



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE "-DI" VE "-
MIŞ" BİÇİMBİRİMLERİNİN KANITSALLIK İŞLEVİNİN
İNCELENMESİ**

Selin ALPTEKİN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE "-DI" VE "-MIŞ"
BİÇİMBİRİMLERİNİN KANITSALLIK İŞLEVİNİN İNCELENMESİ

Selin Alptekin

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

19/06/2022

Selin ALPTEKİN

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Sema Aslan Demir danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

19/06/2022

Selin ALPTEKİN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında değerli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, sabırla her sorumu yanıtlayan danışmanım sayın Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR'e göstermiş olduğu ilgi ve yardımlarından dolayı sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunma sınavımda yapıcı eleştirileri ve önerileriyle farklı bir bakış açısıyla bakmamı sağlayan Doç. Dr. Meltem EKTİ ve Dr. Öğr. Üyesi Bilge GÖKTER GENÇER'e teşekkürü borç bilirim.

Tez yazma sürecinde beraber olduğum, senelerdir el ele yürüdüğüm biricik dostlarım Ceren BAYDUR ve Beyza BAŞER'e beni devamlı motive ettikleri ve vazgeçmeme izin vermedikleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak desteklerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim canım ailem, annem Gülcan ALPTEKİN, babam Yavuz ALPTEKİN ve dünya tatlısı kardeşim Simay ALPTEKİN'e bu uzun süreçte yanımda oldukları ve bana tahammül ettikleri için teşekkür ederim.

ÖZET

[ALPTEKİN, Selin]. [*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde "-DI" ve "-mİş" Biçimbirimlerinin Kanıtsallık İşlevinin İncelenmesi*], [Yüksek Lisans], Ankara, [2022].

Konuşurun ifade ettiği önerme ile ilgili bilgi kaynağının ve türünün belirtildiği dilbilgisi kategorisi olan kanıtsallık, dillerde farklı anlamsal ayrımlara ve işaretlenme biçimlerine sahiptir. Türkçede bilginin kaynağı “-DI” ve “-mİş” biçimbirimleri ile dilbilgisel olarak işaretlenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dili ve hedef dil arasında tipolojik farklılıklar bulunan öğrencilerin kanıtsallık işlevlerini öğrenmekte zorlandığı görülmektedir. Bu çalışmada “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevinin biçim, anlam ve kullanım bakımından değerlendirilmesi amacıyla Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B2* ders kitaplarından 3 ünite ve Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanmış *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti 1, 2 ve 3* ders kitaplarından 5 ünite doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda “-DI” biçimbiriminin kanıtsallık işlevlerinden “tanık olma, belirlilik, kesinlik, doğrudan tecrübe”, “-mİş” biçimbiriminin ise “tanık olmama, dolaylı tecrübe, belirsizlik, şüphe, söylenti, aktarım, küçümseme, şaşırma, sonradan fark etme” işlevlerinin öğretildiği gözlemlenmiştir. *Yeni Hitit YİT* kitaplarında açık bir dilbilgisi öğretimi yapıldığı, biçime önem verildiği ancak etkinliklerin bağlamdan uzak olduğu görülmüştür. *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarında örtük bir dilbilgisi öğretimi benimsendiği, etkinliklerin bağlam içerisinde verildiği, yapıdan çok anlam ve kullanıma önem verildiği görülmüştür. Bu çerçevede etkinliklerde kanıtsallık işlevini kavratma amacıyla biçimin yanı sıra anlam ve kullanımlarının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Kanıtsallık, biçimbirim, dilbilgisi öğretimi, ders kitabı analizi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

ABSTRACT

[ALPTEKİN, Selin]. [*Analysis of Evidential Functions of Morphemes ‘-DI’ and ‘-mİş’ in Teaching Turkish as a Foreign Language*], [Master’s Thesis], Ankara, [2022].

As the grammatical category in which the proposition expressed by the speaker and the relevant source and type of information is specified, evidentiality has different semantic features and marking forms in languages. In Turkish, the source of information is marked grammatically with morphemes ‘-DI’ and ‘-mİş’. In teaching Turkish as a foreign language, it is seen that learners who have typological differences between their mother tongue and target language have some difficulties in learning evidential functions. In this study, in order to analyse the evidential function of morphemes ‘-DI’ and ‘-mİş’ in terms of form, meaning and use, 3 units from *Yedi İklim Turkish Set A1, A2 and B2* course books prepared by Yunus Emre Institute and 5 units from *Yeni Hitit Turkish for Foreigners 1, 2 and 3* course books prepared by Ankara University were examined using the document analysis method. As a result of analysis, the evidential functions of ‘-DI’ such as ‘witness, certainty, direct experience, definiteness’ and ‘-mİş’ such as ‘non-witness, uncertainty, indirect experience, doubt, hearsay, rumor, quote, contempt’ have been reached. It is seen that in *Yeni Hitit* course books, the grammar is taught explicitly and the form is emphasized, however activities are mostly far from the context. In *Yedi İklim* course books, grammar is taught implicitly, meaning and use are emphasized rather than form and activities are given in the context. Within this framework, in order to comprehend the activities, it is thought that meaning and use as well as form should be taken into consideration.

Keywords

Evidentiality, morpheme, grammar teaching, analysis of course book, teaching Turkish as a foreign language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Araştırma Soruları.....	3
1.4. Araştırma Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırma Modeli	4
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Kanıtsallık	5
2.1.1. Kanıt Türleri.....	7
2.2. Türkçede Kanıtsallık	18
2.2.1. Türkçede Kanıtsallık ve Zaman İlişkisi	34
2.3. “-DI” Biçimbiriminin İşlevleri	41
2.4. “-mİş” Biçimbiriminin İşlevleri	44
2.5. “-Imİş” Biçimbiriminin İşlevleri	53
2.6. Dilbilgisi Öğretimi	56
2.6.1. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretimi	58
2.6.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (AOBM) Dilbilgisi Öğretimi	63

2.6.3. Dilbilgisi Öğretimi İlkeleri.....	70
2.6.4. Dilbilgisi Öğretimi ve Dilbilimsel Tipoloji İlişkisi.....	76
2.6.4.1. Dilbilimsel Tipoloji ve Kanıtsallık	78
3. BÖLÜM: İNCELEME	83
3.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti	83
3.1.1. Yeni Hitit 1 (Temel).....	84
3.1.2. Yeni Hitit 2 (Orta).....	99
3.1.3. Yeni Hitit 3 (Yüksek).....	101
3.2. Yedi İklim Türkçe Seti	107
3.2.1. Yedi İklim A1-A2 (Temel)	108
3.2.1.1. Yedi İklim A1	108
3.2.1.2. Yedi İklim A2	110
3.2.2. Yedi İklim B1-B2 (Orta).....	113
3.2.2.1. Yedi İklim B1	113
3.2.2.2. Yedi İklim B2.....	113
SONUÇ	120
KAYNAKÇA	126
EK 1. Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu	137
EK 2. Orijinallik Formu	139
EK 3. Turnitin Benzerlik İndeksi	141

KISALTMALAR DİZİNİ

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

YİT: Yabancılar için Türkçe

TÖS: Türkçe Öğretim Seti

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Karmaşık Sistemlerde Kanıtsallık Sınıflandırılması	12
Tablo 2: Kanıtsallık Sistemlerinin Anlamsal Değişkenleri.....	16
Tablo 3: ‘-mİş’ ve ‘-Imİş’ biçimbirimlerinin karşılaştırılması	26
Tablo 4: ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin zaman, görünüş ve kip değerlerinin anlamsal özellikleri	42
Tablo 5: Türkçede kanıt türleri	52
Tablo 6: Aikhenvald (2004) Türkçe kanıtsallık sınıflandırması revizyonu.....	53
Tablo 7: ‘-Imİş’ biçimbiriminin özellikleri	55
Tablo 8: Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak (AOBM)	64
Tablo 9: Ortak Yetenek Düzeyleri – Özdeğerlendirme Çizelgesi (AOBM).....	66
Tablo 10: Dilbilgisel Doğruluk (AOBM)	69
Tablo 11: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı	84
Tablo 12: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarındaki ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı	107

