik zamanlı çekimlerde kipteki anlam)	4
b)“eğer” sözcüğü + “..çıkılmazsa...” kipi kullanımı (sözcüğün anlambilimsel boyutu + kipteki anlam)	5
c)“olan” sözcüğü ile anlam dolaylaması	3
d)“şimdi sözcüğü + “geliyorum” (sözcüğün anlambilimsel boyutu + kipteki anlam)	5
e) “ait olmak” yüklemi	3
f)Sayı sıfatı + “tane” sözcüğü	5
g)“kadar” sözcüğünün gereksiz kullanımı	-
h) Yönelme eki almış sözcüğü takip eden “doğru” yer yön zarfı	5
ı) “yenilecek yemek” gibi sıfat fiil kullanımı	2

Tablo 6’ya göre veri toplama araçlarında, dilbilimin sözdizimsel alanında uzatım içeren en yaygın kategorilerin sözcükteki anlam ile kipteki anlamın aynı olması ( $f= 5$ ), tane sözcüğünün kullanımı ( $f= 5$ ), doğru sözcüğünün kullanımı ( $f= 5$ ), sözcükteki anlam ile fiil çekimindeki anlamın aynı olması ( $f= 4$ ), ait olma fiilinin kullanımı ( $f= 3$ ), olan sözcüğünün kullanımı ( $f= 3$ ), sıfat fiilin gereksiz kullanımı ( $f= 2$ ) ile ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Katılımcıların yazılı uygulama ve görüşmeye yönelik verdiği cevaplara göre doldurulan gözlem verileri analiz edilmiş ve sözdizimsel uzatım türlerinin ortaya çıkmasına etki edebilecek nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Yazılı uygulama ve görüşmeye verilen cevaplara yönelik araştırmacı tarafından doldurulan gözlem formları incelenerek aşağıdaki kod ve kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 7.

*Katılımcı Cevapları ve Gözlem Sonuçlarına Göre Sözdizimsel Uzatıma Sebep Olan Faktörlere İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Uzatıma Neden Olan Faktörler	Dilbilimsel Faktörler	Vurgulama amacı	5
		Dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama	2
		Dilbilgisine uygun ve anlam kaybı olmadan konuşma/yazma kaygısı	3
	Sosyal Faktörler	Ana dilindeki benzer kullanımlar	1
Günlük yaşamda tecrübe etme, duyma		2	

Tablo 7'e göre, sözdizimsel alanda dilbilimsel uzatımın ortaya çıkma nedenlerine ilişkin bulunan kod ve kategoriler dilbilimsel faktörler (f= 11) ve sosyal faktörler (f= 2) olarak belirlenmiştir. Dilbilimsel faktörler içinde en sık tespit edilen kod ise vurgulama amacı olmuştur (f= 5). Bu kategoriyi dilbilgisine uygun ve anlam kaybı olmadan konuşma/yazma kaygısı (f= 3) ve dilbilimsel yapıyı/bağlamı/anlamı bilmeme (f= 2) takip etmiştir.

**Üretken Dil Becerilerinde Dilbilimsel Uzatım ve Anlambilimsel Yapı İlişkisi**

Tablo 8.

*Veri Analizinde Kullanılan Araştırmanın Kavramsal İçeriğine Dayalı Anlambilimsel Kategorik Çerçeve*

Anlambilimsel Uzatımı Oluşturan Kategoriler	Uzatım Frekansı	İçeren Cevap
Totolojik ifade (Para paradır; Dün dündür. Bugün ise bugün)	9; 4	
Basmakalıp (Klişe) söz (Sen de mi Brütüs?; Laf söyledi bal kabağı!))	10;4	
Dolguluk söz (hımmmm; Hah!)	-;-	

Biri yabancı dilden Türkçeye geçmiş eş anlamlı ardışık kullanılan sözcükler (renovasyon, yenilenme: tekzip, düzeltme yazısı gibi)	6;7
Eş anlamlı ve ardışık kullanılan deyimler (kim vurduya gitmek, faili meçhul cinayete kurban gitmek)	5; -
Eş anlamlı ve ardışık kullanılan sözcükler (değişim, başkalaşım)	4;-

Tablo 8'e göre, dilbilimin anlambilimsel alanında uzatım içeren en yaygın kategorilerin ise basmakalıp (klişe) söz (f= 18), totoloji (f= 13), biri yabancı olmak üzere eş anlamlı sözcüklerin ardışık kullanımı (f= 13), eş anlamlı ardışık deyim kullanımı (f= 5) ve eş anlamlı sözcük tekrarı (f= 4) olduğu belirlenmiştir. Bu dilbilimsel alanda uzatım içeren örneklerin en fazla tespit edilebiliği alan ise dolguluk söz kullanımı (f= 11) olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların yazılı uygulama ve görüşmeye yönelik verdiği cevaplara göre doldurulan gözlem verileri analiz edilmiş ve anlambilimsel uzatım türlerinin ortaya çıkmasına etki edebilecek nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Yazılı uygulama ve görüşmeye verilen cevaplara yönelik araştırmacı tarafından doldurulan gözlem formları incelenerek aşağıdaki kod ve kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 9.

