



Functionality of Interfaces in Foreign Language Teaching

Hafize GÜZEL KAMACI¹ & Özge CAN²

Abstract

The term interface is related to syntactic structures that are sensitive to different structural situations, and recent studies on second language acquisition have highlighted the term interface because the acquisition of a grammatical phenomenon that requires the gathering of multiple linguistic subsystems or different grammatical modules has some difficulties. This study aims to discuss the functionality of linguistic interfaces in foreign language teaching with the findings of studies within the framework of the Interface Hypothesis, which argues that purely syntactic features can be acquired without encountering any significant problems in second language acquisition; however, it is difficult to talk about a problem-free acquisition in the application of constraints that require interaction between syntactic knowledge and other cognitive areas. Within the framework of the findings obtained from studies that propose a distinction between cognitive areas and structures that include and do not include interfaces and are frequently related to second language acquisition, our study discusses how internal and external interfaces are acquired, what kind of difficulties are encountered in these interfaces, at which points there are disruptions, and at which they function without problems. At this point, our study contributes not only to the theoretical prediction of the linguistic components and the relationships between linguistic and non-linguistic cognitive systems in foreign language teaching, but also to the obtaining of practical outputs.

Keywords

Interface Hypothesis

Internal Interfaces

External Interfaces

Foreign Language Teaching

Yabancı Dil Öğretiminde Arakesitlerin İşlevselliği

Özet

Arakesit terimi farklılaşan yapısal durumlara duyarlı olan sözdizimsel yapılarla ilişkilidir ve ikinci dil edinimi ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, arakesit terimini öne çıkarmaktadır; çünkü birden çok dilsel altdizge ya da farklı dilbilgisi modüllerinin bir araya gelmesini gerektiren dilbilgisel bir görünümün edinimi kimi güçlükler barındırmaktadır. Bu çalışma salt sözdizimsel özelliklerin ikinci dil ediniminde önemli bir sorun ile karşılaşılmadan edinilebildiğini; ancak sözdizimsel bilgi ve diğer bilişsel alanlar arasında etkileşim gerektiren sınırlamaların uygulanmasında sorunsuz bir edinimden söz etmemenin güç olduğunu savunan *Arakesit Varsayımı* çerçevesindeki çalışmaların bulgularıyla, dilsel arakesitlerin yabancı dil öğretimindeki işlevselliğini tartışmayı amaçlamaktadır. Bilişsel alanlar ile arakesit içeren ve içermeyen yapılar arasında bir ayırım öneren ve sıklıkla ikinci dil edinimi ile ilgili olan çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde çalışmamız, içsel ve dışsal arakesitlerin nasıl edinildiği, bu arakesitlerde ne gibi güçlüklerle karşılaşıldığı, hangi noktalarda aksamalar yaşandığı, hangilerinde sorunsuz işlediğini tartışmaktadır. Bu noktada çalışmamız hem dilbilgisi bileşenleri hem de dilsel ve dilsel olmayan bilişsel dizgeler arasındaki ilişkilerin yabancı dil öğretiminde sadece kuramsal açıdan yordanmasına değil uygulamalı çıktıların elde edilmesine de katkı sağlayıcı niteliktedir.

Anahtar Kelimeler

Arakesit Varsayımı

İçsel Arakesit

Dışsal Arakesit

Yabancı Dil Öğretimi

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

06.03.2025

Reviewed / Kabul Tarihi

31.05.2025

Published / Yayın Tarihi

30.06.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1652996

Reference Kaynakça

Güzel Kamacı, H., & Can, Ö. (2025). Yabancı dil öğretiminde arakesitlerin işlevselliği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 198-221.

¹Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, hafize.guzel@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6923-0643

²Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ozge.can@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2864-2649

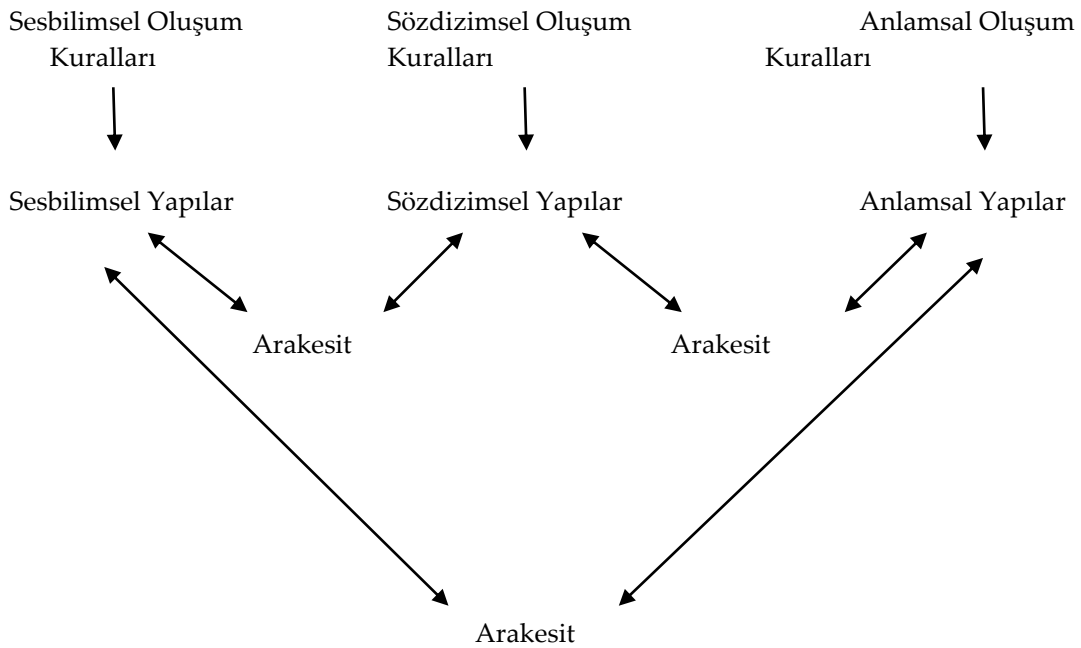


Giriş

Geçtiğimiz on yıl veya daha uzun bir süre içinde, dilbilgisinin farklı bileşenlerinin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve bu tür etkileşimlerin dilbilgisi üzerindeki etkileri hakkında önemli araştırmalar yapılmıştır (Jackendoff, 1997, 2002, 2007; Reinhart, 2006; Ramchand ve Reiss, 2007).

Yabancı dil öğretimi son yıllarda önemli ölçüde değişime uğrayarak geleneksel dilbilgisi tabanlı yaklaşımlardan daha iletişimsel ve bütünleştirici yöntemlere doğru ilerlemiştir. Yabancı dil eğitimcileri öğrencilere etkili iletişim için gerekli becerileri kazandırmaya çalışırken, dil dizgeleri arakesitleri anlamak önemli hale gelmiştir. Çalışmamızda, dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesit kavramları *Arakesit Varsayımı* (Interface Hypothesis) (buradan sonra AV) çerçevesinde incelenmektedir.

Dilsel arakesitler son zamanlarda yabancı dil öğretim araştırmalarında önemli bir rol olarak dilbilim çalışmalarında yerleşiklik kazanmıştır (Ramchand ve Reiss, 2007). Arakesitler, dilbilgisinin çeşitli bileşenleri arasında ve dilbilgisi ile bilişin diğer yönleri arasında eşlemenin gerçekleştiği bağlantılar veya alanlar olarak tanımlanmıştır. Dilsel yapının tek bir düzeyinde gerçekleşen süreçler *bütünleyici* (integrative) süreçler, düzeyler arasındaki süreçler *arakesit* (interface) süreçleri olarak terimleştirilmiştir. Arakesitlere ilişkin yaygın olan yaklaşım Şekil 1’de gösterilmektedir (Jackendoff, (2002):



Şekil 1. Üçlü Koşut Mimari (Jackendoff, 2002’den uyarlanmıştır.)

Şekil 1’den de anlaşılabilir gibi dil, çeşitli biçimlerde birbirini etkileyen ve etkileşim içinde olan sesbilim, biçimbilim, anlambilim ve sözdizim gibi dilbilgisi modüllerinden oluşmaktadır. İkinci dil (buradan sonra D2) öğrencileri dil ediniminde, farklı alt dizgelerdeki edimleri süresince yeterlik düzeyinde değişkenlik gösterebilmektedir. Şekil 1 de bu bağlamda, farklı dilbilgisi modül bilgilerinin birleşimini ve D2 öğrenimindeki dilbilgisel olgular arasında gerçekleşen çakışmaları göstermekte, dilin farklı alt bileşenlerinin birbiriyle olan ve dilin yüzeydeki yapısından çok, daha derin anlam ilişkilerini ortaya koyduğu düşünülen etkileşim noktalarını, bir diğer deyişle kesişim alanlarını ifade etmektedir. İşte söz konusu bu kesişim alanlarına arakesit denilmektedir. Arakesitler temel olarak ikiye ayrılmaktadır: içsel arakesitler (örn. sözdizim-anlambilim, biçimbilim-sesbilim gibi dil-içi modüller arası ilişkiler) ve dışsal arakesitler (örn. sözdizim-söylemedimbilim, sözdizim-anlambilim gibi dil ile diğer bilişsel süreçler arasındaki etkileşimler).

İçsel arakesitler genellikle dilin resmi ve kural temelli yapılarının birleşimini içerirken, dışsal arakesitler bağlamsal kullanım, söylem uygunluğu, bilgi yapısı gibi bilişsel süreçlerle olan ilişkileri kapsamaktadır. Dışsal arakesitlerde yer alan yapılar özellikle D2 öğrencileri açısından karmaşık ve zorlu edinim süreçlerine neden olmaktadır. AV'a göre, D2 öğrencileri içsel arakesitlerde daha başarılı olurken, dışsal arakesitlerde bilişsel yükün artması nedeniyle hata oranları yükselmekte ve edinim daha sınırlı gerçekleşmektedir (Sorace ve Filiaci, 2006).

Arakesit olgusu yabancı dil öğretiminde oldukça dikkat çekici bir olgudur; çünkü bir dil modülündeki yapıyı başka bir dil modülündeki karşılık gelen yapıya eşlemenin aynı modül içindeki bir işlemten daha karmaşık bir işlem olduğu ve dolayısıyla edinilmesinin daha zor olduğu kabul edilmektedir (Reinhart, 2006). D2 devreye girdiğinde, uyumsuzluk olasılıkları katlanarak artmakta ve başarılı edinimi daha da karmaşık hale gelmektedir (Sorace ve Serratrice, 2009). Bu nedenle, belirli sözdizimsel biçimlerin edimbilimsel işlevlere içsel olarak bağlı olduğunu savunan AV'ın ilk türü (Sorace, 2003), dil arakesitlerindeki özelliklerin modül içi özelliklere göre hatalara ve fosilleşmeye karşı daha savunmasız olabileceğini öne sürmektedir. Araştırma sonuçları, tüm arakesitlerin eşit düzeyde savunmasız olmadığını ve kimilerinin diğerlerinden daha çok zorluk yarattığını ortaya koymaktadır. Örneğin, bir sonraki bölümde sözünü edeceğimiz içsel arakesitlerden olan sözdizim-anlambilim arakesitindeki özellikler D2 öğrenenler tarafından büyük ölçüde başarıyla edinilmektedir (Slabakova, 2007; 2009). AV'ın yakın tarihli türü ise, *dar sözdizim*⁽³⁾ (narrow syntax) -sözdizimin yapısal yönleriyle ilgilenmektedir- ve diğer dilsel modüller (sesbilim, biçimbilim, anlambilim) arasındaki içsel arakesitler ile sözdizim ve diğer bilişsel modüller arasındaki dışsal arakesitler arasında ilkeli bir ayrım önermektedir. Böyle bir dışsal arakesitin birincil örneği olarak, araştırmacılar çoğunlukla sözdizim-söylemedimbilim arakesitine yoğunlaşmışlardır. Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinin zorluğun temel kaynağı olduğu, birinci dil (buradan sonra D1) ediniminde gecikmelere, D2 ediniminde de başarısızlığa ve yargıların belirsizliğine neden olduğu savunulmaktadır (Tsimpli ve Sorace, 2006; Sorace ve Filiaci, 2006; Sorace ve Serratrice, 2009).