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kanıt Türleri Sınıflandırması.....	8
Şekil 2. Kanıtsal Değerlerin Sınıflandırılması	11
Şekil 3. Zamanın gösterimi	35
Şekil 4. ‘-DI’ biçimbiriminin zaman, görünüş ve kiplik çerçevesinde incelenmesi....	44
Şekil 5. ‘-mİş’ biçimbiriminin zaman, görünüş ve kiplik çerçevesinde incelenmesi....	47
Şekil 6. Üç genel düzeyli ağaç gösterimi (AOBM)	64
Şekil 7. Üç Boyutlu Dilbilgisi Çerçevesi	74
Şekil 8. Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması	75
Şekil 9. Kanıtsallığın anlamsal ayrımı	79
Şekil 10. Kanıtsallığın işaretlenmesi.....	80
Şekil 11. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘1. Tamamlayalım, eşleyelim, yanıtlayalım’....	85
Şekil 12. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘2. Yerleştirelim’	86
Şekil 13. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘Geçmiş Zaman (Belirli)’	86
Şekil 14. Yeni Hitit YİT 1 Temel 1 ‘4. İşaretleyelim’ ve ‘5. Tamamlayalım’	87
Şekil 15. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘6. Tamamlayalım, düzeltelim’ ve ‘7. Formu dolduralım’	88
Şekil 16. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘9. İşaretleyelim, düzeltelim’	89
Şekil 17. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘11. İşaretleyelim’	89
Şekil 18. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘1. Yerleştirelim, Eşleyelim’	91
Şekil 19. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘Geçmiş Zaman (Belirsiz)’	91
Şekil 20. Yeni Hitit YİT 1 Temel 1 ‘3. Tamamlayalım’	92
Şekil 21. Yeni Hitit YİT Temel 1 Koşaç Tümcesi (Rivayet Kipi)	93
Şekil 22. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘5. Tamamlayalım’	93
Şekil 23. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘7. Aktaralım’	94
Şekil 24. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘10. Tamamlayalım, dinleyelim’ ‘Şimdiki Zaman (Rivayet Kipi) ve Gelecek Zaman (Rivayet Kipi)’	95
Şekil 25. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘11. Tamamlayalım’	96
Şekil 26. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘13. Tamamlayalım, sürdürüelim’ ve ‘14. Yerleştirelim’	97

Şekil 27. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘‘15. Okuyalım, doğrusunu yazalım’’ ve ‘‘16. Dinleyelim, işaretleyelim’’	98
Şekil 28. Yeni Hitit YİT Temel 1 Geniş Zaman (Rivayet Kipi)	99
Şekil 29. Yeni Hitit YİT Orta 2 ‘‘Gereklilik Kipi (Rivayet Kipi)’’	100
Şekil 30. Yeni Hitit YİT Yüksek 3 ‘‘Bileşik Zamanlar (Rivayet)’’	101
Şekil 31. Yeni Hitit YİT Yüksek 3 ‘‘10. Tamamlayalım ve 11. Tamamlayalım’’ ...	102
Şekil 32. Yeni Hitit YİT Yüksek 3 ‘‘Bileşik Zamanlar (Koşul)’’	103
Şekil 33. Yeni Hitit YİT seti ders kitaplarındaki ‘‘-DI’’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi	104
Şekil 34. Yeni Hitit YİT seti ders kitaplarındaki ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi	105
Şekil 35. Yedi İklim Türkçe A1 ‘‘4. Tamamlayalım, cevaplayalım.’’	108
Şekil 36. Yedi İklim Türkçe A1 ‘‘5. Okuyalım, inceleyelim’’	109
Şekil 37. Yedi İklim Türkçe A1 ‘‘5. Okuyalım, yazalım.’’	110
Şekil 38. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘7. Okuyalım ve 9. Yeniden yazalım.’’	110
Şekil 39. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘5. Okuyalım, sıralayalım ve 6. Masal yazalım.’’ ..	112
Şekil 40. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘5. Okuyalım, cevaplayalım.’’ ..	112
Şekil 41. Yedi İklim Türkçe B2 ‘‘4. İnceleyelim, tamamlayalım.’’	113
Şekil 42. Yedi İklim Türkçe B2 ‘‘5. Dinleyelim, tamamlayalım, işaretleyelim.’’ ..	115
Şekil 43. Yedi İklim Türkçe B2 ‘‘7. Yazalım.’’ ..	115
Şekil 44. Yedi İklim Türkçe seti ders kitaplarındaki ‘‘-DI’’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi	116
Şekil 45. Yedi İklim Türkçe seti ders kitaplarındaki ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi	118

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Geçmişten günümüze hızla artmaya devam eden uluslararası ilişkiler, bireyleri kendi ana dilleri ile yetinmeyip başka ulusların dillerini öğrenmeye ve iletişim kurmaya yönlendirmektedir. Siyasi, ekonomik, ticari, kültürel faktörler ve bu unsurlara bağlı olarak küreselleşmenin getirilerinden olan mesafelerin yaklaşması, iletişim kurabilmek için ortak bir dili konuşabilme arzusu yabancı dil öğrenimini gerekli kılmaktadır. Türkçe günümüzde Türkiye'nin tarihi, siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkileriyle ön plana çıkmasıyla öğrenilmek istenen bir dil konumuna gelmiştir. Türkçenin uluslararası tanınırlığının artmasıyla yabancı dil olarak öğretimi de hız kazanmıştır. Günümüzde olduğu gibi geçmişte de çeşitli faktörler sebebiyle Türkçe öğrenimine talep bulunmaktaydı. Tarihsel süreçte çok sistematik bir öğretim planı olmasa da günümüzde üniversitelerin lisans programlarına ek olarak, lisansüstü düzeylerde yüksek lisans ve doktora programlarında ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi’’ gibi bölümlerle akademik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar lisans ve lisansüstü programlar haricinde üniversitelerin kendi bünyelerinde açtıkları dil öğretim merkezlerinde de devam etmektedir.

Türkçenin yüzyıllar öncesine dayanan öğretimi, bu amaçla Kaşgarlı Mahmut tarafından yazıldığı bilinen ilk eser *Divanı Lügati't-Türk* ile başlamış günümüzde ise üniversitelerin dil öğrenim merkezleri ve devlet destekli kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanmış çeşitli kitap setleri ile devam etmektedir. Bu tez çalışmasının da evrenini oluşturan üniversitelerin dil öğrenim merkezleri ve farklı kurum kuruluşlar tarafından hazırlanan kitap setleri, alanda öğrenci ve öğreticilere en büyük kaynak olmuştur. Dolayısıyla bu kitap setlerinin farklı açılardan incelendiği çalışmalar, ilgili setler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki eksikleri görmeye ve gerekli aksiyonları almaya yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla kullanılan kitaplarda dört temel dil becerisinin etkili öğrenilmesinde hedef kitleye ve seviyelere uygun dilbilgisi öğretimi önemli bir yere sahiptir. Dil, içerisinde görevli pek çok unsurla sistematik bir bütündür. Bu unsurların bir araya geliş biçimini, biçimsel yapılarını ve kurallarını genel bir

yaklaşım ile dildeki sistematığı ortaya koyan çalışma alanı, dilbilgisidir. Dilbilgisi, sınırlı malzeme ile sınırsız bir üretim sürecidir. Her ne kadar alanyazında dilbilgisi öğretiminin gerekliliğine dair tartışmalar olsa da öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin hepsiyle ilişkili olan dilbilgisinin, öğrencilerin dili kullanmaları ve iletişimi sağlayabilmeleri için öğretiminin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede Türkçenin yapı ve kuralları bağlam içerisinde uygulamalarla kavratılmalı, öğrencilerde dil yapılarına olan hassasiyetin ve dil bilincinin oluşturulması için dört temel dil becerisiyle bütünleştirilmiş bir dilbilgisi öğretimi yapılması gerektiği düşünülmektedir. Dilbilgisel yapılar, kural ve biçimlerden oluşmakta, kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Yalnızca dilsel yapılara odaklanmanın öğrencilerin bu yapıları gerçek hayatta uygulamaya koyamadığı sürece bir anlam ifade etmediği düşünülmektedir. Öğrencinin yalnızca yapıya odaklandığı dilbilgisi öğretiminde, öğrenci belirli kalıplar ve cümleler içerisinde dilbilgisel yapıyı mekanikleştirmektedir. Bu sebeple dilbilgisel yapıların yalnızca biçim olarak ele alınmaması, iletişimde bir anlam ifade edebilmesi için uygun bağlamlarda kullanılmasının da öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilerek biçime, anlama ve kullanıma odaklanılan dilbilgisi öğretiminde öğrencinin dili anlamlandırması ve iletişim ihtiyacını karşılaması beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisinin öğrencilere farkındalık kazandırarak yol gösterdiği düşünülmektedir. Bu çalışma çerçevesinde konuşurun bilgiyi elde etme biçimini gösteren ayrı bir dilbilgisi kategorisi olan kanıtsallık kategorisinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yeri tartışılmıştır.