*Katılımcı Cevapları ve Gözlem Sonuçlarına Göre Anlambilimsel Uzatıma Sebep Olan Faktörlere İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Biçimbilgisel Uzatım	Dilbilimsel Faktörler	Vurgulama amacı	2
		Dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama	5
		Dil bilgisine uygun ve anlam kaybı olmadan konuşma/yazma kaygısı	1
	Sosyal Faktörler	Günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma	4

Tablo 9'a göre, anlambilimsel alanda dilbilimsel uzatımın ortaya çıkma nedenlerine ilişkin bulunan kod ve kategoriler dilbilimsel faktörler (f= 8) ve sosyal faktörler (f= 4) olarak belirlenmiştir. Dilbilimsel faktörler içinde en sık tespit edilen kod ise dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme olmuştur (f= 5). Bu kodu sosyal faktörler içinde günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma (f= 4) izlemiştir.

### Üretken Dil Becerilerinde Dilbilimsel Uzatım ve Edimbilimsel Yapı İlişkisi

Tablo 10.

*Veri Analizinde Kullanılan Araştırmanın Kavramsal İçeriğine Dayalı Edimbilimsel Kategorik Çerçeve*

Edimbilimsel Uzatımı Oluşturan Kategoriler	Uzatım İçeren Cevap Frekansı
rica	6
uyarı	35
emir	11
öneri	-
bilgi/bilgi isteme	12
bilgilendirme	49
yasaklama	7
izin verme	13
izin isteme	2
söz verme	9
pişmanlık belirtme	14
özür dileme	-
teşekkür etme	-

Tablo 10'a göre, edimbilimsel uzatım kategorilerinde uzatım örneği olarak belirlenen teşekkür etme kodundaki cevaplar dışında katılımcıların yazılı uygulamada ve görüşmede verdiği cevaplarda her kategori içinde en az 6 kez kodlanmış uzatım bulunduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarında, uzatım kategorilerinde edimbilimsel alanında uzatım kodları için dağılımı bildirme (f= 100) kategorisinde en sık olmakla birlikte, yaptırma (f= 31), isteme (f= 18) ve duygu aktarımı (f= 14) şeklinde karşılık bulmuştur. Edimbilim alanında en yaygın rastlanan uzatım cevaplarının ise bildirme ve yaptırma kategorilerindeki kullanım şekillerinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Katılımcıların yazılı uygulama ve görüşmeye yönelik verdiği cevaplara göre doldurulan gözlem verileri analiz edilmiş ve edimbilimsel uzatım türlerinin ortaya çıkmasına etki

edebilecek nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Yazılı uygulama ve görüşmeye verilen cevaplara yönelik araştırmacı tarafından doldurulan gözlem formları incelenerek aşağıdaki kod ve kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 11.

*Katılımcı Cevapları ve Gözlem Sonuçlarına Göre Edibilimsel Uzatıma Sebep Olan Faktörlere İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Sıklık
Edibilimsel Uzatım	Dilbilimsel Faktörler	Dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama	8
	Sosyal Faktörler	Günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma	3

Tablo 11'e göre, anlambilimsel alanda dilbilimsel uzatımın ortaya çıkma nedenlerine ilişkin bulunan kod ve kategoriler dilbilimsel faktörler (f= 8) ve sosyal faktörler (f= 3) olarak belirlenmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında dilbilimsel uzatımın ortaya çıkmasında etkili olan faktörler dilbilimsel yapı/bağlamı/anlamı bilmeme-anlamama şeklindeki dilbilimsel ve günlük yaşamda tecrübe etmemiş, daha önce duymamış olma şeklindeki sosyal faktörler olarak ön plana çıkmıştır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisel yapıları etkin kullanmanın yanı sıra bağlam içinde öğretimin de ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Özellikle kültürel kalıp söz ve kalıp ifadelerin kullanımı açısından hedef kültürle iç içe olmak, otantik metinlerde ve gerçek dil konuşucuları ile ilgili dilsel yapı ve olguları tecrübe ederek öğrenmek kalıcı izle öğrenme sağlamak adına yabancı dil öğretiminde önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde biçim bilgisi birikimini genişletmek adına akılda tutulması gereken önemli noktalardan biri diller arası yazım şekli ve alfabeler arası farklılıklardır. Logografik yazı sistemlerinde yazı karakterleri kelimelere veya morfemler, hece yazım sistemlerinde hecelere, alfabetik sistemlerde ses sistemlerinin en küçük ses birimlerine karşılık gelir. Sıklıkla (ayrışkan, bitişken ve bükünlü karakterde olan) dil tipi ve yazı tipi arasında sistematik bağlantı vardır (Günther ve Ludwig, 2008). Öğrenciler ana dillerinden getirdikleri eklemleme ve bükünlenme özelliklerini Türkçe öğrenim süreçlerine yansıtabilirler. Ana dilleri homojen olan sınıflarda analogik yaklaşımlar bu bağlamda etkili olabilir. Çünkü Türkçenin bükünlü dil sınıfına girişi okuma ve yazma öğrenme aşamasında da eklerin morfemlere doğru ek yazım ve kaynaştırma/ses değişimi

uygulamalarıyla eklenmeleri gerekmektedir. Arapça ve İbranice gibi diller ise hem alfabe sistemleri hem de yazım/okunuş yönü- sağdan sola- farklı olan, ünlü seslerin ise kullanılmadığı dillerin anadili konuşucuları ikinci dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken ortografik yeterliliğin yanı sıra biçim birim yani morfolojiye dayalı yeterliliği de geliştirme durumundadırlar. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda Türkçe biçim bilgisinin temel yapıtaşlarının ayrı bir ders şeklinde ele alınması biçim birimlerin öğrencilerde etkin tanınmasında etkili olabilir.