Dilbilgisinin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin oluşturduğu arakesitler, dilin işleyişini anlamada ve özellikle D2 edinimi ile yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynadığı savı, Türkçe özelinde yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Sözgelimi Uzun (2020), arakesit kavramının yabancı dil öğretim programlarında kuramsal olarak nasıl yapılandırılabilirliğini tartışırken; Küçüksakarya (2020), özellikle sözdizim-edimbilim arakesitinde yer alan odak yapıların yabancı dil öğretiminde yeterince temsil edilmediğine işaret etmektedir. Güzel ve Can (2021), sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde konumlanan 'It' ayrıklarının öğretimi için malzemeler geliştirmiş ve bu yapıların daha etkin bir biçimde öğretilmesini hedeflemiş; Karadağ (2022) biçimbilim-sözdizim arakesitinde öğrencilerin adıl ve bağlılık ilişkilerinde yaşadığı güçlükleri ortaya koymuştur. Günaydın

³Üretici Dilbilgisi alanındaki kuramsal bir çerçeveyi ifade eden *dar sözdizim*, sözcüklerin dilbilgisi yapılarını oluşturmak üzere nasıl bir araya geldiğini yöneten kurallar ve ilkelerle ilgilenmekte, anlatımların ve tümcelerin iç yapısına odaklanarak kimi bileşenlerin (adlar, eylemler, vb.) düzenlenmesini ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ayrıca, bir dizi dönüşüm ve uygulama yoluyla sözdizimsel yapıların türetilmesine odaklanan *dar sözdizim*, bileşenlerin birleştirilmesini ve bir tümcenin yüzey yapısını derin yapısından çıkaran diğer sözdizimsel işlemleri içermektedir. *Dar sözdizim*, genellikle *geniş sözdizim* (broad syntax) veya sesbilim ve anlambilim gibi dilbilgisinin diğer bileşenleriyle karşılaştırılmaktadır. Bu noktada *dar sözdizim*, sözdiziminin yapısal yönleriyle kesin bir biçimde ilgilenirken, *geniş sözdizim*, diğer dilsel temsil düzeyleriyle etkileşimleri içerebilmektedir. Genel olarak *dar sözdizim*, dilbilimcilerin tümce yapısını ve dil oluşumunu yöneten kuralları nasıl çözümlediklerini anlamada temel bir kavramdır (Chomsky, 1995).

ve Bozkurt (2023) ise söylemedimbilim bağlamında, bağlam bilgisine dayalı yapıların öğretiminde karşılaşılan sorunlara odaklanmıştır.

AV çerçevesinde yapılan araştırmalar, dilin farklı bileşenleri arasındaki içsel ve dışsal arakesitlerin D2 ediniminde farklı düzeylerde başarıyla edinilebildiğini göstermektedir. Ne var ki, bu farklılıkların yabancı dil öğretimi bağlamında nasıl ele alınacağı, öğretim sürecine nasıl yansıtılacağı ve bu yapıların öğretimde nasıl işlevsel hâle getirileceği konusu yeterince açıklığa kavuşturulmuş değildir. Ayrıca her ne kadar son yıllarda AV çerçevesinde dilsel arakesitlerin D2 edinimi üzerindeki etkileri önemli bir araştırma konusu hâline gelerek özellikle içsel ve dışsal arakesitlerin ediniminde yaşanan farklılıklara dikkat çekilse de, söz konusu yapıların yabancı dil öğretiminde nasıl işlevselleştirileceği ve öğretimsel çıktılara nasıl dönüştürülebileceği konusunda alanyazında uygulamaya dönük yeterli veri bulunmamaktadır. Bu noktada arakesitlerin anlaşılmasının ve öğretiminin, dil öğrencilerinin dilin yapısal ve işlevsel yönlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olabileceği görüşüne dayanan çalışmamız, yabancı dil öğretiminde arakesit temelli bir yaklaşıma duyulan gereksinimi ortaya koymakta, AV çerçevesinde dilin yapısal (içsel) ve kullanımsal (dışsal) bileşenleri arasındaki etkileşimlerin D2 öğretimindeki yeri ve işlevselliğini irdelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle dışsal arakesitlerin (örn. *It*-ayrıkları gibi söylem odaklı yapılar) öğretimde nasıl temsil edildiği, öğrenciler tarafından nasıl edinildiği ve bu süreçte karşılaşılan güçlükler alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulguların çözümlenmesiyle tartışılmaktadır. Özellikle sözdizim-söylemedimbilim gibi dışsal arakesitlerin öğretim sürecine dahil edilmesinin güçlüklerine ve bu yapıların öğrenciler tarafından ediniminde karşılaşılan sorunlara odaklanılmakta, bu yönüyle çalışmamız gelecekteki uygulamalı etkinlikler için zemin hazırlayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Gelinen noktada temel varsayımımız, yabancı dil öğrencilerinin içsel arakesitler yoluyla gerçekleştirdikleri dil ediniminin, dışsal arakesitlere kıyasla daha başarılı olduğu ve bu durumun öğretim stratejilerinde farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesini gerekli kıldığıdır. Bu çerçevede çalışmamızda yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesitlerin ediniminin alanyazın çerçevesinde ne düzeyde gerçekleştiğinin tartışılması ve bu arakesitlerin öğretim sürecindeki işlevselliğinin değerlendirilmesi yoluyla içsel ve dışsal arakesitlerin öğretim sürecine bütünleştirilmesinin nasıl sağlanabileceği sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmamız nitel bir araştırma desenine göre yapılandırılmıştır ve D2 ediniminde arakesitlerin işlevselliğine ilişkin kuramsal çerçeveyi desteklemek amacıyla, alanyazın taraması yoluyla içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, AV çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar sistematik biçimde incelenmiş; içsel ve dışsal arakesitlerin edinim düzeyleri ile öğretim sürecindeki yansımaları değerlendirilmiştir. Verilerimiz, ikincil kaynaklardan elde edilmiş olup bulgular kavramsal temalar doğrultusunda çözümlenmiştir. Kuramsal verilerin öğretim uygulamalarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğine zemin hazırlayan betimsel bir yaklaşım sergileyen çalışmamız, D2 edinim sürecinde yer alan içsel (örn. sözdizim-anlambilim, biçimbilim-sesbilim) ve dışsal (örn. sözdizim-söylemedimbilim, anlambilim-söylemedimbilim) arakesit türlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve işlevselliği üzerine odaklanmaktadır.

AV Çerçevesinde İçsel Arakesitler

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisel olguların kesişimleri üzerine çalışmaları bulunan Tsimpli ve Sorace (2006), Sorace ve Filiaci (2006) ve White (2008) alanyazında sözdizim ve diğer alanlar arasındaki arakesitlerle ilgili olan dilbilgisel olguları edinmenin kolay olmadığını belirtmektedirler; dolayısıyla edinimdeki zorluk, etkileşim gerektiren yapıların kullanımında çeşitliliğe yol açmaktadır. Bu çeşitlilik anadil düzeyindeki kadar ileri düzey dil yeterliğine sahip D2 öğrencilerinde dahi sürebilmekte ve bütünüyle ortadan kalkmamaktadır. AV sözdizimsel dil özelliklerinin edinimlerinin uzun erimde sorunlu ve sınırlı olduğunu savunmakta, AV'ın gelişmiş biçimi de, D2 öğrencilerinin

sözdizimin, sözdizim-söylemedibilim arakesiti gibi dışsal arakesitlerin ediniminin kolay olmadığını; yani, neredeyse olanaksız olduğunu ileri sürmektedir. Dilbilgisi-içi arakesit olan içsel arakesit içerisinde bulunan sözdizim-anlambilim ya da sözdizim-sesbilim arakesitleri, dilbilgisinin biçimsel özellikleriyle (dil-içi/dilbilgisi-içi bileşenler -grammar-internal components-) etkileşimde olup tamamen edinilebilmekte ve D2 öğrencilerinin son dilbilgisi durumu; yani dilin var olan dilbilgisi kuralları, yapısı ve işleyişi, anadili dilbilgisiyle örtüşmektedir. Bu nedenle, D2’de sözdizim ve diğer içsel dilbilgisel alanları bir araya getiren özelliklerin ediniminde herhangi bir sorun ile karşılaşılması beklenmemektedir (Sorace, 2005: 58; Sorace ve Filiaci, 2006: 342; Tsimpli ve Sorace, 2006: 657; Sorace ve Serratrice, 2009: 202-203).

Sorace ve Filiaci (2006), Tsimpli ve Sorace (2006); Sorace ve Serratrice (2009) ve Sorace (2011) içsel arakesitlerin ediniminin dışsal arakesitler ile karşılaştırıldığında daha kolay olduğunu savunmaktadır. Tsimpli ve Sorace (2006) ve White (2009)’a göre, içsel arakesitler dil dizgesinin kendi içindeki alanları (sözdizim-anlambilim, sözdizim-biçimbilim, biçimbilim-sesbilim vb.) bağlamaktadır. Zaman içerisinde gelişen AV, 1. tür olarak ele alınan özgün tasarı, dar sözdizimi *arakesit sözdizimi* (interface syntax) ile genel olarak karşılaştırmakta, dar sözdizimin (berimsel sistemde içsel olan yorumlanamayan özellikleri ile) kimi açılardan arakesit sözdiziminden daha ayrıcalıklı olduğunu öne sürmektedir (Sorace, 2005: 72, 2006: 89). Yakın tarihli olan 2. tür dışsal arakesitleri (sözdizim arakesitlerini diğer bilişsel alanlar ile) ise, içsel arakesitler (sadece dilbilgisinin kurallı özelliklerinin ele alındığı) ile karşılaştırmaktadır.

Şimdi alanın araştırmacıları tarafından içsel arakesit olarak ulamlaştırılan sözdizim-anlambilim, sesbilim-sözdizim, sesbilim-biçimbilim, biçimbilim-sözdizim, sesbilim-anlambilim ve biçimbilim-anlambilim arakesitlerinden söz edelim.