Çalışmanın giriş bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, araştırma sorularına, araştırma sınırlılıklarına ve modeline değinilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Dilbilgisi, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin etkili olarak elıştırılmasına yarayan, dilin yapısını oluşturan önemli bir bütünleyici beceri alanıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmiş zaman dilbilgisi konusunun öğretiminde, öğrenci hatalarını analiz eden çalışmalara dayanarak zorluklar yaşandığı görülmektedir. Dünya dillerinin önemli bir çoğunluğunun geçmiş zaman öğretiminde öğrenciler belirli ya da belirsiz,

duyulan, öğrenilen ya da görülen gibi ayrımlara tabi tutulmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin karşılaştığı belirli ya da belirsiz, duyulan, öğrenilen ya da görülen gibi anlamsal ayrımların öğrenim sürecini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu çalışmada konuşurun öğrenme, duyma, görme gibi dilde bilgiyi nasıl ve hangi kaynaklar aracılığıyla elde ettiğini işaret eden kanıtsallık kategorisinin yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yeri incelenmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim materyallerinden olan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* ve *Yedi İklim Türkçe* öğretim setlerinin ders kitaplarının incelenmesidir. Bu tez çalışmasının alanyazında kanıtsallık kategorisi ile ilgili çalışmaların azlığından ve belirtilen öğretim setlerinin “-DI” ve “-mİş” biçimlerinin kanıtsallık işlevinin öğretime yönelik bir bakışla incelenmesi bakımından önemli olabileceği düşünülmekle beraber gelecek araştırmalara akademik bir katkı sağlaması umulmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerini incelemeye yönelik aşağıdaki araştırma soruları ele alınmaktadır.

1. İncelenen YDTÖ kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimleri biçim, anlam ve kullanım bakımından nasıl ele alınmıştır?
2. İncelenen YDTÖ kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin öğretimi seviyelere göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. İncelenen YDTÖ kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin öğretiminde araştırmalar kanıtsallık işlevlerini kavratma konusunda yeterli midir?

1.4. ARAŞTIRMA SINIRLILIKLARI

Bu tez çalışması yabancılara Türkçe öğretme amacıyla Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* setlerinin ders kitaplarının “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin konu olduğu üniteler ile sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlılıkta *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* setinde 1 (*Temel*), 2 (*Orta*) ve 3 (*Yüksek*) düzeylerinin ders kitapları, *Yedi İklim Türkçe* setinin A1, A2 ve B2 düzeylerinin ders kitapları ele alınmıştır. *Yedi İklim Türkçe B1* kitabında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin yer aldığı bir ünite olmadığından, C1 ve C2 kitaplarında ise ilgili biçimbirimlerin dilbilgisi öğretimi yönünden ayrı bir başlıkta ele alınmaması sebebiyle araştırma sınırlılıkları dışında tutulmuştur.

1.5. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu tez çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Geleneksel olarak doküman incelemesi dilbilimcilerin, tarihçilerin ve antropologların kullandığı bir yöntem olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Çalışmada veriler *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2 ve 3* ve *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B2* ders kitaplarının doküman analizi ile incelenmesiyle elde edilmiştir.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KANITSALLIK

Dilde her sözcenin aktardığı durum ya da olaya ilişkin bir bilgi kaynağı bulunmaktadır. Konuşur, önermesinde ifade ettiği bilgiyi nasıl ve hangi kaynaklar aracılığıyla elde ettiğini dile getirmektedir. Dünya dillerinin yaklaşık olarak dörtte biri konuşurun ifade ettiği bilginin kaynağını belirten dilbilgisel kategorilere sahiptir. Birincil anlamı konuşurun bilgiyi “nasıl” ve “hangi yol” ile edindiğini göstermek olan bu kategori *kanıtsallık (evidentiality)* olarak adlandırılmaktadır (Aikhenvald, 2003, s. 1). Türkçe alanyazında “evidentiality” kavramı “kanıtsallık, tanıtsallık, delile dayalılık” gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Kanıtsallık, konuşurun ifade ettiği durum ya da olaya ilişkin olan kanıtları ortaya koyan bir kategoridir. Willet’e (1988) göre kanıtsallık, konuşurun ifade ettiği önerme ve kanıyla ilgili bilginin nasıl elde edildiğinin anlamsal göstergesidir. Benzer şekilde Aslan Demir (2013) kanıtsallığın kavram alanını bilginin kaynağına ve türüne işaret eden anlamsal değerlerin saptanması ve gösterilmesi olarak çizmiştir. Kanıtsallığı, ‘delile dayalılık’ olarak adlandıran Kılıç (2005) da bu kavramın tanımını, konuşurun önermenin doğruluk değeri hakkında tavır takınması ve bilginin kaynağına gönderimde bulunması olarak yapmaktadır. Anderson (1982) kanıtsallığı, konuşurun önermesinde iddia ettiklerine ilişkin kanıtları olarak ifade etmektedir. De Lancey’e (2001) göre kanıtsallık, genel olarak önermenin aktardığı bilginin kaynağının dilbilgisel olarak işaretlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilginin kaynağı, konuşurun ifade ettiği durum ya da olayla ilişkili olarak “görme, duyma, dolaylı bir kanıttan çıkarım yapma, başkasından öğrenme” kavramları açısından değerlendirilerek saptanmaktadır. Aikhenvald (2004), kanıtsallık sistemlerinin dillerde ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Buna göre diller bilginin kaynağını ve türünü belirten ve belirtmeyen diller olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilginin kaynağını ve türünü belirten diller, kodlanan bilgi kaynağının sayısına ve kodlanış biçimine göre de birbirinden farklılaşmaktadır (Aikhenvald, 2003, s. 1 ve 2004, s. 2). Her dilde bilginin kaynağını ortaya koyan kanıtsal değerler dilin anlamsal ve biçimsel alanına göre değişebilmektedir. Her dil kendi sistematiğine özgü belirli durumlar ekleme özgürlüğüne sahiptir. Bir diğer deyişle, kanıtsallar farklı yüzey yapılarına sahip olabilmektedir (Plungian, 2001, s. 351).

Kanıtsalların farklı yüzey yapılarına sahip olmalarından dolayı dilden dile değişiklik gösterdiğinden söz edilebilmektedir. Dünya dillerinin bir kısmında bilgi kaynağı dilbilgisel olarak belirtilmek zorundadır. Kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretleyen diller, bilginin kaynağını eylem çekim ekleri ve klitikler aracılığıyla göstermektedir. Dillerin diğer bir kısmı ise kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretlemese de bilginin kaynağının yansıtıldığı farklı yollara sahiptir. Bu tür dillerde çoğunlukla sözcük, cümle ve yapı temelli ifade edilen kanıtsallık anlamına İngilizceden ‘‘allegedly, evidently, assumingly’’ sözcükleri ve ‘‘I hear that, they say, I guess’’ ifadeleri örnek verilebilir (Aikhenvald, 2004, ss. 7-10). Her dil belirttiği bilgi kaynağını bir şekilde ifade etmektedir. İngilizce ve Almanca gibi bazı dillerde bilginin kaynağı yalnızca sözcük ve cümle temelli olarak kodlanırken, Türkçe ve Quechua gibi dillerde bilginin kaynağı eylem çekim ekleri ve eylem parçacıkları gibi dilbilgiselleşmiş biçimlerle kodlanmaktadır. İngilizcenin bilgi kaynağını dilbilgisel olarak işaretlemeyen bir dil olduğu ifade edilen çalışmada, bilgi kaynağını aktarmada sözcüklerden ve ana cümlelerden yararlanıldığı durumlar örneklerle sunulmuştur (Fitneva, 2009, ss. 1-2):

- (1) Apparently John wrote a letter. (Görünüşe göre John mektup yazdı.)
- (2) Reportedly John wrote a letter. (Söylediğine göre John mektup yazdı.)
- (3) I saw John write a letter. (John’un mektup yazdığını gördüm.)

Türkçenin ise bilgi kaynağını dilbilgisel olarak işaretleyen bir dil olduğu aşağıda verilen örneklerle belirtilmiştir.

- (4) John mektup yazdı. (John’un mektup yazdığını gördüm.)
- (5) John mektup yazmış. (John’un mektup yazdığına dair dolaylı kanıtım var.)
- (6) John mektup yazmıştır. (John’un mektup yazdığını genel bilgilerle kendim çıkardım.)