Ullman (2004), ergenlikten itibaren yönlemsel belleğin zayıfladığını ve bildirimsel belleğin güçlendiğini bilişsel ve nörolojik açılardan saptamıştır. Bu nedenle dilin biçimbilimsel-sözdizimsel öğeleri anadilde yönlemsel bellek tarafından işlenirken ergenlikten sonraki yaşlarda başlayan ikinci dil öğreniminde ağırlıklı olarak bildirimsel bellek tarafından işleminden geçirilmektedir. Bunun doğal sonucu, geç yaşlardaki ikinci dil öğreniminin denetimli süreçlerden geçen açık bilgilere dayalı olmasıdır. Buna dayanarak, ergenlikten sonra geç yaşta dil öğrenmeye başlayan kişiler için dil öğrenme yatkınlığının tanımlanmasında açık bilgi türünün ağırlık kazandığı savlanabilir (Yalçın ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla Türkçe eklerin doğrudan ve sistematik bir şekilde öğretimi belirli durumlarda gerekli olabilir. Başka bir ifade

Çalışma sonuçlarına göre sözcükbilim kategorisinde uzatım örneklerinde kullanılan ve içeriksel/işlevsel/ içeriksel-işlevsel uzatım örneklerinin biçim-sözdizimsel özelliklerinin dilbilimsel uzatıma neden olduğu görülmüştür. Üretken dil becerilerinde dilbilimsel uzatım ve yabancı dil öğretiminde sözcük bilme-tanıma süreçleri arasındaki ilişki olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük kullanımına dayalı yaşadığı en önemli sıkıntılardan biri de söz konusu unsurların sözcükbilimsel görevlerini doğru tespit edememeleridir. Dilbilimsel uzatım olgusunun sözcük türünün doğru tespit edilememesinden kaynaklandığı da düşünülebilir. Ayrıca Türk dili öğretiminde sözcük türleri ve işlevlerine ilişkin birçok farklı kategorileştirme eğilimi olduğu görülebilir (Bkz. Sebzecioğlu, 2017; Ersen-Racch ve Onası, 2015, s. 26; Çürük, 2020, s. 376-378; Günay, 2007, s.17; Adalı, 2004, s.27'den akaran Yıldız ve diğerleri, 2014). Buradan hareketle bu çeşitliliğin farkında olmak ve sözcükbirim olan bazı sözlüksel ve görevsel özgür biçimbirimlerin aynı zamanda birer sözlükbirim olabileceğini unutmamak gerekir.

Araştırma sonuçlarına göre biçimbilgisel alana göre sözdizimsel uzatımının daha etkili tespit edilebildiği ve katılımcıların biçimbilgisel alandaki uzatımları diğer dilbilimsel alanlara göre daha zor fark edebildikleri belirlenmiştir. Bu ayırt etme gücü dilbilimsel farkındalık yani üst dil yeteneğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geliştirilmesi açısından gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Kendi öğrenme çıktılarını gözlemleyip diğer uygun ve ekonomik dil örnekleriyle kıyaslayabilen hedef dil öğrencileri ideal ileti hacmi ile iletmek istedikleri mesajı daha etkili iletmeye becerisini zamanla kazanabilirler. Bu noktada hedef dil öğreticisinin öğrenciye uygun girdiler içeren yazılı metin ve sözlü dil örnekleri sunması bağlayıcı niteliktedir. Ayrıca dil seviyesinde ilerleme ile bilinçli veya doğal olarak ortaya çıkan dilbilimsel uzatım içeren kullanımların ortaya çıkışında bağlantı olacağı öngörülebilir.

Aynı şekilde ideal ileti hacmi mantığının tersine anlam ve edimbilimsel açılardan da gerektiğinde iletinin yanlış veya eksik anlaşılmasını engelleyecek şekilde sözcüleme veya yazımda bilinçli dilbilimsel uzatım yapmak da hedef dil öğrencisinin dili çeşitli sanatlı ve edebi amaçlı kullanabildiğini göstermektedir. Bu türden kullanımlar hedef dil öğrencisinin üst dil farkındalığı geliştiriyor veya geliştirmiş olduğunun bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sözcükbilimsel alana ilişkin sonuçlar katılımcıların sözcüklerin hangi boyutta (nitel/nicel/nitel-nicel) uzatıma neden olduğunu ayırt edebildiklerine ilişkin iç görü sağlaması açısından önemlidir. Yabancı dil öğreniminde sözcüğün önce biçimbilimsel anlamda tanınarak bilişsel süreçlerde anlamlandırılması sonrasında anlamsal ve işlevsel boyutlarının tespit edilerek söylem içinde etkin kullanılabilmesi gerekir. Ortografi kullanım bilgisi gerektiren beceriler görsel sözcük girdisine sık ve doğru örneklerle maruz kalma ile harfler ve sesler arası ilişki kurulması yoluyla öğrenilir. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin anlamlı bir şekilde okuyabilmeleri için sonradan öğrenilen bir dilde yazılmış metnindeki sözcüklerin çoğunun anlamını edinmiş olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Yaklaşık 5.000 sözcük içeren alıcı bir sözcük dağarcığı, bir okuyucunun çeşitli metinlerdeki sözcüklerin yaklaşık %95'ini bilmesini sağlar, bu da anlama ve L1 okuma stratejilerinin L2 görevlerine aktarılması için bir temel sağlar (Laufer, 1992; Nation & Newton, 1997'den akt. Fukkink ve diğerleri, 2005, s. 72). Bu bağlamda sadece sözcüğü tanımak değil farklı yanları ve işlevleri ile sözcüğün kullanımını bilmek öğretici payına eşdizimlilik özelliklerine dikkat ederek sözcük öğretimini gerçekleştirme düşmektedir.