Sözdizim-anlambilim arakesiti, sözdizim ve anlambilim arasındaki etkileşimi inceleyen bir kavramdır. Bu iki alan, dilin yapısal ve anlam yönlerini kapsamakta ve birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde. Sözdizim-anlambilim arakesiti dilin nasıl yapılandığı ve kullanıldığı arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamak için önemlidir. D2 ediniminde bu etkileşimi anlamak, dil öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Sözdizim-anlambilim arakesiti Fransızca’da izin verilen sözcük dizilimi değişkenliklerine bağlı olan çeşitli yorumlayıcı zıtlıkları araştıran Dekydtspotter ve diğerlerinin araştırmaları ile dikkat çekmektedir. Dekydtspotter ve diğerleri (1997) D2 Fransızca’da sözdizim ve anlambilimi birleştiren yapıların edinimine odaklanan araştırmacılar arasında bulunmaktadır. Dekydtspotter ve diğerleri, İngilizce anadil konuşucuları tarafından D2 Fransızca’da *çift tamlayan* (double genitives) durumunun *süreç* (process) ve *sonuç* (result) yorumlamasını incelemişlerdir. Araştırmacılar D2 Fransızca öğrencilerinin süreç ve sonuç adcılarını (nominals) D2 Fransızca’da ayırt edip edemediklerini araştırmışlardır. Sonuç adcılarını sürecin sonucunu (çıktısını) betimlerken, süreç adcılarında bir olay ya da süren bir durum tanımlanmaktadır (White, 2003):

(1) a. (?) la	version	de	la	9e	de	Karajan
the	version	of	the	9th	of	Karajan
‘Karajan’s version of the 9th’						
‘9. senfoninin Karajan yorumu’						
b. la	version	de	la	9e	par	Karajan
the	version	of	the	9th	by	Karajan
‘9. senfoninin Karajan tarafından yorumu’						

- (2) a. *la destruction de Tokyo de Godzilla
 the destruction of Tokyo of Godzilla
 Godzilla's destruction of Tokyo
 'Godzilla'nın Tokyo'yu yıkması'
- b. la destruction de Tokyo par Godzilla
 the destruction of Tokyo by Godzilla
 'Tokyo'nun Godzilla tarafından yıkılması'

Fransızcada *ikili adcılar* (dyadic nominals) *de* ('of') ilgeci sürekli olarak *tema* (theme) görevini üstlenmektedir; ancak *de* ('of') ya da *par* ('by') ilgeçleri *Kılıcı* (Agent) görevindedir. (1)'de görüldüğü gibi Kılıcının *par* ile gösterilmesi durumunda bu, sonuç ya da süreç olarak yorumlanabilmektedir (Ayoun, 2007: 130-170). Ne var ki, Kılıcı *de* belirtili addan sonra gelirse yapı iki *de* belirtili üye içermekte ve onun yorumlanması yine bu örnekte görüldüğü gibi sonuç ile sınırlı olmaktadır; yani, örnek (2)'deki gibi *süreç ikili adları* (process dyadic nouns) *de* ile gösterilen Kılıcı ile değil sadece *par* ilgeci bulunan Kılıcı ile izlemektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan bir diğer arakesit *sesbilim-sözdizim* arakesitidir. Sesbilim-sözdizim arakesiti çizgisel sözcük diziliminin yapısal özelliklerine odaklanarak sözdizimin öngelme ilişkisi ve bürünsel sesdizim arasındaki benzer ilişkiyi inceleyen arakesittir. Ayrıca, bu arakesit sesbirimlerin tümce yapısındaki altulamalı niteliği, ilişki içinde oldukları kurucuların ve birimlerin sıralanması ilişkisi ile ilişkilidir. Bu arakesitte sözdizimden gelen aşamalı bilginin nasıl tek boyutlu bir yapıya indirildiği görülmektedir. Sesbirimlerin anlamlı birimler olarak tümceler içerisinde dağılımına bakıldığında sözdizimsel düzlemle etkileşim içerisinde olduğu; dolayısıyla bu arakesitin dil dizgesinin ses ve anlam ilişkisinin temelini oluşturan dilbilgisinin ayrılmaz parçaları olduğu düşünülmektedir (Kaisse, 1985).

Elordieta (2008) sesbilim-sözdizim arakesitine dair yaklaşımların biçimbilim, anlambilim ve edimbilim yaklaşımları ile desteklenerek dillerdeki olguların açıklanmasını önermiştir. Bu bağlamda, Türkçe, Hırvatça, Almanca, Bask gibi kimi dillerin tümcenin odağını sesbilimsel birimlerden tonlama ya da sözdizimsel birimlerden yer değiştirme ile gerçekleştireceğini öne sürerken; Japonca ve Wolof gibi kimi dillerin biçimbirimsel özelliklerle odak değiştirebildiğini savunmaktadır. Araştırmacı, sözcüklerin yüzey yapıda sınırlarla ayrıldığını, sözdizimsel ve sesbilimsel kuruculuk arasında *bakışsızlık* (asymmetry) görüldüğünü belirtmektedir. (3) örneğinde bu sözdizimsel ve ezgisel yapı arasındaki uyumsuzluk açıkça gösterilmektedir.

- (3) a. This is [the cat that caught [the rat that stole [the cheese]]].
 'Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.'
- b. [This is the cat] [that caught the rat] [that stole the cheese].
 'Bu peyniri çalan fareyi yakalayan kedidir.'

(3a) tümcenin sözdizimsel yapısı ile örtüştüğünü, (3b) ise tümcenin ezgisel öbeklere ayrıldığını göstermektedir.

İçsel arakesit sınıflandırması altında yer alan bir başka arakesit ise *sesbilim-biçimbilim* arakesitidir; söz konusu arakesit sesbirim ve biçimbirimlerin yapılanması sürecinde bu birimlerin birbirleriyle etkileşimini ele almaktadır. Bu arakesite son zamanlarda sıklıkla çekimlemeli biçimbirim ve işlev sözcüklerinin üretimindeki çeşitliliği açıklamak için başvurulmaktadır.

Goad ve White (2004, 2006), D2 biçimsözdiziminin edinilmiş olmasına karşın, D1 bürünsel yapılarının etkisinin devam ettiğini savunmaktadır. Diğer bir deyişle, sözdizimsel ve bürünsel temsiller arasındaki arakesit, üretimde hedef dışı çıktıları yol açmaktadır (bu da işlevsel biçimbilimin atılması veya vurgulanmasıyla sonuçlanır). Goad ve White (2006), *Bürünsel Aktarım Varsayımı*'nı (Prosodic Transfer Hypothesis) ileri sürmektedir; bu varsayım, genellikle *zaman* (tense), *uyum* (agreement), *sayı* (number) ve *belirleyicilerle* (determiners) ilişkilendirilen biçimbilimin *aradil* (interlanguage) üretiminin D1 bürünsel yapısı tarafından kısıtlandığını ve D1'de bulunmayan bürünsel temsillerin aradil dilbilgisinde inşa edilmesinin özellikle zor (ve kimi durumlarda olanaksız) olduğunu savunmaktadır. Örneğin, Goad ve diğerleri (2003), Goad ve White (2006) ile White (2008) Mandarin konuşucularının D2 İngilizcesini araştırmışlardır. Buna göre biçimbilim açısından, Mandarin zaman ve uyumun gerçekleştirilmesinde yetersizdir; bürünsel yapı açısından ise, bürünsel sözcük bitişirmelerine eklemeye yapmamaktadır. Goad ve diğerleri (2003), Mandarin konuşucularının tümce tamamlama ve dilbilgisel yargı görevlerindeki tutarlı performanslarının, biçimsözdizimsel zaman özelliğini dillerarası dilbilgilerinde başarıyla temsil ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, kimi öğrenciler İngilizcede hedef benzeri üretim için gerekli olan çekimlemeyi bürünsel yapıya uygulama konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler üretimde düzenli çekimlemeyi silmektedirler. Kimi durumlarda D1'de bulunan yapı yardımıyla İngilizce zamanı bütünleyebilmektedirler; bu nedenle, örneğin, düzenli biçimleri tutarlı bir biçimde üretemediklerinde düzensiz geçmiş zaman biçimlerini üretebilmektedirler. Goad ve White (2006), bürünsel sözcük bitişirme eklemesinin sonunda edinildiğini; yani bu temsilin edinilmemesinin kalıcı bir yabancı uygulama kaynağı olmadığını göstermektedir.

Biçimbilim-sözdizim arakesiti de içsel arakesit sınıflandırması içerisinde bulunmaktadır. Biçimbilim ve sözdizim, genel olarak farklı dilbilgisel düzeylerle ilgilenmektedir; ancak farklılıkların yanı sıra bu iki alanın birbirleriyle ilişkilendirildiği düzlemler de bulunmaktadır. Sözelimi, aşamalı yapı ve baş sözcük/tamlayan özelliklerine sahip ad, eylem, zaman ve durum ulamları biçimbilim-sözdizim arakesitinde bulunmaktadır ya da türetim ekleri biçimbirimin eklendiği gövdeden farklı sözdizimsel özellik gösteren karmaşık yapı sözcükleri üretebilmektedir; dolayısıyla sözdizimsel ulam biçimbirimin seçme özelliklerine göre değişebilmekte ya da aynı kalmaktadır. Bu noktada dikkat çeken konulardan biri, D2 öğrencileri sıklıkla çekimlemeli biçimbilimin ve işlev sözcüklerinin kendiliğinden üretiminde, bunları atmada ya da bir çekimlemeli birimin yerine diğerini koymada ve uygun olmayan değişimler yapmada çeşitlilik göstermektedirler.

(4) a. ... went to school and learn English.

a. '... okula gitti ve İngilizce öğren.'

b. It is very hard to learn a language.

b. 'Dil öğrenmek çok zor.'

c. ... we should rent two-bedroom apartment.

c. '... iki yatak odalı daire kiralamamız gerekiyor.'

(5) du kaufen eine Banane

Sen satın al-Eylemlik bir muz

'Sen bir muz satın alırsın/alıyorsun.'

Örnek (4)'te aynı konuşucu (Patty) zaman ifadesini kimi zaman kullanmakta kimi zaman atmaktadır. Aynı durum *tanımlıklar* (articles) için de geçerlidir. (4b) ve (4c) örneklerinde aynı konuşucu tanımlık üretiminde tutarsızdır; yani kimi zaman çekimleme üretilmektedir; ancak biçim uygun olmamaktadır. (5) örneğinde eylemlilik eylem 2. tekil kişi olarak çekimlendiği zaman oluşmaktadır (Prévost ve White, 2000: 210-212). Bu gibi durumlarda D2 öğrencileri genellikle işlevsel ulamlar ve yansıtımlar ile ilişkili olan sözdizimsel özellikler üzerinde son derece doğrudurlar. Lardiere (1998: 8, 2007) Patty'nin yalın durumu atamasında tamamıyla doğru olduğunu göstermektedir.

Haznedar ve Schwartz (1997), Lardiere (1998), Prévost ve White (2000) tarafından öne sürülen varsayıma göre, çekimlemeli ya da işlev sözcükleri olmadığında bu sözcükler sadece yüzey düzeyde bulunmamaktadır; soyut düzeyde uygun bir biçimde temsil edilmektedirler. Zaman için çekimlemeli eylem üretmede başarısızlık yaşanmaktadır. Zaman özelliği sözdizimde gösterilmekte; ancak öğrenci İngilizcede /-ed/ ile fark edilen bu özelliği belirli bir biçim ile ilişkilendirmede başarısız olmakta, bunun yerine sözlükçe çekimlenmeyen hatalı biçimi yeğlemektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ortaya çıkan içsel arakesitlerden diğeri ise *sesbilim-anlambilim* arakesitidir. Sesbilim-anlambilim arakesitinin üç temel tamamlayıcı ölçütten oluştuğu belirtilmektedir. Mackay (2011)'e göre bu ölçütler 'bağımsız etkinlik, bağlantı ve hata sıklığı' biçiminde sıralanarak bilişsel düzlemde gerçekleşmektedir.

Wilbur (2010) genellikle İngilizcede 'eat, break, go' gibi eylemler ve 'up, into, to' gibi ilgeçlerle ifade edilen anlamlara odaklanmıştır. Kimi zaman 'eat up' birleşimi tek başına kullanılan 'eat' sözcüğünden farklı bir bilgi iletmekte kimi zaman da aynı kalmaktadır.

(6) a. She climbed the ladder.

'(O), merdivene tırmandı.'

b. She climbed up the ladder.

'(O), merdivene tırmandı.'

c. She climbed the ladder to the roof, and climbed down again.

'(O) merdivenle çatıya tırmandı ve tekrar geri indi.'

(6a) ve (6b) örneklerindeki 'climb' ve 'climb up' sözcüklerinde az farklılık görülmekte ya da hiç görülmemektedir ve her ikisi de (6c)'de olduğu gibi 'climb down' ile karşılaştırılabilmektedir. (6)'daki örnekler *hareket olayları* (motion event) alanı içerisinde yer almaktadır. Hem (6a) hem de (6b) tek bir olayı tanımlamaktadır; ancak (6c) örneğinde iki eylem sıralamasının mı yoksa tek bir büyük olayın mı olduğu tartışmalıdır.