Chafe (1986), İngilizcenin kanıtsallığı bir ek sistemi halinde kodlamadığını ancak kanıtsallık araçları açısından zengin bir dil olduğunu ifade etmektedir. Deyimsel ifadeler, zarflar ve sıfatlar kanıtsallık aktarabilmektedir. İngilizcede konuşur, bilginin kaynağına bağlı olarak güvenilirlik derecesini bildirmede ‘‘ maybe, certainly, probably, may, might, possibly, undoubtedly, surely’’ gibi zarf ve yardımcı eylemler; inanç veya düşüncelerini bildirmede ‘‘ I think, I guess, I suppose’’ gibi ifadeler; doğrudan kanıt bildirmede ‘‘ must, seem to, obvious, evidently’’ gibi ifadeler; dolaylı bir kanıtı bildirmede ise ‘‘people say, she said’’ ifadelerine benzer ifadeler kullanılmaktadır. Her dil farklı yüzey yapılarıyla bilginin kaynağını işaretlediğinden dolayı kanıt türleri ve dillerin kanıt türlerine göre

sınıflandırılması çalışmanın önemli noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ‘‘2.1.1. Kanıt Türleri’’ başlığında çalışmacıların farklı dünya dillerini inceledikleri çalışmalardan yola çıkarak betimledikleri kanıt türleri ve bu kanıt türlerine göre dillerin sınıflandırılması tartışılmıştır.

2.1.1. Kanıt Türleri

Konuşurun önermesinde verdiği bilginin kaynağını yansıtan kanıtlar, geleneksel sınıflandırmalarda doğrudan ve dolaylı kanıt olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan kanıtsallar, konuşurun olaya tanık olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Dolaylı kanıtsallar ise konuşurun kişisel olarak durumu ya da olayı gözlemlemediği, sürece şahit olmadığı ya da başkalarından duyduğu durumlarda kullanılmaktadır. Konuşur, durum ya da olaya tanık olmadığı durumlarda bilgiyi çıkarım yoluyla ya da bir başkasından duyma ile elde etmektedir (Cornille, 2009, s. 45).

Anderson (1986) tipolojik bir yaklaşımla evrensel kanıtsallık çerçevesine ulaşmaya çalıştığı çalışmasında kanıtsal anlamlar için bir zihin haritası oluşturarak anlamlar arasında yakınlık ve uzaklık ilişkisinin kurulabileceğini ifade etmektedir. Evrensel kanıtsallık çerçevesi oluşturmayı hedefleyen çalışmada öncelikli olarak kanıt türlerinin ne olduğu açıklanmakla başlanmış ve dört kriter tanımlanmıştır (Anderson, 1986, ss. 274-275):

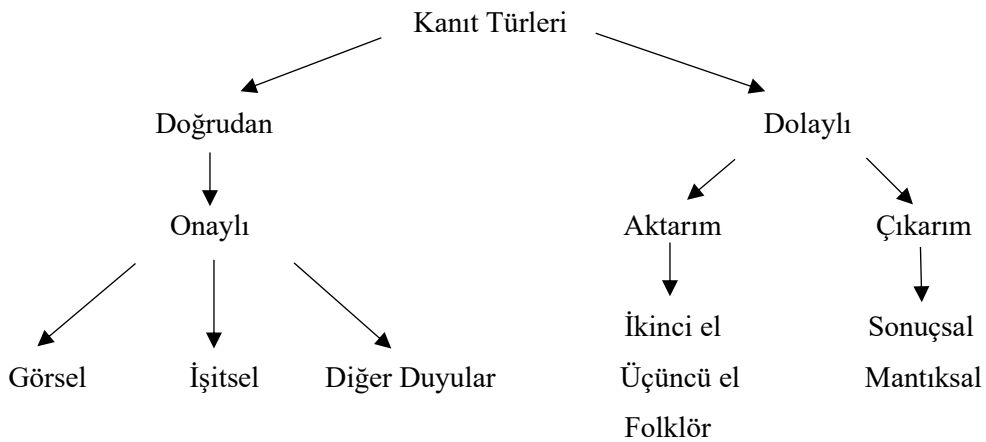
1. Kanıtsallar, konuşurun iddiasına ilişkin doğrulama türlerini ortaya koymaktadır. Bu doğrulama türleri;
 - a. doğrudan kanıt + gözlem (çıkartım gerekmez)
 - b. kanıt + çıkartım
 - c. çıkartım (kanıt açıkça belirtilmemiş)
 - d. mantıksal beklentiler
 - e. kanıtın görsel, işitsel vb. olması
 olarak gruplanmıştır.
2. Kanıtsallar tek başlarına cümlelerin ana yüklemi değildir, daha çok herhangi bir durum ya da olayla ilgili gerçeklere dayanan bir iddiaya eklenen belirginleştirici işaretleyicilerdir.
3. Kanıtsalların birincil ve temel anlamı kanıt belirtmeleridir.
4. Biçimbilimsel olarak kanıtsallar, çekim eki, klitik ya da bağımsız sözdizimsel ögeler olabilmektedir.

De Haan (1998), Anderson'ın (1986) yukarıda belirtilen dört kriterini sırasıyla anlambilimsel, sözdizimsel ve kanıtsal çıkarımı olan diğer kategorileri belirleyen kriterler olarak yorumlamaktadır.

Willet (1988), Anderson'ın (1986) konuşurun önermesinde iddia ettiklerine ilişkin kanıtları olarak ifade ettiği kanıtsallık tanımının en uygulanabilir tanım olduğunu belirtmiştir. Willet (1988) bu tanıma temel olarak kanıtsallığı dilbilgiselleştirmiş olan 38 dili incelemiştir. Çalışmasında temel kanıtsallık değişkenlerini doğrudan veya dolaylı olarak tanımlamıştır. Bu değişkenlerde konuşurun bilgi kaynağının ilk elden veya ikinci elden bir kaynak olup olmadığı ifade edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmadaki 38 dilin verilerinden hareketle, dillerin doğrudan ya da dolaylı kanıt ayrımında atanmış ya onaylı, aktarım ve çıkarım olmak üzere üç farklı türe ayrılma eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Doğrudan kanıt, onaylanmış, atanmış kanıtlar olarak üç alt gruba ayrılmaktadır. Bu kanıt türleri, görsel, işitsel ve diğer duymalar olmak üzere konuşurun tanık olduğu, deneyimlediği olay ya da durumları aktarmaktadır. Dolaylı kanıt ise, aktarım ve çıkarım kanıt alt gruplarıyla ikiye ayrılmaktadır. Konuşur aktarım kanıt türünde, ikinci el, üçüncü el ve folklor olmak üzere bilgi kaynaklarını işaret etmektedir. Çıkarım kanıt türünde, konuşurun olayın izlerinden, sonuçlarından ya da sürecinden hareketle sonuca dayalı ve mantığa dayalı olarak bir yargı belirlediği durumlar işaret edilmektedir. Dolaylı kanıtlar, doğrudan kanıt türünün görsel, işitsel ve diğer duymalar olarak ayrıldığı alt gruplara zıt kanıtlar olarak değerlendirilmiştir (Willet, 1988, ss. 52-57).

Şekil 1. Kanıt Türleri Sınıflandırması (Willet, 1988, s. 57)



1. Doğrudan Kanıt: Konuşurun duruma bizzat tanık olduğu, algıladığı durumları belirtir. Algılanan kanıtın hangi duyu organı aracılığıyla elde edildiği her zaman adlandırılmayabilir.

a. Görsel Kanıt: Konuşur önermesinde ifade ettiği durum veya olayı gördüğünü belirtir.

b. İşitsel Kanıt: Konuşur önermesinde ifade ettiği durum veya olayı işittiğini belirtir.

c. Diğer Duyulara Dayanan Kanıt: Konuşur önermesinde ifade ettiği durum veya olayı görme ve duyma harici bir duyu aracılığıyla elde ettiğini belirtir.

2. Dolaylı Kanıt: Konuşur önermesinde ifade ettiği durum veya olayı doğrudan algılamadığını, bilgiyi bir başkasından duyarak ya da kendi çıkarımlarıyla edindiğini belirtir.

a. Aktarımsal Kanıt: Konuşur önermesinde ifade ettiği durum veya olayı sözlü iletişim sonucu edinmiştir.

a.1. İkinci El Kanıt: Konuşur durum veya olayı doğrudan şahit olan birisinden aldığı duyumla belirtir.

a.2. Üçüncü El Kanıt: Konuşurun bilgiyi edindiği kişinin durum veya olaya doğrudan şahit olmadığı durumları belirtir.

a.3. Folklor: Konuşurun bilgiyi sözlü tarih, gelenek ve kültür aracılığıyla edindiği durumları belirtir.

b. Çıkarımsal Kanıt: Konuşur durum veya olayın gözlemlenebilir izlerine ya da sonuçlarına göre değerlendirdiği, mantık yürüttüğü durumları belirtir.

b.1. Sonuca Dayalı Kanıt: Konuşurun durum veya olaya ait gözlemlenebilir iz, sonuç ya da süreçle ilgili kanıtlardan yola çıkarak bilgiye ulaştığı durumları belirtir.

b.2. Mantık Yürütme: Konuşurun bilgiyi mantık, önsezi gibi zihinsel ve bilişsel süreçlerle edindiği durumları belirtir.