İşleyen bellek ve kısa süreli bellek ile ilgili çalışmaları incelediği raporunda Swanson ve Siegel (2010), hem işleyen belleğin hem de kısa süreli hafızanın sözcük tanıma ve okuduğunu anlama performansı ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu terimler birbirinden farklı ve birbirleri yerine kullanılabilecek kadar benzer nitelikte zihinsel süreçler değildir, her ikisinin de gerçekleştirdiği zihinsel etkinlikler farklı yapıdadır. Her ikisi de zihni uyarıp bilgiyi harekete geçirmek için dikkat gerektirirken ikisi arasındaki temel fark işleyen belleğin sunulan bilginin eş zamanlı olarak hafızada tutulmasını gerektiren aktif şekilde manipüle edilmesini de gerektirmesidir (Baddeley, 1986). Ancak kısa süreli bellek yalnızca bilginin çağrılmasını gerektiren süreçleri yönetir. İşleyen bellek, daha karmaşık çalışır. Örneğin, genellikle bir harf veya sayı dizisini sunulanın tersi sırada tekrarlamak gibi görevler kullanılarak ölçülür (August ve Shanahan, 2007: 30). Dolayısı ile sözcük tanıma ve işleme süreçleri arasında zihinde aktif oldukları noktalar açısından da fark söz konusudur ve ikisi de birbirinden farklı işlem ve becerileri gerektirir. Bir sözcüğü tanıma onu kendine şekilce benzeyen veya anlamca yakın şeyleri çağrıştıran diğerlerinden ayırt etmek ve etkin kullanımına hâkim olmak demektir. Yani işitilen sözcüğün sesletimi üzerinden anlaşılması, içerdiği grafemlerden yazılı halini okuyabilmesi ve kullanılması gerektiğinde zihinden doğru anlam ve işlev ile çağrılması demektir. Bu durum hem anadili hem de yabancı/ikinci dil öğreniminde aynı zihinsel işlemleri gerektirir ancak sonradan öğrenilen dil ana dili zihinde ana dili bilgileri ile anlamlandırılmış durumdadır. Sözcük kullanmak ise dil bilgisel bağlamda konuşma ve

yazma süreçlerinde sözcüğün etkin ve doğru formu ile tercih edilmesi olarak tanımlanabilir. Sözcüğün işlevsel görevi ile içeriksel yani anlamsal görevinin ayırdı da işte bu noktada gerçekleşmektedir.

Görüldüğü gibi sözcük tanıma daha çok ses ve biçimbilgisi temelli iken sözcük kullanma, sözcük tanımaya dayanmanın yanı sıra sözdizimsel ve anlambilimsel ögelere dayalı olarak da işleyen bir süreçtir. Sözcük kullanımı ve beynin süreci nasıl yönettiğine ilişkin yapılan bazı araştırmalar sözcük seçiminin beyin içinde münferit bir süreç olmaktan öte, tümce ve konuşmanın içeriği bağlamında geri çağrılıp seçilerek kullanıldığını göstermektedir (Riès, 2013). O halde Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi yalnızca okuma temelli değil konuşma ve yazma temelli de ele alınmalı ve okuma etkinliklerinde olduğu kadar yazma etkinliklerinin uygulama süreçlerinde de ilgili olgunun varlığına dikkat çekmek önemlidir.

Araştırmanın sözdizimsel alanından elde edilen bu bilgilerden hareketle Türkçe öğreticilerinin öğretim süreçlerinde sözdizimsel bağlamda sözcük ve tümce boyutunda şu unsurları da akıllarında tutmalarında fayda vardır:

- *Tekillik- çoğulluk öğretiminde sözdizimsel yaklaşım:* Türkçede özne yüklem arasındaki ilişki açısından tekil çoğulluk birden fazla şekilde sağlanabilir. Örneğin, çoğulluk anlamını sağlamak açısından özne ile yüklem ilişkisi içinde çoğul eki çift yönlü eklenebileceği gibi 3. çoğul şahıs eki yüklem sonuna eklenmeden de aynı anlam sağlanabilir (Örn; Arkadaşlarım geldi/Arkadaşlarım geldi.)
- *Cinsiyet faktörünün biçim-sözdizime yansımaması:* Türkçe soylu sözcüklerde cinsiyet faktörü etkili değildir; artikkel kullanımı olmadığı için ne fiil çekimlerine ne de ilgili sözcüğü etkileyen diğer dil bilgisel unsurlara yansımaz.
- *Dolaylama içeren yapıların öğretimi:* "... olan", "... tane" gibi ifadelerin kullanımına ilişkin cümle yapılarının örneklendirilmesi bu konuda farkındalık sağlamak açısından önemlidir.
- *Fiilimsiler:* Türkçede şahıs ekleri kullanılarak oluşturulmuş fiilimsi yapılar cümle içinde hem özne hem de fiil olarak kullanılabilirler (ilgi durumunda özne). Örn: "Bunu hatırlaman çok güzel."
- *Zamirler:* Zamir kullanımı Türkçede kullanımı açısından çoğu bağlamda zorunluluk göstermez (Örn; Onlar geldiler/Geldiler).
- *Sıfatfiil kullanımında gereksiz ögelerin sezdirmesi:* "yenecek yemek", "gidilecek yol" ifadelerinde yemek ve yol ifadelerinin bu şekilde tanımlanması sözdizimsel ve bağlama göre anlambilimsel uzatıma neden olmaktadır.

Zaman içerisinde Türkçe sözcük ve sözdizim özellikleri açısından ve kullanımı da etkileyen bir şekilde yani artzamanlılık açısından bir takım değişiklikler ortaya çıkabilir. Bunlar arasında söz konusu dilin gerek diğer dillerden etkilenmesi (çevirinin günlük hayattaki yer ve önemi sinema, programlama dili, ticari ilişkiler, kültürel ögelerin ödünç alınması gibi nedenlere özellikle İngilizce'den) gerekse zaman içinde dili kullanların dile

şekil veren düşünce sistemlerindeki değişikliğin dil kullanımına yansımaları gibi nedenler sayılabilir. Bunlardan çoğunun ortaya çıkış nedeninin başka dillerden etkilenme olduğu düşünülürse en fazla etkilediği alanın kullanıma yönelik fiziksel alan yani dilin görülen ve işitilen arayüzü olan sesbilimsel, okuma yazma bağlamında ise biçimbilimsel ve sözdizimsel alan olacaktır. Yabancı dil olarak öğretiminde Türkçenin bu şekilde ortaya çıkan kullanım özelliklerinin hem biçim bilim hem de sözdizimsel yani biçim-sözdizimsel boyutta farkındalık yaratılarak öğretilmesi önemlidir. Özellikle B seviyesinde karmaşıklaşmaya başlayan dil bilimsel konuların sıklıkla birlikte Türkçenin biçim-sözdizimsel özelliklerine ilişkin bazı özelliklerin sunulması etkili olabilir. Örneğin, “Avrupa dillerinin çoğunda kalıp fiil olarak ifade edilen olasılık, yetenek, izin, istek, kapasite, öneriler, düzen, yükümlülük veya tavsiye bildiren fiiller, Türkçede yükümlülük yani -malı/-meli anlamında fiil kökü + mastar eki veya fiilimsi + iyelik eki ve lazım/gerek olasılık, izin veya beceri ile ilgili ifadelerde -ebilmek/abilmek ekleri kadar fiilimsinin iyelik eki ile kullanımı ve “mümkün” ifadesi ile tavsiye veya uyarı amacıyla fiil kökü + şart kipi - se, -sa + iyelik ekinden sonra “iyi olur” ifadesi; fiil kökü+ mastar eki veya fiilimsi kullanımları ve kalıp fiil kullanımına karşılık gelen ifadeler görmek mümkündür ” (Demir, 2021, s. 70).

Anlamlandırma göreceli bir süreçtir. İkinci/ yabancı dil öğreniminde sözcüklerin fiziksel taraflarından çok anlambilimsel boyutunun kazanılması zaman isteyen ve her bireye göre farklı ilerleyen bir aşamadır. Türkçe çok anlamlı bir dildir. Bununla birlikte dünyada bilinen bazı dillerle aynı dil ailesinden olmaması sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu bilgiden hareketle Türkçenin öğretiminde yaş, meslek, yaşantılar, sağlık durumu, kültür önemli bir rol oynar (Demiralay, 2016). Ayrıca Sondan eklemeli dil olduğu için tekrarlamalı döngüler nedeniyle Türkçe sözcükler oldukça uzun (Durgunoğlu, 2006) dolayısıyla da anlaşılması güç olabilir. Türkçede anlamdaki yoğunluğu artırma, vurgulama, anlam odağına dayalılık gibi mesajın alıcısını etkileme, mesajın anlaşılmasını garantileme, konuşmada ahengi ve yinelem (totoloji) gibi tekrarlı kullanımı sağlama gibi amaçlarla dilbilimsel uzatım içeren konuşmalar yabancı dil öğretiminde söylemin doğru anlaşılması noktasında önem arz etmektedir. Anlambilimsel ve sözdizimsel boyutlarda uzatımın neye dayalı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için hangi ögenin bir ötekinin anlamını bağladığı yani hangisinin diğerine dayalı olduğunu, uzatımlı ifadenin bir şeyi ifade etmenin gündelik ve normal haline dönüşüp dönüşmediği gibi etmenlere bakmak ve bu konuda dil öğrencilerinde farkındalık uyandırmak yabancı/ ikinci dil öğretiminde önemli ip uçlarından biridir.