Sesbilim-anlambilim arakesiti birbiriyle etkileşim içerisinde olmalarına karşın, biçimsel yaklaşım bu arakesiti sınırlı bir biçimde açıklanabilir kılmaktadır; dolayısıyla İşsever'in (2003) de belirtmiş olduğu gibi, anlamın biçimbirim ve sözdizim bileşenleri ile ilişkisi ve biçimsel boyutunun yanı sıra işlevsel boyutunun da tartışmaya katılması, bilgi yapısı ve bağlam da dahil edileceği için farklı düzey gösterimlerini incelemek açısından sesbilim-anlambilim arakesitine katkı sağlayabilir.

Son olarak *biçimbilim-anlambilim* arakesiti de içsel arakesit başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Biçimbilim-anlambilim arakesiti, söz konusu bileşenlerin arasındaki ilişkilerin tümcesel bileşenlere benzer biçimde yüklemcil biçimsel dizge ve niteleme gibi özelliklere sahip olup olmadığına ve biçimbirimsel birleşimlerin anlambilimsel birleşimlerle uyum gösterip göstermediğine

ilişkin özellikler göstermektedir. Tümce anlamı bir önermedir ve bu önermenin temel üyeleri adıl ve eylemcil yapılardan oluşmaktadır. Bu ulamların her biri biçimbirimlerin belirlilik durumuna dayanarak anlambilimsel açıdan incelenebilmektedir (Galani, Hicks ve Tsoulas, 2011). Diğer yandan, türetim biçimbirimleri bir gövdeye bağlandığı zaman sözcüğün biçiminin yanı sıra anlamını da değiştirerek yeni bir sözcük üretebilmekte ve kimi türetim biçimbirimleri eklendikleri sözcüğün ulamını değiştirebilmektedir. Örneğin, adıl türetim biçimbirimi {-I} eylemcil gövdeye eklenerek eklendiği gövde ile farklı ya da aynı ulamda bir sözcük oluşturmaktadır. 'kaz-'eylemcilden adıl ulama geçiş 'kaz-t' gösterirken; 'kral' sözcüğüne gelen {-IIk} biçimbirimi yeni bir sözcük 'kral-lık' türetse dahi adıl ulamda kalmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005). Ayrıca, eylemcil biçimbirimlerden görünüş biçimbirimleri de eklendikleri biçimbirimin yanı sıra tüm tümcenin zamana yönelik anlamını değiştirmektedir. Türkçeden bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimlerine ilişkin örnekler (7) ve (8)'de görülmektedir.

(7) Bitmişlik görünüşü

- a. Geçen hafta her gün iki saat çalış-**tı**-m.
'Last week I *worked* for two hours every day.'
- b. İki saat çalış-**mış**-ım.
'I *seem to have worked* for two hours.'

(8) Bitmemişlik görünüşü

- a. Saat ikide çalış-**ıyor-du**-m.
'At two o'clock I *was working*.'
- b. Saat ikide ofis-te-**ydi**-m.
'At two o'clock I *was* at the office.'
- c. Genellikle iki saat çalış-**ır-dı**-m.
'I *would* usually *work* for two hours.'

(Göksel ve Kerslake, 2005: 288)

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçede bitmişlik ve bitmemişlik görünüş biçimbirimleri geçmiş zamana uygulanmaktadır. Türkçede bitmişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler {-DI} ve {-mİş}, bitmemişlik görünüşü gösteren eylemcil sonekler ise {-(I)yor}, {-mAktA} ve {-(A/I)r} biçimbirimleri ile ifade edilmektedir. Ayrıca, {-mİştI} ve {-DIydI} biçimbirimlerinin bitmişlik ve bitmemişlik görünüşlerini birleştirerek hem sözcüğün biçimini hem de zamansal açıdan tümcenin anlamını değiştirdiği görülmektedir; dolayısıyla Borik (2009)'un da belirtmiş olduğu gibi, bitmişlik ve bitmemişlik görünüş ekleri de anlambilim-biçimbilim arakesitinde yer almakta ve D2 öğrencileri tarafından bu biçimbirimler edinilirken başlangıçta sorunlarla karşılaşılmasına karşın, söz konusu sorunlar kalıcı olmamaktadır.

D2 ediniminde dilbilgisel alanları birleştiren özelliklerin ediniminde, diğer bir deyişle içsel arakesitlerin ediniminde genellikle sorunlarla karşılaşılmamaktadır; ancak AV'nın diğer bir sınıflandırmasını oluşturan dışsal arakesitlerin ediniminde zorluklar ya da gecikmeler gözlenmektedir. Bu da dilbilgisi-içsel arakesitlerin yanı sıra sözdizim ve söylem arasındaki ilişki gibi dilbilgisi-dışsal arakesitlere artan bir vurgu yapılmasıyla sonuçlanmaktadır. Şimdi AV çerçevesinde dışsal arakesitleri ele alalım.

AV Çerçevesinde Dışsal Arakesitler

Yakın tarihli dil edinimi araştırmalarında (bu ister D1, ister D2 isterse de *ikidilli edinim* (bilingual acquisition) ile ilgili olsun), arakesit özelliklerinin bir anlamda edinilmesinin daha zor olup olmadığı ve/ya dar sözdizim gibi *saf* (pure) (arakesit olmayan) alanlarla ilgili özelliklerden daha kalıcı zorluklara maruz kalması ile ilgili arakesitler üzerinde koşut bir vurgu bulunmaktadır. Şimdi AV çerçevesindeki D2 çalışmalarında anlambilim-söylemedimbilim ve sözdizim-söylemedimbilim arakesitleri olarak ulamlaştırılan dışsal arakesitleri tartışalım.

Anlambilim-söylemedimbilim dışsal arakesiti ele alındığında, D2 konuşucularının sezdirimleri anlamada anadili konuşucularından daha çok zorluk çektikleri savunulmakta, bu savunu pek çok çalışmayla da desteklenmektedir (Slabakova, 2007, 2009; Gillingham, 2007; Lieberman, 2009). Örneğin, *bazı* ve *tüm* gibi anlatımlar, ölçekli sezdirimlere yol açan ve bir ucunda daha güçlü bir terim olan *tüm*'ün olduğu ve daha zayıf terim olan *bazı*'yı sezdireni; ancak aksi bir durumun söz konusu olmadığı bir sezdirim ölçeği oluşturmaktadır (Horn, 1972). Her ne kadar *bazı* mantıksal olarak *bazı ve muhtemelen tümü* anlamına gelebilse de genellikle bu biçimde yorumlanmamaktadır. Tersine, eğer daha zayıf olan terim kullanıldıysa, daha güçlü olanın geçerli olmadığı varsayılmaktadır. Sözelimi, eğer bir konuşucu (9a)'daki gibi bir tümce kullanırsa, dinleyici (9b)'nin söz konusu olmadığı, aksine (9c)'nin hedeflendiği çıkarımında bulunmaktadır:

(9) a. Some elephants have trunks.

'Bazı fillerin hortumu vardır.'

b. All elephants have trunks.

'Tüm fillerin hortumu vardır.'

c. Some but not all elephants have trunks.

'Tümü olmasa da bazı fillerin hortumu vardır.'

(Horn, 1972: 103)

Benzer biçimde daha önce Feeney ve diğerleri (2004) tarafından İngilizce konuşan yetişkin ve çocukları sınamak için Novech (2001) tarafından geliştirilen dilbilgisellik yargısı görevini kullanan Slabakova (2007, 2009), anadili Korece olan D2 İngilizce konuşucularının ölçekli sezdirimlere duyarlılıklarını incelemektedir. Buna ek olarak, test Koreceye çevrilmiş ve anadil kullanıcılarına uygulanmıştır. Slabakova (2007, 2009) Korece konuşucularının D1 ve D2'lerinde olduğu gibi bu konuşucuların D2 İngilizce edimleriyle çocuk ve yetişkin İngilizce anadil konuşucularının edimleri arasında da farklar bulmuştur: D2 konuşucuları sezdirimin anlaşıldığını gösteren yanıtlar vermeye anadil konuşucu gruplarından daha yatkındır. Diğer bir deyişle, diğer gruplar (9a) gibi tümceleri dilbilgisellik açısından %65 oranında kabul ederken, anadili Korece olan grup bu tür tümceleri %60 oranında reddetmektedir. Sonuçlar sezdirimin dikkate alındığını göstermektedir. Slabakova (2007, 2009) anadil konuşucusuyla D2 konucusunun yanıtları arasındaki farkın, azalmış işleme kaynakları nedeniyle, D2 konuşucuların mantıksal alternatifleri akıl edemediklerini ve dolayısıyla özgün sezdirimde (*bazı* terimi *hepsi değil* terimini sezdirir; dolayısıyla (9a) gibi tümceler kabuledilemezdir) takılı kaldıklarını savlamaktadır.

Lieberman (2009) sezdirimlerin anlaşılmasında kullanılan işleme kaynakları konusunu ele almakta ve değerlendirme açısından anadili konuşucuları için bile 'talepkar olan durumları'; yani, (10)'daki gibi ölçek tersinimi içeren dolaylı sezdirimleri incelemektedir. *Tüm*'ün kullanımı normal olarak daha zayıf olan *bazı* teriminin (9a)'daki gibi olumsuz işleç içeren ve aşağı doğru gerektirimi

olan bağlamlarda kullanımının uygun olmadığını sezdirirken ilişki (9b)'deki gibi *bazı* teriminin hedeflenen anlam olması biçiminde tersine çevrilmiştir.

- (10) a. Max didn't read all of the books.
 'Max kitaplarını tümünü okumadı.'
 b. Max read some of the books.
 'Max bazı kitapları okudu.'

(Lieberman, 2009)

Gillingham (2007) İngilizce anadili konuşucularının (10a)'daki gibi dolaylı sezdirimlerin anlaşılmasının (10b)'deki gibi dolaysız sezdirimlerden daha zor bulduklarını bildirmektedir. Lieberman (2009) anadilleri Japonca olan D2 İngilizce öğrencilerini test etmiştir. Bu öğrencilere her birinden sonra o bağlamda doğru olmayan tümceler olan yazılı kısa senaryolar sunulmuştur. Lieberman, aşağı doğru gerektirimi olan bağlamlardaki sezdirimlerin değerlendirilmesinde gerçekten bir işleme sorunu olduğunu gösterecek biçimde, bu tür durumlardaki sezdirimlerde D2 konuşucularının anadili konuşucularından daha çok zorluk çektiklerini savunmaktadır. Dahası, katılımcılara aralarından seçim yapmak için biri doğru diğeri doğru olmayan iki tümce sunularak işleme yükü hafifletildiğinde, D2 konuşucuları (10a)'daki gibi örnekleri içerse bile bağlam için uygun olanı seçmede herhangi bir sorun yaşamamakta; bu konuşucuların edimi anadili konuşucularınınkinden ayırt edilememektedir. Slabakova (2007, 2009) gibi Lieberman (2009) da D2 konuşucularının bu türden sezdirimleri anlamada gerçekten sorun yaşadıklarını ileri sürmekte; ancak bu konuşucuların aşağı doğru gerektirimi olan bağlamları işlemede sorun yaşamadıklarını savlamaktadır. Diğer bir deyişle, D2 konuşucularının ilgili edimbilimsel bilgiye erişimde başarısız olması durumu bulunmamaktadır.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesiti D2 araştırmalarında en sık çalışılan ve odaklanılan arakesitlerden biri olarak öne çıkmaktadır. *Boş özneli dillerdeki (null subject languages)* konu ve odak yorumları ve öznenin fark edilmesiyle bilgi yapısı etkileşimi, sözdizim-söylemedimbilim arakesit araştırmaları içerisinde ele alınmaktadır (White, 2011: 585). Örneğin, Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace (2006); Belletti, Bennati, ve Sorace (2007), anadiline yakın düzeyde D2'yi konuşanların bile konu ve odak farkındalığına bağlı olan ve özne düşmesini yöneten söylem sınırlılıkları ile karşılaştıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Alanyazında yapılan çalışmalar sözdizim-söylemedimbilim arakesitinin güçlükle edinildiğini ortaya koymaktadır; dolayısıyla bu arakesitin bileşenleri sözdizim-anlambilim arakesitinden daha sonra edinilebilmektedir. Sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki özellikleri değerlendirmek karmaşıktır ve çok fazla işleme kaynağı ve oldukça yüksek bir işlev kontrolü gerektirmektedir; dolayısıyla D2 ediniminde gelişimsel gecikmelere neden olmaktadır (Rothman ve Slabakova, 2011).