Plungian (2001), Willet'in (1988) çalışmasını kanıtsallık sorunsalını en iyi özetleyen sınıflandırma olarak görmesinin yanı sıra birtakım zorunlu düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmektedir. P adıyla tanımlanmış bir durum için konuşur P'ye dair bilgi kaynaklarını kanıtsal değerlerle ifade etmektedir. Bu kanıtsal değerler genelde üç ana kaynağa ayrılmaktadır (Plungian, 2001, ss. 351-352):

1. "Konuşur P durumunu doğrudan gözlemlenmiştir." Bu gözlem görsel değer taşımaktadır. P, konuşurun görüş alanındadır.

2. "Konuşur P'yi görsel olarak algılamamıştır ancak doğrudan algılamıştır." Bu durumda konuşurun algılama yöntemiyle ilgili bir ayırım yapılmaktadır. Konuşurun görme duyusunu kullanmaması ya da görme duyusunu kullanmasına ihtiyacı olmaması durumları arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. İlk durumda, konuşurun P durumunu algılaması aslında görsel değildir ancak prensipte görsel olabilir. Bu durumu açıklamak için evine doğru koşan biri ele alındığında, konuşurun bu eylemi gördüğü ya da duyduğu

söylenbilir. Bu durum tamamen konuşurun gözleminin türüne bağlıdır. Benzer bir örnek olarak bahçedeki bir çiçek, bilginin kaynağı dolayısıyla kanıt türü olarak ele alınabilir. Bu kanıt türü konuşur tarafından koklanabilir, görülebilir ya dokunulabilir. Bu durum ‘duyuşsal’ değeri ortaya çıkartmaktadır. Görme haricindeki insan duyularının tümü duyuşsal alanda incelenmektedir. Görsel olmayan kanıtın alt türlerinden biri olan duyuşsal (sensoric) kanıtın yanı sıra bir diğer kanıt türü ise görsel ya da diğer duyuşsal algıların mümkün olmadığı durumları kapsamaktadır. Konuşurun niyetleri, amaçları, istekleri gibi diğer gözlemlenemeyen bireye özgü olan durumlar yer almaktadır. Zihinsel, duygusal ve fizyolojik durumlarla ilgili kanıtlar içsel durum (endophoric) başlığı altında yer almaktadır.

3. ‘‘Konuşurun P durumuna doğrudan erişimi bulunmamaktadır.’’ Konuşur P durumdan zamansal ve mekansal olarak ayrıdır. Bunun sonucunda P durumu doğrudan algılanmamıştır. Ancak konuşurun asıl bilgiyle ilgili başka bilgilere doğrudan erişimi bulunmaktadır. Bilgiye giden yolda kanıta dolaylı olarak ulaşmada en sık yapılan sınıflandırma üçlü sınıflandırmadır:

3.1. Konuşur P durumuyla ilgili olduğunu düşündüğü başka bir durumu doğrudan gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda P durumuna dair bir çıkarımda bulunmuştur.

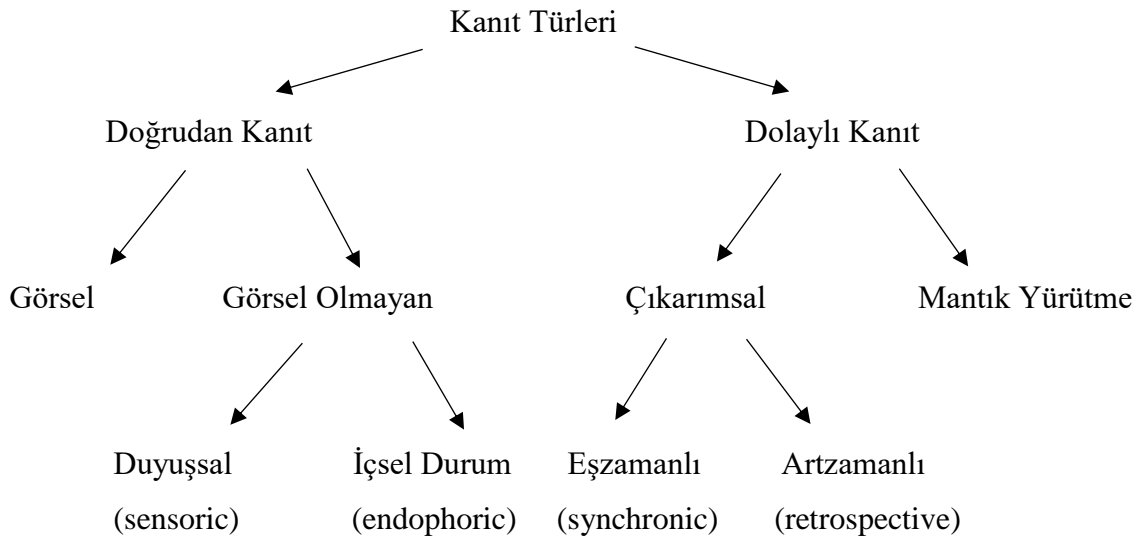
3.2. Konuşur P durumunun olası olduğunu gösteren basit bilgilere sahiptir. Bilgisinin doğrultusunda P durumuyla ilgili varsayımda bulunmuştur.

3.3. Konuşur bilgiyi bir başkasından edinmiştir. Bu durumda ifade alıntılama değeri taşımaktadır. Alıntılama bazı ek ayrımlar yapılabilmektedir. Başkasından edinilen bilgi dolaylı anlatım olabilir. Bu durumda koşul olarak bilginin tanınan bir kişiden aktarılması yer almaktadır. Bilgi, genel bir ikinci el bilgi olabilir. Bu durumda tanınmayan ya da anonim kişilerden aktarılmaktadır. Son olarak başkasından edinilen bilgi gelenek ya da ortak bilgi olabilir. Bu durumdan belirli bir yazardan bahsetmek mümkün değildir.

Plungian (2001) alıntılamanın aslında çıkarımsal değer bir türü gibi ele alınabileceğinden bahsetmiştir. Alıntılama değerlerinin, beklenmedik bilginin (mirative) yerini kanıtsallık açısından daha detaylı incelemiştir. Bu sınıflandırmanın yol açtığı sorunlara karşı dolaylı kanıtın alt gruplarının düzenlenmiş hali sunulmuştur. Yeni sınıflandırmada, konuşurun P durumunun belirtilerine eşzamanlı erişimi olabilir ya da

konuşur P durumunun izlerine ya da sonucuna dair kanıtlara sahip olabilir, ya da konuşur P durumunun gerekçelerine ve sebeplerine dair kanıtla sahip olabildiği belirtilmiştir.

Şekil 2. Kanıtsal Değerlerin Sınıflandırılması (Plungian, 2001, s. 353)



Aktarma, başka bir aracı vasıtasıyla elde edilmiş bilgiyi yansıtan tek kanıtsal değer olarak nitelendirilmiştir. Çıkarım, görsel, görsel olmayan diğer tüm kanıt türlerinde konuşur P durumuna doğrudan ulaşabilmekte ya da en azından P durumuyla ilgili bazı dolaylı göstergelere ulaşabilmektedir. Aktarma ise konuşurun olaydan başka bir gözlemci bariyeriyle ayrıldığını göstermektedir. Bilginin kaynağına doğrudan ya da dolaylı göstergeler yardımıyla ulaşılamayan kanıt türü olan aktarma, en dolaylı kanıt olma ihtimalini taşımaktadır. Aktarmada konuşurun kişisel katılımından bahsedilememektedir.

Aktarımsal olmayan diğer dolaylı kanıt türlerinde, konuşurun P durumuyla ilişkisinin sürdüğü varsayılmaktadır. Bu türlerde konuşur P durumunu doğrudan gözlemlemese dahi P durumuna ait izleri ya da süreci gözlemlediği varsayılmaktadır. Fakat aktarmada konuşurun duruma dahil olduğu, iz sürdüğü, sonuçlarına bakarak çıkarım yaptığı durumlar söz konusu değildir. Bu durumda konuşurun kişisel olarak dahil olduğu kanıtlar için doğrudan kanıt ve dolaylı kanıtlardan çıkarımsal ve varsayımsal kanıtlar ele alınmaktadır. Aktarım kanıtları kişisel kanıtlardan sayılmamıştır.