Anlambilimsel bilgi otomatik olarak sözcüğün görüntüsünü bireye sunar fakat yine de farkındalığa erişiremeyip uzun süreli belleğe gönderemez bu noktada anlambilimsel görevdeki en önemli faktörün hafıza ve bellek eğitimi olduğu görülür (Fisher ve Craik, 1977). İşte bu noktada bağlamsallık göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Bağlam, sözcüğün anlamsal boyutunu kısıtlar, böylece ortaya sözcüğün en uygun anlamı çıkar. Anlam bilgisi bağlamsal boyutu kolaylaştırır. Bu süreçte anlamsal bilginin (semantic information) önce, bağlamsal kolaylaştırmanın (contextual facilitation) sonra görülmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir (Koda, 2005: 34-35). Hedef dil öğrencileri hedef kültür

içindeki ortak bilgiye yabancı olduklarında söz konusu ortak bilgiye ilişkin yaygın söylemin taşıdığı mesajı çözemeyebilir ve doğru anlamlandıramayabilir dolayısıyla doğru davranımda bulunamayabilirler. Bu durum Gumperz (1982) tarafından “bağlamlaştıramama” olarak nitelendirilmiştir. Söylem içinde geçen dil bilgisel veriyi yorumlayabilmek için bazı bağlamsal ön kabuller gerekir. Yeri geldikçe hedef dil öğreticileri tarafından gerek ilgili metinler gerekse sözel anlatımlarla öğrencilerce aşına olunması sağlanmalıdır. “Bir ifadenin doğru algılanması sadece dil bilgisine ya da sadece metin bilgisine bağlı kalmaz. Her ikisi birden ifadeyi karşılar. Bu durumda dil bilgisinin kendi kuralları, metin bilgisiyle kullanılırken toplum kültürüne ve kültürü taşıyan bireyin asıl anlatmak istediğini dil bilgisine göre biçimlendirmesine bağlıdır” (Murat ve Koçer, 2017). Bağlamlaştırma açısından başvurulacak en etkili unsurlar kültüre ait yargıların tanınması, düşünce ve ifade şekillerine aşına olunması açısından deyim, atasözleri, kalıp söz ve ifadelerdir. Bu durum ise anlam bilim ve edim bilimin iç içeliğini özellikle yabancı dil öğretimi açısından kanıtlar niteliktedir.

Bu noktada anlambilimsel bağlamda yukarıdaki bilgilerden hareketle Türkçe öğreticilerinin sözcük ve tümce boyutunda öğretim öğeleri sunarken sözcükte anlam çeşitliliği ve çok anlamlılık, yazılış/okunuş benzerliği, söz eylemlerin öğretimi kadar edimbilimsel boyutların ve bağlamsallığın etkilerini de göz önünde tutmalarında yarar vardır. Ayrıca çalışmanın kavramsal çerçevesi kapsamında belirlenen tüm dilbilimsel alanlarda dilbilimsel artıklık ve uzatım içeren kullanımlar ile gereksiz iletişim ögesi içerebilen bağlamların ortaya çıkabileceği görülmüştür.

Edimbilimsel veya dil dışı bir takım ruhbilimsel etmenler de dilin doğrudan içinde olmayan ancak dil öğrenimini etkileyen dil dışı etmenlerdendir. Ancak iletişimde bildirişime odaklı bir alan olan edim bilime göre söz uzatımı her zaman gereksiz öge kullanımı veya dilbilimsel fazlalık niteliği taşımamaktadır. Öyle ki; artık yinelem (totoloji), klişe söz veya diğer sanatlı kullanımlarla ortaya çıkan dilbilimsel uzatım türleri dilin içine yerleşmiş, gündelik iletişimde gerektiği zaman anlamın alıcı tarafından daha fazla öge ile de olsa doğru veya dolaylı yollardan algılanmasını sağlayan birer parçası haline gelmiştir. Nitekim gerek yabancı dil öğretimini kolaylaştırıcı gerekse tam aksi yönde kavramayı zorlaştırıcı nitelikleriyle bu olgunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi/öğretimi noktasında da etkili olduğu açıktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulamalı veya kuramsal çalışmalarla incelenmesi gerekmektedir.

Özellikle yabancı/ikinci dil öğreniminde edimsel bilgiyi stratejik olarak kullanma yeteneği, kişinin iletişim sürecinde anlamı doğru iletmesi ve gelen söylemdeki bilgiyi doğru yorumlamasına izin verir. Kültür bilgisi herhangi bir hedef dilin öğrenim/öğretiminde hangi durumda neyi söylemenin uygun neyin uygun olmadığını, neyi ne zaman, nerede, kime, hangi üslupla söylediğimizi ve neden söylediğimizi tanımlamada oldukça önemli bir faktördür. Ancak bu türden bilgiler ana dili öğrenim sürecinde hem ebeveynler hem de güdümlü eğitim ortamlarında dil öğretimine en doğal haliyle dahil edilmiş durumdadır. Kültür ögesinden soyutlanmış bir şekilde öğrenilen dil becerileri bazı durumlarda hedef toplumun ilgili metinlerinde doğru şekillerde kodlanmış