D2 edinimi üzerine yapılan çalışmalara göre sözdizim-söylemedimbilim arasındaki arakesit kapsamlı olmayan; ancak *artık seçimliliğin* (residual optionality) ve *değişkenliğin* (variability)⁴ büyük

⁴Dilde '*artık seçimlilik*' ve '*değişkenlik*' kavramları, dilin yapısal özelliklerini, kullanımlarını ve değişim süreçlerini incelemek için kullanılmaktadır. Bu kavramlar, özellikle dilin toplumsal, tarihsel ve kuramsal boyutları ile ilgilidir. *Artık seçimlilik*, bir dilde belirli dilbilgisel yapılar ya da biçimlerin genellikle zorunlu olmasına karşın, belirli bağlamlarda isteğe bağlı olma durumunu ifade etmektedir. Bu, dilin dinamik yapısını ve kimi dilbilgisel kuralların zamanla nasıl esneklik kazandığını göstermektedir (Kroch, 2003). *Değişkenlik*, dilin kullanımında farklı biçimlerin ya da yapılarının var olması anlamına gelir. Buda, dilin sosyal, kültürel ve bağlamsal etkenlere bağlı olarak farklılık

bölümünün gözlendiği alandır. Sorace ve Filiaci (2006); Tsimpli ve Sorace, (2006); Belletti, Bennati ve Sorace (2007) İtalyanca anadili konuşucusuna yakın konuşucuların bile İtalyancadaki odak ve konu söylemedimbilimsel kısıtlarında tam olarak yetkin olmadıklarını göstermişler ve sözdizim ve söylemedimbilim arasında kalıcı ve sürekli sorunların olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu, daha önce de belirttiğimiz gibi, AV'da (Sorace, 2005; Sorace ve Filiaci, 2006) beklenen bir durumdur.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde ele alınan özellikler İspanyolca ve İtalyanca gibi dillerdeki eylemcil öncesi ve eylemcil sonrası özneleri, konu değiştirim bağlamlarındaki açık özneleri, adların bağlanması, İspanyolca ve Bulgarca gibi dillerde konulaştırılmış nesnelerin biçimce ikizleşmesini, karşıtsal odağı, Almancada söylem-ilişkili sözcük sırası değişkenliğini içermektedir. Belirlilik, göndergenin daha önce ifade edilen biçimi üzerine temellendirildiğinde bunun değerlendirmesi söylem temelli olmaktadır. Örneğin, söylem temelli sözcük sıralaması değişimi gösteren bir tümce ancak daha önceki bağlam dikkate alındığında doğru bir biçimde değerlendirilebilmektedir.

Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde öğrenciler *açık* (overt) ve *boş* (null) *adılısı* öznelerin (pronominal subjects) dağılımı söylemsel etkenler (konu/odak) tarafından kısıtlandığında eksiklik gösterirlerken, bu özneler sözdizimsel etkenler nedeniyle engellendiğinde bir sorunla karşılaşmamaktadır (Pérez-Leroux ve Glass, 1997, 1999; Satterfield, 2003; Montrul ve Rodríguez-Louro, 2004; Montrul, 2004 ve Serratrice, 2004). Bunun yanı sıra, alanyazında yapılan çalışmalarda İspanyolca öğrencilerinin özne-eylem (ÖE) ve eylem-özne (EÖ) değiştirimleri gibi söylem özelliklerini düzenlemede eksiklik gösterdikleri gözlenmiştir (Hertel, 2003; Lozano, 2006). Sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde bu gibi eksikliklerin kaynağının odak ve konu gibi yorumlanabilir özelliklerin olduğu ileri sürülmektedir (Sorace, 2004); yani yorumlanamayan sözdizimsel özellikler gözlemlenen bu eksikliklerin nedeni olarak gösterilmektedir. Bunu sınamak için sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde *sunuş odağı* (presentational focus) tarafından sınırlandırılan *adıl düşürme değiştirgeni* (pro-dop parameter) ve ÖE ve EÖ değiştirimlerinin edinimi araştırılmıştır. İspanyolca öğrenen Yunanca anadili konuşucuları üç yeterlilik düzeyinde (orta üstü, düşük ileri ve yüksek ileri) değerlendirilmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki bilgilerinin öğrencilerin söylemde sözcük diziliminin dağılımından sorumlu olan yorumlanamaz özelliklerin eksikliği nedeniyle sürekli olarak sorunlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak D2 ediniminde içsel arakesiti oluşturan dilsel alanları birleştiren özelliklerin ediniminde genellikle sorunlar ile karşılaşmamaktadır; ancak AV'ın diğer bir sınıflandırmasını oluşturan dışsal arakesitlerin ediniminde zorluklar ya da gecikmeler gözlenmektedir; çünkü işleme gücü güçlüdür gerçekleşmektedir. Arakesitlerde yaşanan sorunlar için anadili-olmayan dilbilgisel sunuluşlar ya da anadili-olmayan işleme gibi tek bir kaynak olabileceğini varsaymak uygun olmayabilir. D2 konuşucularının sorunlarının farklı arakesitler, farklı dilsel olgular ya da farklı D2 yeterlik düzeyleri için farklı kaynaklar gibi birden çok açıklaması olabilir. Şimdi buraya kadar ele alınan ve değerlendirilen tüm bu bilgileri sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki özgül bir yapı olan *It*-ayrıkları üzerinden örneklendirerek tartışalım.

göstermesi durumunu ifade etmektedir. Değişkenlik, genellikle lehçe farklılıkları, toplumsal statü, eğitim düzeyi gibi etkenlerden etkilenmektedir (Labov, 1972). *Artık seçimlilik* ve *değişkenlik*, dilin dinamik yapısını ve kullanımını anlamak için önemli kavramlardır. Sonuç olarak bu kavramlar, dilin nasıl evrildiğini, kullanıcılar tarafından nasıl farklı biçimlerde üretildiğini ve dilsel kuralların nasıl esneklik kazandığını açıklamak için kullanılmaktadır.

Sözdizim-Söylemedibilim Arakesiti Örneği Olarak İngilizce *It*-Ayrıkları ve Türkçe Veriler Üzerinden Olası Koşut Yapılar

AV'a göre aynı önermesel içeriğe sahip basit tümce karşılıklarından farklı olan *It*-ayrıkları sözdizim-söylemedibilim arakesitinde bulunması nedeniyle zor/geç edinilmektedir; çünkü bu türden ayrıkların sözdizimsel yapılanmalarına göre (örn. ayrıklanan öbeğin türü, özne/nesne olması vb.) konuşucular/yazarlar tarafından kodlanan odak, karşıtlık oluşturma ve yeni bilgi verme gibi edimbilimsel işlevleri bulunmaktadır. *It*-ayrıkları 4 temel bileşenden oluşmaktadır:

- i. Ayrık adıl '*It*': Sözdizimsel olarak gerekli olan; ancak anlamsal bir ağırlığı olmayan boş özne.
- ii. Koşaç: Genellikle özneyi odaklanılan ögeye bağlayan 'olmak' (be) eylemi.
- iii. Ayrık Kurucu (X): Vurgulanan belirli öge.
- iv. Sıfat yantümcesi (Y): Odaklanılan ögeyi tamamlayan ek bilgi.

(11) It was **John** who won the race
'Yarışı kazanan **John**'du.'

Örnek (11)'de 'John' odaklanılan ögedir ve yapı onun kazanmadaki rolünü vurgulamaktadır.

Söylemedibilimsel İşlevler

It-ayrıklarının söylemedibilimsel işlevleri şunları içermektedir:

- *Odaklanma ve Vurgulama*: Belirli bilgileri ön plana çıkararak *It*-ayrıkları konuşmacının niyetini netleştirmektedir.

(12) It was **Mary** who called, not John.
'Arayan **Mary**'ydi, John değil.'

Örnek (12)'de 'Mary' arayan kişi olarak vurgulanmaktadır.

- *Bilgi Yapısı*: Eski ve yeni bilgileri birbirinden ayırmaktadır, dinleyicinin anlamasını yönlendirmektedir.

(13) It is **the cake** that I baked
'Benim pişirdiğim **kek**(tir).'

Örnek (13)'te 'kekin' tanıtılan yeni bilgi olduğu belirtilmektedir.

- *Söylem Yönetimi*: *It*-ayrıkları odaktaki değişimleri işaret etmektedir ve konuşmalar içindeki bilgi akışını yönetmektedir (Delin, 1992).

Türkçede *It*-ayrıkları tam karşılığıyla bulunmamakla birlikte, bu tür odak yapıları farklı sözdizimsel araçlarla kurulmaktadır⁵. İşsever (2003), bilgi yapısının Türkçede bürünsel vurgu ve sözcük sırası ile sağlandığını; Erguvanlı-Taylan (1984) ise yüklem sonrası odak yapıların söylem işlevlerini açıklamıştır. Göksel ve Kerslake (2005), Türkçede ayrık-benzeri yapıların genellikle 'özne +

⁵Türkçede ayrık yapılar hakkında daha ayrıntılı bilgi almak isteyen okurlarımız Kaynakça'da künyelerini sunduğumuz Can (2005) ve Can ve Oktar (2006)'nın çalışmalarına göz atabilirler.

yüklem' yapısı içinde vurgu öğeleriyle sağlandığını, odaklı yapının ise çoğunlukla tümce sonuna taşındığını belirtmektedir. Bu nedenle Türkçede 'asıl', 'sadece', 'tam da' gibi odak belirteçlerinin, bilgi yapısında öne çıkarılmak istenen öğeyle birlikte kullanılması ayırık etkisi yaratmakta ve söylemde yönlendirme sağlamaktadır.

Türkçedeki ayırıkların söylemedibilimsel işlevleri İngilizcedeki *It*-ayırıklarına koşuttur. *It*-ayırık yapılarının söylemedibilimsel işlevi, iletişimde açıklık ve vurgu sağlamaktır. Odaklanmış öğeyi tümcenin başına yerleştirerek konuşmacılar dinleyicinin dikkatini en ilişkili bilgiye etkili bir biçimde çekebilmektedirler. Bu yaklaşım, İngilizcedeki *It*-ayırıklarının işlevine benzer biçimde söylemin genel tutarlılığını artırmaktadır. İngilizceye benzer biçimde, Türkçe ayırıklar yeni bilgiyi vurgulayarak bilgiyi düzenleyebilmektedir:

- (14) A. -Geçen hafta kim yemek pişirdi?
 B. -Geçen hafta yemek pişiren **Jane**'di(r).'
 A. '-Who cooked last week?'
 B. '-It is **Jane** that cooked last week.'

(14) örneğinde ayırık kurucu yeni bilgiyi temsil etmektedir; çünkü belirleyici öbeği/AÖ daha önceki bağlamda sunulmamıştır.

- (15) A. - Jane bana senin Mary için bir kitap aldığını söyledi.
 B. - O benim Mary için aldığım **kalem**di.'
 A. '- Jane told me that you bought a book for Marry.'
 B. '- It was **a pen** that I bought for Marry.'

(15) örneğinde 'kalem' ögesi vurgulanarak *karşıtsal odak* (contrastive focus) oluşturulmaktadır.