Her dilde aktarma ifade eden kullanımlarda aynı hassasiyet ve problem ortaya çıkmamaktadır. Bir tarafta konuşurun katılımını bir parametre olarak kabul eden diller vardır. Quechua, Letonca ve Lezgince gibi diller aktarım ve aktarım olmayan türler arasında ayırım yapmaktadırlar.

Diğer tarafta en temel ayrımı doğrudan ve dolaylı kanıt arasında yapan diller bulunmaktadır. Aktarım kullanımları daha geniş olan dolaylı kanıt kategorisinde edimbilim ve bağlam çeşitliliği olarak ele alınmaktadır. Balkan ve Kafkas dillerinde bu kullanım mevcuttur, bu diller aktarım değerini çıkarımsal başlığı altında ele almaktadır. Bu iki sistemin yanı sıra daha karmaşık, her iki parametreye eşit önem veren diller de bulunmaktadır. Tibetçe, Samoyedce ve Kaliforniya Hint diller bu karmaşık sisteme örnek olarak verilmektedir. Bu karmaşık sistemlerde doğrudan kanıt, konuşurun dolaylı erişebildiği yansıtılmış kanıt ve konuşurun başkalarından edindiği aracılı kanıt olmak üzere üç farklı kanıt türü ayrımı yapılmaktadır (Plungian, 2001, ss. 352-353).

Tablo 1. Karmaşık Sistemlerde Kanıtsallık Sınıflandırması (Plungian, 2001, s. 353)

Doğrudan Kanıt	Dolaylı Kanıt	
	Çıkarımsal ve Varsayımsal Kanıt	Aktarım ve Alıntılama
Kişisel Kanıt		

1. Doğrudan Kanıt: Konuşurun P durumuna doğrudan erişimi vardır.

1.1. Görsel: P durumunu gördüm.

1.2. Duyuşsal: P durumunu algıladım. (P duyulmuş, tadılmış, koklanmış vb. olabilir.)

1.3. İç Durumsal: P durumunu hissettim. (P konuşurun iç durumudur. Açım, Uyumak istiyorum, Cevabı biliyorum, vb.)

2. Yansıtılmış Kanıt: Konuşurun P durumuyla ilişkili olan Q durumuna doğrudan erişimi bulunmaktadır.

2.1. Eşzamanlı Çıkarım: P durumuyla aynı anda gerçekleşen belirtileri, halleri, süreci gözlemleyebilirim. (O aç olmalı. Bununla ilgili belirtiler gösteriyor.)

2.2. Artzamanlı Çıkarım: P durumunun izlerini gözlemleyebilirim.

(O burada uyumuş olmalı. Toplanmamış yatağını gördük.)

2.3. Mantık Yürütme: P durumunun böyle olduğunu biliyorum, çünkü Q durumunu biliyorum ve Q durumunun P durumunu gerektirdiğini biliyorum.

(Bugün Salzburgda bir panayır olmalı. Bölgenin adetlerini, rutinlerini biliyorum.)

3. Aracılı Kanıt: Konuşur P durumuna ne doğrudan ne de dolaylı başka kanıtlarla yansıtılmış erişime sahip değildir.

3.1. Aktarım: P olayı bana anlatıldı.

(Söylenene göre buradan ayrılmış.)

Plungian (2001) gibi Izvorski (1997) de Willet'in (1988) doğrudan ve dolaylı kanıt bölünmüş kanıtsallık ayrımının dilleri sınıflandırmada uygun olduğu görüşündedir. Izvorski (1997) kanıtsallığı konuşur merkezli özelliklerin önermede işaretlenmesiyle gerçekleşen bir dilbilim kategorisi olarak tanımlamıştır. Kanıtsallık ayrımının iki boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Bu ayrıma göre kanıtlar ilk olarak doğrudan ve dolaylı olmalarına göre ikiye ayrılmaktadır.

Faller'a (2002) göre diller bilginin kaynağını işaretlemeye birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Doğrudan ve dolaylı kanıt türlerinin karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarında bilginin kaynağına göre üç farklı grupta incelendiğini ifade etmektedir:

1. Doğrudan tecrübe
 - 1.1. Görsel
 - 1.2. İşitsel
 - 1.3. Diğer duyu organlarıyla algılama
2. Başkalarından duyma
 - 2.1. İkinci el bilgi
 - 2.2. Üçüncü el bilgi
 - 2.3. Söylenti
3. Çıkarım yapma
 - 3.1. Somut kanıttan çıkarım
 - 3.2. Bilişsel kanıttan çıkarım

Aikhenvald (2004, s. 25), dilde bilgi kaynağını işaretleyen kanıtsallık kategorisi için anlamsal parametreleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. GÖRSEL: Görme duyusu ile elde edilen bilgileri kapsamaktadır.
2. GÖRSEL OLMAYAN DUYUŞSAL: Duyma, koklama, tatma ve karmaşık kanıtsallık sistemlerinde dokunmaya kadar genişletilen duyulardan elde edilen bilgileri kapsamaktadır.
3. ÇIKARIM: Görülebilen ve somut kanıtlara ya da sonuçlarına dayanan yargıya dayalı bilgileri kapsamaktadır.
4. VARSAYIM: Görsel olmayan sonuçlara, kanıtlara dayalı, mantıksal sorgulama, hipotez ve genel bilgileri kapsamaktadır.
5. ALINTILAMA: Aktarılan bilginin açık bir şekilde aktarım kaynağına gönderim yapılan bilgileri içermektedir.

Kanıtsallar ve kanıtsallık sistemleri kodlanan bilgi kaynağının sayısına ve kanıtın kodlanış biçimine göre birbirinden farklılaştığını ifade etmektedir. Diller kanıtsallık

kapsamında yaptıkları tercihlere göre iki seçimli ile altı seçimli arasında gruplandırılmaktadır.

İkili ayrıma uygun olan iki seçimli diller aşağıda görüldüğü şekilde gruplandırılmıştır. İki seçimli diller de kendi arasında ayırım yaptıkları iki temel kanıt türüne göre beş ayrı grupta incelenmektedir (Aikhenvald, 2004, ss. 25-50),

- A1. Birinci el – Birinci el olmayan
- A2. Birinci el olmayan – Kalan her şey
- A3. Aktarım (ya da söylenti) – Kalan her şey
- A4. Duyuşsal kanıt – aktarım (ya da söylenti)
- A5. İşitsel kanıt – Kalan her şey

A1 grubundaki iki seçimli dillerde, birinci el kavramı görsel olarak edinilen bilgileri kapsarken, birinci el olmayan kanıtlar ise kalan her kanıt türünü kapsamaktadır. Cherokee, Yukaghir, Kuzey ve Güney Amerikan-Hint dilleri, bazı Avrasya dilleri bu ayırım grubuna girmektedir.

A2 grubundaki iki seçimli dillerde, birinci el olmayan kanıtsallar görme haricindeki duyularla elde edilmiş bilgilerin büyük bir kısmını kapsamaktadır. A2 sisteminde de A1 sisteminde olduğu gibi birinci el olmayan kanıtlar yalnızca geçmiş zamanda birbirinden ayrılabilir. Bu durum Kafkasya dillerinde görülmektedir. Kanıtsallık zaman kavramıyla etkileşim içerisinde olmak zorunda değildir. Örneğin, Abkhaz dilinde birinci el olmayan kanıt zaman bakımından yansızdır ve bu durumda kanıt geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanlarla ilişkilendirilebilir. Birinci el olmayan kanıtlar, Johanson (2003) tarafından ‘‘dolaylı’’ olarak ifade edilen kanıtsallar Türkçe ve diğer Türk dillerinde Abkhazdaki duruma göre daha geniş bir kapsama sahiptir. Tıpkı Johanson (2003) gibi Aikhenvald (2004) de bilginin kaynağı aktarım, çıkarım ya da basitçe görsel olmayan bir algı olabildiğinden bahsetmektedir. Türkçe gibi A2 grubuna dahil olan dillerde bir ifadenin kanıtsallık çerçevesinde işaretli ve işaretsiz karşılığı bulunmaktadır. Ancak A1 grubundaki iki seçimli dillerde, birinci el ve birinci el olmayan kanıtlar arasında ayrıma gidildiğinden bahsedilen işaretsiz ifadelerin kullanımı A1 sistemiyle birbirine zıttır.

A3 grubundaki iki seçimli dillerde, aktarım bir başkasının anlatisından elde edilen bilgi olarak kabul edilmektedir. Ayırım aktarım ve geri kalan her şey olarak yapılır. Lezgian, Enga, Kham ve Estonca bu gruba ait dillere örnek verilmektedir.