net iletiler içeren söylem içermeyebilirler. Öyle ki söz konusu söylemin aslında içermediği mesaj ve manaları taşıyor olduğu düşünülebilir veya kültürel anlamda kırıcı, hor gören bir üsluba sahipmiş gibi algılanabilir. Ancak bu durum tamamen diller arası edimbilimsel farklarının bir sonucudur. Bu durum yazma becerisinde diğer üç temel dil becerisine göre daha da hissedilir düzeyde iletişim engeline neden olabilir. Örneğin, Gilbert (1991) ana dili İngilizce olmayan dil öğrencilerinin konuşma derslerinde yazılı beceriye dayalı ürünlerini incelerken İngiliz Dili ve buna dayalı olarak İngiliz kültüründe doğrudan ifade edilen talimatları yanlış anlamlandırdıklarını görmüştür. Hatta bu öğre nicilerin yazılı söylemlerinin çoğunun okuyan kişi tarafından fazlasıyla patavatsız ve pervasızca sarf edilmiş hissi uyandırıcı nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Oysaki İngiliz Dili öğreticileri genellikle bir fikir veya inançtan söz ederken tümce başında “Bence...”, “Bana kalırsa...”, “Bunun sebebi şu olabilir...” şeklinde kullanımın mesajın doğru verilmesine yardımcı olabileceğini öğretim süreçlerinde mutlaka öğretmektedirler. Yani edimsel boyutu olan dil veya hedef kültür öğelerinin bağlam içi ve dışında hedef dil öğrencisine sunulması veya bu konuda yaşantı zenginliği oluşturulması önemlidir.

Analojik bir öğretimin de diller arası edimsel dil olgularının etkin kullanımına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Hedef dil öğrencisinin ana dili ile kurduğu edimbilimsel ilişkiler benzer durumlarda doğru söz edimleri, kalıp sözler veya günlük ifadelerin etkin kullanımını dolayısıyla da edimbilimsel transferin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Örneğin, Durmuş ve Kılınç (2021) karşılaştırmalı öğretim metodunun söz edimlerinin öğretiminde kullanılmasının etkililiğini inceledikleri çalışmalarında söz konusu diler arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğretim süreçlerine uygun bir biçimde taşınabilmesi durumunda olumlu katkı yapacağı; öğreticilerin üst dilsel (metalinguistik) ve kültürlerarası farkındalık düzeylerini artıracacağı sonucuna varmışlardır. Yazma ve konuşma becerisi edinmek edimbilimsel açıdan zordur. Hedef dilde atasözü ve deyimler ve kalıp ifadelere, selamlamalara ve dile yansıyan düşünce kalıplarının ifade şekillerine tanıdık olmayı gerektirir. Yazılacak konu ile ilgili altyapıya veya bilgiye sahip olmayı, bunun hangi edimsel olgular içerdiğini ve bunların nasıl ifade edileceğini uygun sözcük, imla ve noktalama işaretleri ile yazılı dilde ifade edebilme becerisi gerektirir. Bu nedenle yabancı veya ikinci bir dil öğrenirken söz edimleri gibi dil olgularının altında yatan anlam dinamiklerine tanıdık olmak önemlidir. Örneğin, Austin tarafından ortaya atılan söz eylem kuramı bir topluluktaki konuşmaların sözleşimsel yönünü temel alır. Burada belirtmek istenen dil sözcelerinin bir eylemi ifade etmesi değil, bu sözcelerin kendilerinin birer eylem olarak değerlendirilmesidir. Belirli bir amaca yönelik sözcemelerin ilk başta edimsellikle betimlenmesinin yanında, kendilerine özgü bağlamları da mevcuttur. Ayrıca bazı sözcelerin edimselliğin tamamen dışında bulunan doğrudan betimleyici ve saptayıcı anlamları vardır. Ancak geleneksel yöntemlerle değerlendirme yapıldığında, bir sözcü biçimsel ve sözdizimsel işlemlerle cümleye bağlıdır (Searle, 1996, s. 30). Hedef dil öğreniminde konuşma ve sonrasında okuma becerisinde bu dil olgusunu edindikten sonra yazma becerisinde etkin şekilde yer verebilmek özellikle temel seviyelerden itibaren önemlidir.

Dilbilimsel uzatım olgusu dilsel girdi üretiminde oldukça önemli rol oynamaktadır. İletilecek bilginin seçilmesi, organize edilip gruplanmasını sağlayarak her bir söylemin daha net mesajlar içermesini sağlar. Bu nedenle de dilbilimsel uzatım, başka bir tabir ile dilbilimsel fazlalık dilsel uyarıcılar ve en küçük birimler arasındaki işlemlere odaklanır ve daha yüksek seviyede bilinçli düzeyde gerçekleşen süreçlere tekabül eder. Dilbilimsel boyutta uzatım özellikle yazılı dilin öğrenimi açısından önemlidir. Yazılı iletilen mesaj gerekli tüm ögeyi sağlayarak mesajın etkin şekilde anlaşılmasında etkilidir. Dil edinim ve öğrenimi açısından birinci ve ikinci dil ediniminde okuma ve yazma becerilerinin kazanılması noktasında bu olgu üzerinde durulması gereken bir konu olarak ele alınabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sadece sözcük boyutunda değil aynı zamanda daha küçük öğeler olan biçimbirimler ve en büyük boyut olarak söylemin kendisinde de anlamın sağlandığına ilişkin bazı ip uçlarının öğrencilere sezdirilmesi veya yeri geldiğinde örneklerle açıklanması oldukça faydalı olacaktır.