It-ayırıklarının ayrıklanan kurucusu farklı öbekler olabilmekte ve hem ayrıklanan kurucuya göre hem konuşucu-dinleyici artalanına göre hem de bağlama göre ayırıkların işlevleri belirlenmektedir. Şimdi bu tür yapılara koşut görünen Türkçe örnekler üzerinden ilerleyelim.

(16) **Asıl** gelen **Ayşe**.

(16)'da 'Ayşe' ana tümcede yer almaktadır, yani vurgulu öge yüklemnin kendisidir. Burada 'asıl' sözcüğü, 'gelen' ortacını niteleyerek esas olanın 'Ayşe' olduğunu belirtmektedir; diğer bir deyişle başka biri gelmiş gibi bir durum olabilir ancak ama önemli olan, beklenen veya şaşırtıcı olan Ayşe'nin gelmesidir. Dahası, odak ve bilgi yapısına göre düşünüldüğünde de, 'gel-' eylemi daha önceki söylemde bilinen bir bilgi olabilir; ancak kimin geldiği yeni bilgidir; dolayısıyla 'Ayşe' odakta yer almaktadır; önceden bilinen bir bağlamda, beklenenden farklı bir özne vurgulanmaktadır. Bu yapı, bilgi yapısında karşıtsal odak işlevi taşımaktadır.

(17) Sınavı kazanan **Mehmet**'ti.

(17)'de 'Mehmet' ana tümcenin yüklemindeki odak öğedir. İngilizcede 'It was Mehmet who passed the exam.' Yapısıyla karşılanabilecek bu örnek tümce Türkçede ortaç yantümcesi + ana tümceden oluşmaktadır. Bu karmaşık yapıdaki söylemde, 'sınavı kazanan' varsayılan bilgidir, yeni bilgi olan 'Mehmet' de odakta sunulmakta; dinleyiciye ayırt edici bilgi sunularak 'doğru kişi' netleştirilmektedir.

(18) **Tam da** bu yüzden kızdı.

Yukarıdaki örnekte 'tam da' ile ayrılanan 'bu yüzden' belirteç ifadesi tümce başında vurguyu oluşturmaktadır. İngilizce 'It was exactly because of this that he got angry.' biçiminde ifade edilebilecek bu Türkçe örnekte 'kız-' eylemi bilinen bilgidir; odak, nedeni belirten 'bu yüzden' ifadesine yöneliktir; yani, yine odağımızdaki ayrık türüne koşut bu yapıda, bağlamdaki farklı olasılıklar arasında birini öne çıkararak gerekçelendirme işlevi yerine getirilmektedir.

(19) **Sadece** Ahmet bu olanağı kullandı.

İngilizcede 'It was only Ahmet who took this opportunity.' tümcesindeki 'only'ye karşılık gelen (19)'daki 'sadece' belirteci, 'Ahmet' ile birlikte sınırlayıcı bir vurgu oluşturmaktadır. Odak ve bilgi yapısına göre düşünüldüğünde, 'bu olanağı kullan-' bilinen bilgidir; odak ise, bunu gerçekleştiren kişi olan 'Ahmet' üzerindedir; dolayısıyla ele aldığımız söz konusu yapı, söylemde özgülük ve dışlama işlevi sağlamaktadır ve diğer kişileri dışlayarak Ahmet'in eylemini öne çıkarmakta, özellikle kim bu olanağı kullanmadı sorusuna yanıt niteliği taşımaktadır.

Türkçede *It*-ayrıklarına koşut görünen yapılarda bir de 'işte' ifadesi karşımıza çıkmakta, bu ifadenin belirli bir vurgulama işlevi üstlendiği düşünülmektedir. Erguvanlı-Taylan (2000), bu konuyu derinlemesine ele alarak 'işte' ifadesinin, tümcedeki nesneleri ya da durumları nasıl vurguladığını belirtmekte, bu yapının belirsizlik yaratma etkisine dikkat çekmektedir. Örneğin, 'İşte bu kitabı okudum.' tümcesinde, 'işte' ifadesi, 'kitap' sözcüğünün öne çıkmasını sağlamaktadır. Burada dinleyici ya da okuyucu, vurgulanan nesneyi daha fazla önemsemekte ve bu nesne tümcede belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, Erguvanlı-Taylan, 'İşte Ali, işte Veli' gibi örnekler vererek, 'işte' ifadesinin iki farklı nesne arasında bağ kurarak anlam akışını nasıl sağladığını açıklamaktadır. Bu kullanım, tümcedeki öğelerin belirginleşmesine ve dinleyicinin dikkatinin doğru etkenlere yönlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Erguvanlı-Taylan, 2003). *It*-ayrıkları, sadece tümcedeki yapı ile ilgili değil, aynı zamanda anlam derinliği ile de ilgilidir. Örneğin, 'İşte o filmi izledim.' tümcesinde 'işte' ifadesi, belirli bir filmi vurgulayarak, o filmle ilgili duygusal veya düşünsel bir bağ kurulmasını sağlamaktadır. Bu, dinleyicinin veya okuyucunun, filmin içeriği veya etkisi hakkında daha fazla düşünmesine yol açmaktadır. Bu örneklerden de anlaşılabilceği gibi Erguvanlı-Taylan'ın çalışmaları, *It*-ayrıklarına koşut Türkçe veriler çerçevesinde 'işte' ifadesinin tümce yapısındaki rolünü anlamak açısından son derece değerli görünmektedir.

Görüldüğü gibi hem İngilizcedeki *It*-ayrıkları, hem de Türkçedeki olası koşut yapılanmalar, yalnızca sözdizimsel değil aynı zamanda söylemedibilimsel bilgiyle de yoğun biçimde bağlantılıdır. Bu yapılar, bilgi yapısı içinde odak oluşturma, yeni ve eski bilgiyi ayırt etme, karşıtsal odak gibi işlevleri nedeniyle açıkça sözdizim-söylemedibilim arakesitinde konumlanmaktadır. Öğrenciler bu yapıları öğrenirken yalnızca biçimsel kuralları değil, aynı zamanda söylem bağlamını ve bilgi yapılandırmasını da çözümlemek zorunda kalacaklarından dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek D2 öğrencilerinin de zorluk yaşayacakları çıkarımlanabilir. Bu noktada çalışmamız D2 öğretiminde söylem odaklı yapılara özel bir önem verilmesi gerektiğini göstermektedir; çünkü odağımızdaki arakesit alanlarında bulunan yapılar, hem sözdizimsel olarak vurgu yapılan öğenin öne çıkarılmasını sağlamakta hem de söylemedibilimsel olarak dinleyiciye sunulan bilginin hangi parçasının yeni ya da önemli olduğunu işaret etmektedir. Şimdi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türkçe anadili konuşucusu D2 öğrencilerine *It*-ayrıklarının öğretim ortamında arakesitler çerçevesinde özellikle hangi amaçlarla kullanılabileceğinin öğretilmesinin uygun olabileceğini ve işlevselliğini buraya kadar tartıştığımız bilgilerden yola çıkarak kısaca ele alalım:

1. Odak farkındalığı kazandırmak: Öğrencilere İngilizcedeki *It*-ayrıklarını tanıtarak Türkçedeki odak düzenekleriyle karşılaştırma yapmaları sağlanabilir.

2. **Çeviri alıştırmaları:** Türkçede vurgulu ifadeleri İngilizceye (veya tersi) çevirirken *It*-ayrıkları kullanılarak yapısal farkındalık artırılabilir.

3. **Söylem temelli etkinlikler:** Öğrencilerin söylem bağlamında hangi bilgi parçalarının öne çıkarıldığını fark etmeleri için kısa diyaloglar ve metin çözümlemeleri yapılabilir.

4. **Drama ve canlandırma:** Özellikle 'karşıtsal odak' içeren *It*-ayrık örnekleri, rol yapma çalışmaları ile pekiştirilebilir.

5. **Soru-cevap oyunları:** 'Kim yaptı?', 'Ne oldu?' gibi sorulara verilen yanıtların farklı *It*-ayrıkları ile nasıl değiştiği tartışılabilir.

Belirtilen türden etkinliklerin, öğrencilerin yalnızca dilsel doğruyu değil, aynı zamanda iletişim bağlamına uygun anlamı da hedeflemelerine yardımcı olacağı çıkarsanabilir. Yabancı dil öğrencileri için bu tür yapılara karşılık gelen yapıları öğrenmenin, hem yapısal farkındalıklarını artıracak hem de bağlama uygun iletişim kurmalarını sağlayacağı savunulabilir.

Tartışma: Arakesitlere Dayalı Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, dilin toplumsal ve kültürel dinamiklerini anlamadan etkili bir biçimde gerçekleştirilememektedir. Dil, sözcük ve dilbilgisi kurallarının yanı sıra bir kültür ve toplumu da yansıtmaktadır. Bu nedenle, dildeki arakesitlerin dikkate alınması, öğrencilerin dili gerçek bağlamlarda anlamalarına ve kullanmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili dilsel ifadeleri öğrenerek, iletişim becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. Ayrıca, dilin kullanıldığı kültürel normları ve toplumsal bağlamları anlamak, öğrencilerin empati yeteneklerini artırarak farklı kültürlerle daha açık ve duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Kramsch, 1993); dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde dildeki arakesitlerin dikkate alınması, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini artırırken, aynı zamanda onları kültürel olarak bilinçli bireyler haline getirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesitler, dilin karmaşık yapısını ve kullanımını anlamak açısından önemlidir. İçsel arakesitler, bir dilin yapısal özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını ifade ederken, dışsal arakesitler, dilin toplumsal, kültürel ve bağlamsal boyutlarını içermektedir. Bu iki tür arakesit, öğrencilerin sadece dilbilgisel bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda dili toplumsal etkileşimde nasıl kullanacaklarını da öğrenmelerini sağlamaktadır. Dışsal arakesitler, öğrencilerin farklı kültürel bağlamları ve iletişim etkinliklerini anlamalarına yardımcı olarak, dil öğrenimini daha anlamlı ve etkili hale getirmektedir (Byram, 1997). Böylece, yabancı dil öğretimi, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Alanyazındaki bulgulara göre bir arakesitin sorunlu olup olmaması dile (hem D1 hem de D2) bağlı değildir. Arakesit özellikleri bakımından söz konusu dilsel olgu ile beraberinde diğer etkenlerin de etkili olduğu gözlenmektedir. Ele alınan dilsel olgunun arakesit özelliklerinden kaynaklanan sorunları incelerken, belirli bir dilsel yapı içerisinde bulunan arakesit sayısı arttıkça (farklı dil türlerinin ve/veya bilişsel modüllerin bütünleşmesi) o yapının edinilmesinin güçleşebileceği dikkate alınmalıdır (White, 2011: 579). Bu noktada dilin iletişimsel işlevi de yapısal işlevinin yanında göz önünde bulundurulması gereken bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızda yer verilen örnekler, içsel ve dışsal arakesitlerin yabancı dil ediniminde farklı derecelerde başarıyla edinilebildiğini göstermektedir. Sözdizim-anlambilim gibi içsel arakesitler, dilbilgisi modüllerinin kendi içindeki yapısal ilişkileri içerdiğinden öğrenciler tarafından daha kolay edinilmekte ve biçimsel dilbilgisiyle bütünleştirilebilmektedir (Slabakova, 2007; Tsimpli ve Sorace, 2006). Buna karşılık, sözdizim-söylemedimbilim gibi dışsal arakesitler, söylem bağlamı, bilgi yapısı ve

vurgusal işlevler gibi bilişsel süreçlerle etkileşim gerektirdiğinden, öğrenciler açısından daha karmaşık edinim süreçlerine neden olmaktadır (Sorace ve Filiaci, 2006; Rothman ve Slabakova, 2011). Bu durum, özellikle '*It*-ayrıkları' gibi söylem temelli yapıların ediniminde belirginleşmekte, öğrencilerin yalnızca biçimsel kuralları değil, aynı zamanda bağlama duyarlı söylem işlevlerini de çözümlemeleri gerektiği görülmektedir (Loerts ve diğ., 2013).