A4 grubundaki iki seçimli dillerde, duyuşsal kanıt ve aktarım arasında ayırım yapılmaktadır. Ngiyamba ve Diyari gibi Avustralya dilleri bu grubun özelliklerini taşımaktadır.

A5 grubundaki iki seçimli dillerde ise, işitsel kanıt ve geri kalan tüm kanıtlar arasında bir ayırım yapılmaktadır. Bu sistem sadece Oklahoma'da bir düzine konuşuru olan Euchee dilinde görülmektedir.

Üç seçimli dillerde kanıtlardan en az biri duyularla algılamaya ait olması gerekmektedir. Üçlü sistem için beş farklı tür belirlenmiştir (Aikhenvald, 2004, ss. 51-59)

B1. Doğrudan (ya da görsel) – Çıkarım – Aktarım

B2. Görsel – Görsel Olmayan Duyuşsal – Çıkarım

B3. Görsel – Görsel Olmayan Duyuşsal – Aktarım

B4. Görsel Olmayan Duyuşsal – Çıkarım – Aktarım

B5. Aktarım – Alıntılama – Kalan her şey

B1 grubundaki üç seçimli dillerde, kanıtlar doğrudan, çıkarım ve aktarım olmak üzere birbirinden ayrılmaktadır. Doğrudan kanıt için genellikle görme duyusuna dayanan bir kanıt olduğu söylenebilmektedir. Quechua, Shasta, Bora ve Qiang dilleri örnek olarak verilebilir.

B2 grubundaki üç seçimli dillerde, kanıtlar görsel, görsel olmayan duyuşsal ve çıkarım olmak üzere birbirinden ayrılmaktadır. Bu gruba Washo ve Siona dilleri örnek gösterilebilir.

B3 grubundaki üç seçimli dillerde görsel, görsel olmayan duyuşsal ve aktarım olarak ayırım gözlenmektedir. Oksapmin dili bu sisteme örnek verilebilir.

B4 grubundaki üç seçimli dillerde görsel olmayan duyuşsal, çıkarım ve aktarım arasında ayırım yapılmaktadır. Nganasan, Enets ve Retuana dilleri örnek verilebilir.

B5 grubundaki üç seçimli dillerde aktarım, alıntılama ve kalan tüm kanıt türleri olarak ayırım gözlenmektedir. Kuzey Amerikan-Hint dilleri bu sisteme örnek gösterilebilir.

Dört seçimli dillerde sınıflandırmalar kendi arasında üç ayrı kategoriye ayrılmıştır (Aikhenvald, 2004, ss. 51-61):

C1. Görsel – Görsel olmayan duyuşsal – Çıkarım – Aktarım

C2. Doğrudan (ya da görsel) – Çıkarım – Varsayım – Aktarım

C3. Doğrudan – Çıkarım – Aktarım – Alıntılama

C1 sisteminde görsel, görsel olmayan duyuşsal, çıkarım ve aktarım arasında ayrım yapan dillere Tukona ve Doğu Pomo örnek verilebilir.

C2 sisteminde doğrudan, çıkarım, varsayım ve aktarım arasında ayrım yapan diller Tsafiki, Mamainde, Shipo-Konibo dilleridir.

C3 sisteminde doğrudan, çıkarım, aktarım ve alıntılama arasında ayrım yapan diller Kora ve Kuzey Embera dilleridir.

Beş ya da daha fazla seçimli kanıtsal sistemler için iki tane duyuşsal kanıt, bir çıkarım, bir varsayım ve bir aktarım içermesi gerektiği söylenmektedir. Wintu, Kashaya, Foe dilleri beş ve daha fazla kanıtsal seçimi belirten dillere örnek olarak verilmiştir.

Kanıtsallığı konuşurun önermesinde ifade ettiği bilginin kaynağını ve türünü işaret eden dilbilgisi kategorisi olarak tanımlayan Aikhenvald (2003) dünya dillerinin yaklaşık olarak dörtte birinin bağımsız bir dilbilgisi kategorisi olarak kanıtsallığa sahip olduğunu belirtmektedir. Aikhenvald (2004), 500 dilden fazla dilin kanıtsallık sistemlerini ele aldığı çalışmasında anlamsal değişkenleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kanıtsallık sistemlerinin anlamsal değişkenleri (Aikhenvald, 2004, s. 65)

		I. GÖRSEL	II. DUYUŞSAL	III. ÇIKARIM	IV. VARSAYIM	V. SÖYLENTİ	VI. ALINTILAMA
2 seçenekli	A1	Birinci el		Birinci el olmayan			
	A2	Birinci el	Birinci el olmayan				
	A3	Birinci el		Birinci el olmayan		Farklı sistem ya da <terimsiz>	
	A4	<terimsiz>	Görsel olmayan	<terimsiz>		Dolaylı anlatım	
3 seçenekli	B1	Doğrudan		Çıkarılan		Dolaylı anlatım	
	B2	Görsel	Görsel olmayan	Çıkarılan		<terimsiz>	
	B3	Görsel	Görsel Olmayan	Çıkarılan			
	B4	Görsel	Görsel Olmayan	<terimsiz>		Dolaylı anlatım	
	B5	<terimsiz>	Görsel olmayan	Çıkarılan		Dolaylı anlatım	
4 seçenekli	C1	Görsel	Görsel olmayan	Çıkarılan		Dolaylı anlatım	
	C2	Doğrudan		Çıkarılan	Varsayılan	Dolaylı anlatım	
	C3	Doğrudan		Çıkarılan		Dolaylı anlatım	Alıntılama
+5.	D1	Görsel	Görsel olmayan	Çıkarılan	Varsayılan	Dolaylı anlatım	

De Haan (1998) da Givon (1982) gibi dillerin kanıtsallık hiyerarşisine sahip olduğunu savunmaktadır. Bir dildeki kanıt hiyerarşisinin güçsüzden güçlüye doğru kurulduğunu belirtmiştir. Bu hiyerarşi doğrudan kanıt türünden dolaylı kanıt türüne doğru sıralanmaktadır:

‘‘Görsel > Görsel olmayan > Çıkarım > Aktarımsal’’

De Haan (1998) bu hiyerarşiyi eşzamanlı ve artzamanlı olarak dillere dair tipolojik tahminler yapmak için kullanmıştır. Bu hiyerarşiye göre kanıtsal sistemler, güçsüzden güçlüye doğru kurulmaktadır. Bir dil sadece bir kanıtsala sahipse, bu kanıtsalın güçsüz kanıtsal olduğu edilmektedir. Bir dil güçlü kanıtsallara sahipse, o dilin güçsüz kanıtsallara da sahip olduğu düşünülmektedir. Özmen Veld (2006), De Haan’ın (1998) bir dildeki kanıt türlerinden güçsüzden güçlüye doğru kurduğu ‘‘görsel > görsel olmayan > çıkarım > aktarım’’ hiyerarşisini Türkçe için yorumlarken ‘‘-DI’’ biçimbiriminin bu hiyerarşide en yüksek güvenilirlik derecesine sahip olduğunu, ‘‘-mİş’’ biçimbirimin ise en düşük güvenilirlik derecesine sahip olduğunu öne sürmüştür.

Faller (2002) ise, De Haan’ın (1998) hiyerarşisinin her dilde gözlenemeyecek bir düzen olduğunu belirtmiştir. Quechua dilinde bu hiyerarşinin yansıtılamamasını sebebinin aktarımsal kanıtın çıkarımsal kanıttan daha güçsüz kanıt olarak değerlendirilmesi ve aktarımsal kanıtı olan konuşurun çıkarımsal kanıta ulaşamamış olması olarak değerlendirmiştir. Bu hiyerarşinin her dil için beklenememesinin sebebini ise farklı düzlemlerdeki kriterlerin aynı düzlem üzerinde ele alınmaya çalışılması olarak ifade etmiştir. Çalışmasında kanıt türleri için farklı kriterler belirtilirken iki ayrı hiyerarşi tanımlanmıştır: (Faller, 2002, s. 8):

a. Görsel > İşitsel > Diğer duyular > Sonuca dayalı çıkarım > Mantık yürütme

b. Doğrudan > İkinci el > Üçüncü el > Söylenti/ Folklor

Faller (2002), kanıt türlerini doğrudan kanıttan dolaylı kanıta doğru sıralamaktadır. Bu sıralamaya göre konuşurun doğrudan ulaştığı ve güvenilirliği yüksek olan kanıtlar görsel, işitsel, duyuşsal, sonuca dayalı çıkarım ve mantık yürütme olarak dizilmektedir. Görsel, işitsel ve duyuşsal kanıtlar gibi birinci elden doğrudan elde edilen kanıtlar hiyerarşinin başında yer almaktadır. İkinci el ve üçüncü el kanıtlar sırasıyla doğrudan kanıtı takip etmektedir. Kanıt türleri arasında en yüksek dolaylı kanıt özelliği taşıyan söylenti ve folklor hiyerarşinin sonunda yer almaktadır.