Ayrıca araştırmanın genel sonuçlarından hareketle dilbilimsel yeterlilik açısından Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerin yanı sıra yabancı dil olarak öğretenlerin de genel dilbilim kavramları, Avrupa ve Amerikan yapısalcılığına ilişkin temel özellikler, özellikle dilbilgisi öğretimi açısından “üretici dönüşümsel dilbilgisi”, “edimbilim” ve “sözceleme kuralları”ndan haberdar olmalarının dilin işleyen iç ve dış dinamikleri ve öğretim süreçleri üzerindeki olası etkilerini fark etmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- August, D. ve Shanahan, T. (Eds.). (2007). *Developing reading and writing in second-language learners: lessons from the report of the national literacy panel on language-minority children and youth published by routledge for the american association of colleges for teacher education*. Routledge.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: OUP.
- Büyükantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çürük, Y. (2020). Sözcükbilim. E. Boz (Ed.) *Dilbilim teorik ve uygulamalı alanlar içinde* (ss. 371-401.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demir, S. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilimsel artıklık ve uzatıma ilişkin öğrencilerin farkındalık düzeyleri. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralay, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 33-40.
- Doğan, a. T. (2019). Türkiye Türkçesinde dilbilimsel uzatım örneği olarak -(x) n-, -(x) l-çatı eklerinin üst üste kullanımı/a study on the successive usage of -(x) n-, -(x) l-voice

- suffixes as an example of linguistic pleonasm in turkish. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(47).
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). Learning to read in Turkish. *Developmental Science*, 9(5), 437-439.
- Durmuş, M. ve Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig*, (97), 1-28.
- Enginarlar, H. (2006). Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar. A. Kocaman (Ed.) içinde *Dilbilim ve dil öğretimi* içinde (ss. 151 -160). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Ersen-Racch, M. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Fisher, R. P. ve Craik, F. I. (1977). Interaction between encoding and retrieval operations in cued recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3(6), 701.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J. H. ve Simis, A. (2005). Does training of second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *The Modern Language Journal*, 89(1), 54-75.
- Genç, H. N. & Ofraz, A. (2015). Fransızca ve Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi ve gelişiminde karşılaştıkları sözcükbilimsel, yazım bilgisel ve sözdizimsel sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7, 1273-1288.
- Gilbert, P. (1991). Writing pedagogy: Personal voices, truth telling and "real" texts. *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, 27-47.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günther, H. ve Ludwig, O. (Ed.). (2008). *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use* (Vol. 2). Walter de Gruyter.
- Karşahin, H. (t.y.). *Araştırma yöntem ve teknikleri*  
[https://itunesuassets.itunes.apple.com/apple-assets-us-std-000001/CobaltPublic/v4/3e/37/ae/3e37aed7-7d65-9d7c-7c6d-4231223d55b7/321-5215464198793928767-5\\_nite.pdf](https://itunesuassets.itunes.apple.com/apple-assets-us-std-000001/CobaltPublic/v4/3e/37/ae/3e37aed7-7d65-9d7c-7c6d-4231223d55b7/321-5215464198793928767-5_nite.pdf).
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In *Vocabulary and applied linguistics* (ss. 126-132). Palgrave Macmillan, London.
- Murat, M. ve Koçaer, A. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ileri seviyede anlamsal boyutta dil öğretiminin önemi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(1), 37-48.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 27, 59- 74.

- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 4, 83-92.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (ss. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Riès, Stéphanie (2013). *Le cerveau du poète en action: le choix des mots en poésie*, Laboratoire de Psychologie Cognitive et au Laboratoire de Neurobiologie de la Cognition, CNRS & Université d'Aix-Marseille, France.
- Sarı, İ. (2015). Dilbilimsel uzatım ve türkçedeki yaygın örnekleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(16).
- Searle, J. (2000). *Söz edimleri* (Çev. R. Levent Aysever) Ayraç Yayınları: Ankara.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Swanson, H. L. ve Siegel, L. (2011). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology*, 49(1), 5-28.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.
- Yalçın, Ş., Çeçen, S. ve Erçetin, G. (2015). Dil öğrenme yatkınlığının tanımlanmasında işler bellek ve açık/örtük bilgi türlerinin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ., Yıldız, F. U., ve Günay, V. D. (2014). *Biçimbirimler: türetim ve işletim ardıllarının sözlü dildeki kullanım sıklığı*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Bu çalışma için etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 05.02.2020 tarih ve 20/13 sayılı karar ile alınmıştır.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

Birinci yazar çalışmayı planlamış ve modellemiş, verileri toplanmış, veri analizini gerçekleştirmiş ve sonuçların yorumlamıştır. İkinci yazar çalışmanın modellenmesi, alan yazın taraması ve tartışma bölümüne katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Yok.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.