İçsel arakesitler, dilbilgisinin çeşitli bileşenleri arasındaki bağlantıları ifade etmektedir. Bu bileşenler sözdizim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilimi içermektedir. Bu öğelerin nasıl etkileşime girdiğini anlamak, etkili dil öğretimi için oldukça önemlidir; çünkü eğitimcilerin dil kullanımının karmaşıklığını ele alan dersler oluşturmaları sağlamaktadır. Örneğin, sözdizim ve anlambilim arasındaki arakesit, tümce yapısı ve anlamı öğretirken çok önemlidir. Araştırmalar, öğrencilerin sözdizimsel seçimlerin anlamsal yorumlamayı nasıl etkilediğinin farkında olmaktan yararlandığını göstermektedir (Hawkins ve Gilligan, 1988). Öğretmenler, dilbilgisi eğitimini anlamsal anlayışla bütünleştirerek öğrencilerin daha ayrıntılı dil becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Dışsal arakesitler, dil ile sosyo-kültürel bağlamı arasındaki ilişkilere atıfta bulunmaktadır ve dilin çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığı ve kültürel etkenlerin iletişim üzerindeki etkisi de bu kapsama girmektedir. Bu arakesitleri anlamak, öğrencilerin edimsel yeterliliklerini ve sosyo-dilsel farkındalıklarını geliştirmek için dikkate değerdir (Canale ve Swain, 1980).

İçsel ve dışsal arakesitler sıklıkla ayrı ayrı ele alınsa da, bunların bütünleştirilmesi etkili dil öğretimi için çok önemlidir. Araştırmalar, dil kullanımının hem yapısal hem de bağlamsal yönlerini anlayan öğrencilerin iletişimsel yeterlilik elde etme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bachman ve Palmer, 1996). Yabancı dil öğretiminde içsel ve dışsal arakesit kavramları, dilin bağlamda nasıl yapılandırıldığı ve kullanıldığı konusunda değerli bir anlayış sağlamaktadır. Her iki arakesitin önemini kabul ederek, eğitimciler öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini geliştiren daha etkili öğretim stratejileri tasarlayabilirler. İç dilsel bilgiyi dış sosyo-kültürel farkındalıkla bütünleştirmek, öğrencileri gerçek dünya iletişiminin karmaşıklıkları ile başa çıkmaya hazırlamaktadır.

Çalışmamızda, sözdizim-söylemedimbilim arakesitindeki *It*-ayrık yapılarına odaklanılarak arakesitlerin işlevselliği tartışılmıştır. AV'dan gelen anlayış bütünleştirilerek ve her iki dilden örnekler sunularak, ayrıık yapıların belirli etkenleri vurgulamak, bilgiyi yönetmek ve iletişimde netliği artırmak için nasıl hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Bulgular, sözdizim ve söylemedimbilim arasındaki etkileşimin daha geniş bir biçimde anlaşılmasına katkıda bulunarak, karşılaştırmalı sözdizim ve söylemedimbilimde gelecekteki araştırmalar için yollar önermektedir. Bu arakesitleri anlamak, öğretmenlerin kural öğrenimini iletişimsel uygulamayla dengeleyen etkinlikler tasarlamalarına olanak tanıyacaktır. D1 yapıları D2'den kayda değer ölçüde farklı olduğunda (örn. İngilizce ile Türkçedeki sözcük sırası), öğrenciler hatalarla mücadele edebilmekte ve olumsuz aktarım engellenebilmektedir. Öğretmenler, olası zorlukları belirlemek ve hedefli müdahaleler tasarlamak için karşılaştırmalı çözümleme kullanabilmektedirler. Sözdizim-söylemedimbilim arakesiti, D2 öğretiminde çok önemlidir; çünkü dilbilgisi yapılarının iletişimde söylem ve edimsel anlamla nasıl etkileşime girdiğini vurgulamaktadır. Dilbilgisini ayrı bir biçimde öğretmek yeterli değildir; öğrenciler ayrıca yapıları bağlamda uygun biçimde nasıl kullanacaklarını da anlamalıdır. Dilbilgisellik, kabul edilebilirlik, tümce yapısı, bilgi akışı, dillerarası farklılıklar ve söylem düzenlemesi sözdizim-söylemedimbilim arakesitinde bulunan *It*-ayrıklarının öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel etkenlerdir. Arakesit olgularının yabancı dil sınıflarında öncelikli olarak değerlendirilmesinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılabilecek olumsuz durumların en aza indirgenmesine yardımcı olacağı sonucuna varılabilir.

Sözdizimsel bilgi ve diğer bilişsel alanlar arasında etkileşim gerektiren sınırlamaların uygulanmasında sorunsuz bir edinimden söz etmemenin güç olduğunu savunan AV çerçevesinde çalışmamızın odağında bulunan sözdizim-söylemedibilim dışsal arakesitindeki *It*-ayrıkları D2 ediniminde dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanmayı ve söylemedibilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı gerektirmektedir. Ne var ki, dillerarası farklılıklar bu yapının dilbilgisel ve söylemedibilimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır; çünkü D2 öğrencileri bu yapıların sözdizimsel özelliklerini kolaylıkla edinebilmektedir; ancak söylemedibilimsel özelliklerini işleme konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. '*It*-ayrıklarının bir dışsal arakesit olarak kabul edilen sözdizim-söylemedibilim arakesitinin AV çerçevesinde geç edinildiği' bilgisi bu savunuyla desteklenmektedir. Bu savunu, dilsel arakesitlerin yabancı dil öğretiminde temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmesini ve bu doğrultuda yabancı dil yapılarına ilişkin ders içeriklerinin öğretimi desteklemesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde özellikle sözdizim-söylemedibilim arakesitinde yer alan yapılar, öğrenciler için öğrenme sürecinde önemli zorluklar oluşturmaktadır. Çalışmamızda ele aldığımız örnekler ve tartışmaları da bu savunuyu destekler niteliktedir. Bu yapılardan biri olan *It*-ayrıkları, hem sözdizimsel düzeyde hem de söylem bağlamında bilgi yapısına ilişkin bilinç gerektirdiğinden, arakesit alanında değerlendirilmekte ve *It*-ayrıklarının dilbilgisel ve kabuledilebilir olarak kodlanması ve söylemedibilimsel işlevine göre uygun/yerinde kullanımı ayrı bir tümce yapısının sözdizimsel ve söylemedibilimsel bilgisini gerektirmektedir; yani öğrenciler, bu tür yapıların sadece biçimsel dizilimlerini değil, aynı zamanda hangi bilginin odakta olduğunu ve hangi bilginin önceden bilindiğini kavrayarak üretim yapmalıdırlar. Bu nedenle, *It*-ayrıklarının öğrenimi dışsal arakesitlere özgü bilişsel yük gerektirmektedir; dolayısıyla, çalışmamızda dışsal arakesitlerin daha iyi değerlendirilebilmesi açısından öncelikle D2 ediniminde içsel arakesitlere daha sonra ise dışsal arakesitlere değinildikten sonra *It*-ayrıklarının sözdizimsel ve söylemedibilimsel özellikleri örneklerle ele alınmıştır. *It*-ayrıklarına koşut görünen Türkçedeki yapılar, dilbilgisel açıdan kimi göze çarpıcı işlevleri üstlenmektedir. Özne belirsizliğini onarma, vurgu sağlama, tümce yapısını koruma ve bağlantı sağlama gibi işlevleri sayesinde Türkçede önemli bir yere sahiptir. Bu yapıların anlaşılması kuşkusuz arakesit bilgisini gerektirmektedir; çünkü Türkçede de sözdizim-söylemedibilim arakesitinde bulunduğu savunulabilecek söz konusu yapılar, Türkçenin dilbilgisel dinamiklerini derinlemesine kavrayabilmek açısından *dönüşül* (critic) bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, Türkçe veriler üzerinden olası koşut veriler sunularak yabancı dil öğretiminde bir dilsel yapı öğretilirken öncelikli olarak bu yapının hangi arakesitte bulunduğu belirlenmesinin önemi etkili bir öğretim için vurgulanmaya çalışılmış, bu özellikler çerçevesinde *It*-ayrıklarının öğretilmesi için yabancı dil öğretim ortamında hangi amaçlarla kullanılabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca, yapılan çözümlemelerde Türkçedeki 'asıl gelen oydu', 'sadece Ali bu işi yaptı' gibi yapılar İngilizcedeki *It*-ayrıklarına işlevsel olarak koşut görüldüğü alanyazından örneklerle tartışılmış ve öğrencilerin bu tür örtük yapılar arasında ilişki kurmalarının da zorlayıcı olabileceği çıkarılmıştır. Bu bağlamda, sözdizim-söylemedibilim arakesitinde yer alan yapıların öğretimi, yalnızca dilbilgisellik değil, aynı zamanda bağlama uygunluk açısından da ele alınmalıdır. Söz konusu yapılar için bütünsel öğretim stratejileri, bağlam içinde kullanım örnekleri ve vurgu odaklı söylem etkinlikleri kullanılmalıdır. Böylece, öğrencilerin hem biçimsel hem işlevsel dil farkındalıkları geliştirilebilir ve arakesitlerden kaynaklanan öğrenme güçlükleri azaltılabilir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ayoun, D. (2007). *French applied linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Belletti, A., Bennati, E. & Sorace, A. (2007). Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian. *Natural Language and Linguistic Theory*. 25(4): 657-689.
- Borik, O. (2009). Morphology-Semantics Interface: Dealing with Aspect. *York Papers in Linguistics* 2.10: 22-45.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Can, Ö. (2005). *Türkçede ayırık yapılar* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Can, Ö. & Oktar, L. (2006). Türkçede ayırık yapılar: bir sınıflandırma çalışması. *Dilbilim Araştırmaları*, 11-17.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1),1-47.
- Dekydspotter, L., Sprouse, R. & Anderson, B. (1997). The interpretive interface in L2 acquisition: the process-result distinction in English-French interlanguage grammars. *Language Acquisition*. 6(4): 297-332.
- Elordieta, G. (2008). An overview of theories of the syntax-phonology interface. *ASJU*. 42(1): 209-286.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1984). *The function of word order in Turkish*. University of California Press.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2000). 'Türkçede fiil yapıları ve anlam.' *Dilbilim Araştırmaları*, 5, 30-50.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2003). 'Türkçede anlatım ve ifade biçimleri.' *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 14(1), 102-115.
- Feeney, A., Scafton, S., Duckworth, A. & Handley, S.(2004). The story of some: everyday pragmatic inference by children and adults. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 58(2): 121-132.
- Galani, A., Hicks, G. & Tsoulas, G. (2011). *Morphology and its interfaces*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gillingham, G. (2007). *Not every implicature is computed by default: investigations into the effect of linguistic context on the rate of computation of scalar implicature*. (Yayınlanmamış Onur Tezi). Montreal: McGill University.
- Goad, H., White, L. & Steele, J. (2003). Missing inflection in L2 acquisition: defective syntax or L1-constrained prosodic representations? *Canadian Journal of Linguistics* 48, (ss. 243-263).
- Goad, H. & White, L. (2004). *Ultimate attainment of L2 inflection: effects of L1 prosodic structure*. Eurosla Yearbook 4 (ss. 119-145). Editörler Susan H. Foster-Cohen, Michael Sharwood Smith, Antonella SoraceveMitsuhiko Ota. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Goad, H. & White, L. (2006). Ultimate attainment in interlanguage grammars: A Prosodic Approach. *Second Language Research*. 22(3): 243-268.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar*. Londra: Routledge.
- Güzel, H. & Can, Ö. (2021). 'Arakesit varsayımı çerçevesinde it-ayrıklarının öğretimine yönelik malzeme tasarımı.' *International Journal of Language Academy* 9, no. 2 (2021): 1-20.
- Hertel, T. J. (2003). Lexical and discourse factors in the second language acquisition of Spanish word order. *Second Language Research*. 19(4): 273-304.
- Haznedar, B. & Schwartz, B. D. (1997). *Are there optional infinitives in child L2 acquisition?* Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development 21(ss. 257-268). Editörler Elizabeth Hughes, Mary Hughes ve Annabel Greenhill. Somerville: Cascadilla Press.
- Horn, L. (1972). *On the semantic properties of logical operators in English*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Los Angeles: University of California.
- İşsever, S. (2003). Information structure in Turkish: The word order-prosody interface. *Lingua*. 113(11): 1025-1053.
- Kaisse, E. M. (1985). *Connected speech: the interaction of syntax and phonology*. Michigan: Academic Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Karadağ, B. M. (2022). Anlambilimde güncel çalışmalar. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 8(3), 1999-2007.
- Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 33-60.
- Lozano, C. (2006). Focus and split-intransitivity: the acquisition of word order alternations in non-native Spanish. *Second Language Research*. 22(2): 145-187.
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research*. 14(1): 1-26.
- Lieberman, M. (2009). Necessary interpretation at the syntax/pragmatics interface: L2 acquisition of scalar implicatures. *Paper Presented at the Workshop on Mind Context Divide: Language Acquisition and Interfaces of Cognitive Linguistic Modules*. University of Iowa.
- Loerts, H., Wieling, M., & Schmid, M. S. (2013). Neuter pronoun resolution in Dutch: A visual world paradigm study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 32-48.
- Mackay, R. (2011). *Language and intercultural communication in the new era*. Routledge.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*. 7(2): 125-142.
- Montrul, S. & Rodríguez-Louro, C. (2006). 'Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish'. *Paper presented at The Romance Turn, Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Madrid).
- Noveck, I. (2001). When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicatures. *Cognition*. 78(2): 165-188.
- Ramchand, G. & Reiss, C. (2007). *The oxford handbook of linguistic interfaces*. Oxford: Oxford University Press.

- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez-Leroux, A. T. & Glass, W. (1999). Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research*. 15(2): 220-249.
- Prévost, P. & White, L. (2000a). *Accounting for morphological variation in L2 acquisition: truncation or missing inflection? The acquisition of syntax: issues in comparative developmental linguistics* (ss. 202-234). Editörler Marc-Ariel Friedemann ve Luigi Rizzi. Harlow: Longman.
- Rothman, J. & Slabakova, R. (2011). The mind-context divide: on acquisition at the Linguistic interfaces. *Lingua*. 121(4): 568-576.
- Satterfield, T. (2003). *Economy of interpretation: patterns of pronoun selection in transitional bilinguals*. Effects of the Second Language on the First (ss. 214-233). Editör Vivian Cook. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slabakova, R. (2007). *Scalar implicatures in L2 acquisition*. Proceedings of the 31st Annual BUCLD (ss. 576-584). Editörler Heather Caunt-Nulton, Samantha Kulatilakeve I-hao Woo. Somerville: Cascadilla Press.
- Slabakova, R. (2009). Scalar implicatures in second language acquisition. *Lingua*. 120(10): 2444-2462.
- Sorace, A. (2003). *Near-nativeness*. The Handbook of Second Language Acquisition (ss. 130-151). Editörler Catherine J. Doughty ve Michael H. Long. Oxford: Blackwell.
- Sorace, A. (2005). *Selective optionality in language development*. *Syntax and variation: reconciling the biological and the social* (ss. 55-80). Editörler Karen P. Corrigan ve Leonie Cornips. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(1): 1-33.
- Sorace, A. & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*. 22 (3): 339-368.
- Sorace, A. & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*. 13(2): 195-210.
- Tsimpli, I. M. & Sorace, A. (2006). Differentiating interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*. 30 (1): 653-664.
- Uzun, A. (2020). Arakesitler: tanım, türler ve işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 15 (2), 45-67.
- White, L. (2003a). Fossilization in steady state L2 grammars: persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*. 6 (2): 129-141.
- White, L. (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2008). *Definiteness effects in the L2 English of Mandarin and Turkish speakers*. Proceedings of the 32nd Annual Boston University Conference on Language Development (ss. 550-561). Editörler Harvey Chan, Heather Jacob ve Enkeleida Kopia. Somerville: Cascadilla Press.

- White, L. (2009). *Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge*. *The New Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 49-65). Editörler William C. Ritchie ve Tej Bhatia. Bingley: Emerald Group Publishing.
- White, L. (2011). Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*. 121(4): 577-590.
- White, L. (2011). The interface hypothesis: how far does it extend? *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 1(1): 108-110.
- Wilbur, R. B. (2010). *The semantics–phonology interface*. *Sign languages: A Cambridge Language Survey* (ss. 357-382). Editör Diane Brentari. Cambridge: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Background

The term *interface* is related to syntactic structures that are sensitive to different structural situations, and recent studies on second language acquisition have highlighted the term because the acquisition of a grammatical phenomenon that requires the coming together of multiple linguistic subsystems or different grammatical modules presents certain difficulties.

The phenomenon of interface is a particularly striking issue in foreign language teaching because it is accepted that mapping a structure in one language module to a corresponding structure in another language module is a more complex process than processing within a single module and therefore more difficult to acquire (Reinhart, 2006). When a second language comes into play, the possibilities of incompatibility increase exponentially, and its successful acquisition becomes even more complicated (Sorace & Serratrice, 2009). Therefore, the first type of the Interface Hypothesis, which argues that certain syntactic forms are intrinsically linked to pragmatic functions (Sorace, 2003), suggests that features at language interfaces may be more vulnerable to errors and fossilization than features within a single module. Research results reveal that not all interfaces are equally vulnerable, and that some pose more difficulties than others.

The recent variant of AV, narrow syntax, deals with the structural aspects of syntax and proposes a principled distinction between internal interfaces—between linguistic modules such as phonology, morphology, and semantics—and external interfaces—between syntax and other cognitive modules. As a primary example of such an external interface, researchers have mostly focused on the syntax–discourse–pragmatics interface. It has been argued that the syntax–discourse–pragmatics interface is a major source of difficulty, causing delays in first language acquisition, failure in L2 acquisition, and ambiguity in judgments (Tsimpli & Sorace, 2006; Sorace & Filiaci, 2006; Sorace & Serratrice, 2009).

According to the findings in the literature, whether an interface is problematic or not does not depend on the language (either L1 or L2). It is observed that other factors, in addition to the linguistic phenomenon itself, also play a role in determining the difficulty level of a given interface. When examining the problems that arise from the characteristics of an interface, it should be taken into account that as the number of interfaces involved in a single structure increases (i.e., integration of different language types and/or cognitive modules), the acquisition of that structure may become more difficult (White, 2011, p. 579). At this point, the communicative function of language also emerges as a factor that should be considered alongside its structural function.

Purpose

Studies conducted within the framework of the Interface Hypothesis (IH) show that internal and external interfaces between different components of language can be successfully acquired at varying levels in L2 acquisition. However, it has not been sufficiently clarified how these differences should be addressed in the context of foreign language teaching, how they will be reflected in instructional practices, and how these structures can be made functional in the teaching process.

Moreover, although the effects of linguistic interfaces on L2 acquisition have become an important research topic within the framework of IH in recent years—and although particular attention has been paid to the differences experienced in the acquisition of internal and external interfaces—there is still a lack of data in the literature on how these structures can be operationalized in foreign language instruction and how they can be transformed into educational outcomes.

At this point, our study—based on the view that understanding and teaching interfaces can help language learners better grasp the structural and functional aspects of language—reveals the need for an interface-based approach in foreign language teaching. It aims to examine the role and functionality of interactions between the structural (internal) and functional (external) components of language in L2 instruction, within the framework of IH.

Specifically, the study explores how external interfaces (e.g., discourse-oriented structures such as It-clefts) are represented in teaching, how they are acquired by learners, and what challenges are encountered during this process, based on a review of findings in the existing literature. The focus is particularly on the difficulties of integrating external interfaces—such as the syntax–discourse–pragmatics interface—into instructional contexts, and on the challenges faced by students in acquiring these structures. In this respect, our study serves as a valuable resource for future pedagogical applications.

Method

Our study is structured according to a qualitative research design, and content analysis was carried out through a literature review in order to support the theoretical framework regarding the functionality of interfaces in L2 acquisition. Within the scope of the research, studies conducted within the framework of the Interface Hypothesis (IH) were systematically examined; the acquisition levels of internal and external interfaces and their reflections in the teaching process were evaluated. Our data were obtained from secondary sources, and the findings were analyzed in line with conceptual themes. Our study, which adopts a descriptive approach that lays the groundwork for associating theoretical data with teaching practices, focuses on the place and functionality of internal (e.g., syntax–semantics, morphology–phonology) and external (e.g., syntax–discourse–pragmatics, semantics–discourse–pragmatics) interface types in the L2 acquisition process within the context of foreign language teaching.

Findings

In foreign language teaching, the concepts of internal and external interfaces provide valuable insight into how language is constructed and used in context. By recognizing the importance of both interfaces, educators can design more effective teaching strategies that develop students' communicative competence. Integrating internal linguistic knowledge with external sociocultural awareness prepares students to manage the complexities of real-world communication. Understanding these interfaces helps teachers design activities that balance rule learning with communicative practice.

When L1 structures differ significantly from those in L2 (for example, word order in English and Turkish), students may struggle with errors and experience negative transfer. Teachers can use comparative analysis to identify potential difficulties and design targeted interventions. Interfaces are crucial in L2 teaching because they highlight how grammatical structures interact with discourse and performative meaning in communication. It is not sufficient to teach grammar in isolation; students must also learn how to use structures appropriately in context. Grammaticality, acceptability, sentence structure, information flow, interlingual differences, and discourse organization are key factors that must be considered in foreign language instruction. Prioritizing interface-related concepts in language classes can help minimize potential learning difficulties.

The structures in Turkish that are functionally parallel to It-clefts serve several important grammatical functions. They play a significant role in Turkish by addressing subject ambiguity, providing emphasis, preserving sentence structure, and supporting cohesion. Understanding these structures undoubtedly requires interface awareness, as they operate within the syntax–discourse–pragmatics interface and are essential for deeply understanding the grammatical dynamics of Turkish.

In this regard, by presenting possible parallels in Turkish, this study emphasizes the importance of identifying the primary interface involved when teaching a given linguistic structure in a foreign language context. Based on these features, the study evaluates how It-clefts can be effectively taught in foreign language classrooms. Additionally, the analysis shows that Turkish displays functional parallels to It-clefts in English, and it is concluded that learners may face challenges in establishing connections between such implicit structures.

In this context, the teaching of structures within the syntax–discourse–pragmatics interface should be approached not only in terms of grammaticality but also in terms of contextual appropriateness. Holistic teaching strategies, contextualized usage examples, and discourse-based activities focusing on emphasis should be employed for these structures. In doing so, both the formal and functional language awareness of learners can be enhanced, and learning difficulties related to interface complexity can be reduced.

Conclusions

It is observed that interfaces should be evaluated as one of the fundamental factors in foreign language teaching and that the instruction of course content related to foreign language structures should be supported accordingly. Structures located at the syntax–discourse–pragmatics interface in foreign language teaching present significant challenges for learners during the acquisition process. The examples and discussions presented in our study support this claim. One such structure, It-clefts, is considered within the scope of interface phenomena, as it requires awareness of both syntactic configurations and the information structure at the discourse level. The grammatical and acceptable encoding of It-clefts, along with their appropriate and context-sensitive use based on their discourse–pragmatic function, necessitates knowledge of both syntactic and discourse–pragmatic domains. At this point, our study contributes not only to the theoretical understanding of the components that link the subunits of language and the relationships between linguistic and non-linguistic cognitive systems in foreign language teaching, but also to the generation of practical outcomes.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.