Kanıtların hiyerarşik sıralanmasında doğrudan dolaylı kanıtlara güvenilirlik derecesinin düştüğü ifade edilen çalışmalar alanda bilgiye olan tutum ve doğruluğuna inanç ile ilgilenen bilgisel kiplik ile bir önermedeki bilgi kaynağını işaretleyen kanıtsallık kategorisinin alanyazında sıklıkla karıştırılmasına sebep olmaktadır.

Kanıtsallık tanımları ve kanıt türlerinin sınıflandırılmasında her dilbilimcinin kendi kriterlerine göre değerlendirme yapması, kiplik ve kanıtsallığın kavramsal alanlarının karışmasına yol açabilmektedir. Bilginin kaynağını ve türünü işaret eden kanıtsallığın genel tanımı ve sınıflandırmalarına göre alanyazında hakim olan iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilkinde kanıtsallık kiplik kategorisinin altında ele alınmaktadır. İkinci yaklaşımda ise bu tez çalışmasında da benimsendiği üzere kanıtsallık, zaman ve görünüş kategorileri gibi bağımsız bir dilbilgisi kategorisi olarak ele alınmaktadır. İkinci yaklaşımı savunan ve görece daha güncel tarihli çalışmaların çoğunda kanıtsallığın ayrı bir dilbilgisi kategorisi olarak ele alındığı görülmektedir.

2.2. TÜRKÇEDE KANITSALLIK

Bilginin kaynağı farklı dillerde farklı yollarla işaretlenmektedir. Türkçede kanıtsallık konusunu ele alan çalışmalarda özellikle dolaylı kanıtların gösterimine ve bu bağlamda ‘-miş’ ve ‘-İmiş’ biçimbirimlerine odaklanılmıştır.

Türkçede kanıtsallık kategorisi, duyma, koklama, algılama, çıkarım yapma, kanıt gösterme, varsayma gibi farklı anlamlar taşıyabilen dolaylı geçmiş zaman veya dolaylılık olarak ortaya çıkmaktadır. Konuşurun dikkati olayın gerçekleşme anında değil, olayın izleri ve sonuçları üzerindedir. Konuşur olayın gerçekleşme anına tanık olmazken olayın izlerine ve sonuçlarına bakarak bilgiyi elde etmektedir. Bir diğer deyişle konuşur, olayın varsayanı ya da algılayıcısı olarak görev almaktadır (Demir, 2012).

Türkçe kanıtsallığı dilbilgisel olarak işaretleyen dünya dillerinden biridir. Türkçede ‘görülen, belirli geçmiş zaman ve duyulan, öğrenilen, belirsiz geçmiş zaman’ olarak adlandırılan ve bu anlamları işaretleyen ‘-DI’ ve ‘-miş’ eylem çekim eklerinin arasındaki anlamsal farklılık, kanıtsallığın dilbilgisel işaretleyicilerle aktarılmasına tipik bir örnek olarak gösterilmektedir (Gül, 2010).

Türkçenin minimal kanıtsallık sistemine sahip olan birçok dilden birisi olduğu ifade edilmektedir. Konuşur doğrudan ulaştığı bilgiyi ‘-DI’ biçimbirimi ile dolaylı ulaştığı bilgiyi ise ‘-mİş’ biçimbirimi ile ifade etmektedir. Türkçenin kanıtsallık haritası doğrudanlık (directness) belirten ‘-DI’ ile dolaylılık belirten ‘-mİş’ biçimbirimleri arasında kurulmaktadır (Faller, 2002).

Comrie’nin (2000) kanıtsallığı anlambilimsel ve tarihsel olarak incelediği çalışmasında Türk dilleri için kanıtsallığın işaretlenmesinde, kanıtsal olarak işaretlenen ifadeler ve kanıtsal olarak işaretlenmeyen ifadeler ayrımı yapılmaktadır. Bilginin aktarım, çıkarım ya da algılar aracılığıyla elde edildiği durumlarda kanıtsallıkla işaretlendiği belirtilmiştir. Konuşur doğrudan tecrübe ettiği olayların ifadesinde ‘-mİş’ biçimbiriminin işaretsiz karşılığı ‘-DI’ biçimbirimini kullanmaktadır. Bu durumda konuşurun bilgiye doğrudan erişim imkanına sahip olduğu belirtilmektedir.

(1) Pencere kırıldı.

(1) numaralı cümlede konuşurun bu eylemi gördüğü anlamı çıkarılabilmektedir.

Konuşur dolaylı tecrübe ettiği olayların ifadesinde ‘-mİş’ biçimbirimini kullanmaktadır. Bu durumda konuşur, fiziksel bir kanıttan çıkarım ya da olayın sonucuna bakarak yapılan bir çıkarım bildirmektedir.

(2) Pencere kırılmış.

Konuşurun yukarıda yer alan cümlede yerdeki cam kırıklarını göreyerek bu çıkarımda bulunduğu yorumu yapılabilmektedir.

Türkçede kanıtsallık seçimlerinin ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimleri arasında yapılmaktadır. Konuşur kişisel deneyimi ve tanıklığıyla elde ettiği bilgileri ‘-DI’ biçimbirimiyle işaretlemektedir. Karşıtlık ilişkisi bakımından konuşur kişisel olarak deneyimlemediği, yabancı bir kaynaktan edindiği ikinci el bilgileri ise ‘-mİş’ biçimbirimi ile işaretlemektedir. Bu durumu açıklayan (3)–(7) numaralı örnekler aşağıda sunulmuştur (Göksel ve Kerslake, 2005, ss. 309-310):

(3) (Ali, Gül’e bilgi verirken) Bahçeye bir meşe ağacı diktim.

(4) (Gül, Orhan’a aktarırken) Ali bahçesine bir meşe ağacı dikmiş.

(5) (Orhan, Ali’ye aktarırken) Sen bir meşe ağacı dikmişsin, bana gösterebilirsin.

(6) (Ahmet gazeteyi sesli okurken) İki tarafın temsilcileri Hilton Oteli’nde bir araya geldiler.

(7) (Haberini okuyan Ahmet, Gürkan'a aktarıırken) İki tarafın temsilcileri Hilton Otelinde bir araya gelmişler.

“-mİş” ve “-Imİş” biçimlerinin yalnızca kişisel olarak deneyimlenmemiş, ikinci elden bilgileri aktarmada kullanılmadığı, konuşurun bilinçli olmadığı ya da hatırlamadığı bilgileri aktarmak için de kullanılabilirdikleri ifade edilmiştir.

Konuşurun hatırlamadığı, bilinçsiz olduğu, kontrolü olmadığı durumları eylemin izlerine ya da sonuçlarına bakarak fark ettiği durumlara örnek olarak (8) ve (9) numaralı cümleler verilmiştir.

(8) Bir yaşındayken kalp ameliyatı olmuşum.

(9) Sözde inatçıymışım.

Sonuca dayalı kanıtsallık, konuşurun doğrudan içinde bulunduğu, kendi algıları aracılığıyla edindiği bilgileri işaretlemek olarak tanımlanmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 311):

(10) Ressam iki figürün arasını boş bırakmış.

(11) Gözlüğümü yanıma almamışım.

Konuşur beklenmedik bir olayla karşılaştığında, kendisi için sürpriz olan durumları ifade etmek için de “-mİş” ve “-Imİş” biçimlerini kullanmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 311):

(12) Aaa, yiyecek hiçbir şey yokmuş.

(13) Kardeşin pek tatlıymış.

Türkçedeki kanıtsallık işaretleyicileri olan “-DI” ve “-mİş”, konuşurun öne sürdüğü bilginin kaynağını gösterirken konuşurun bilinç derecesine, bilginin yeni ya da beklenmedik olmasına dair ayrıntıları da sunmaktadır (Aksu-Koç, Ögel-Balaban ve Alp, 2009).

Kanıtsallık dolaylı bir bakış açısını yansıttığından kendi temel anlamının yanı sıra çeşitli periferik kullanımları da bulunmaktadır. Konuşurun söylemsel tercihleri periferik kullanımlara örnektir. Örneğin konuşur, önermesinde ifade ettiği durumdan uzaklığını belirtebilir ya da ironi, şaşırma, küçümseme gibi edimsel genişlemeleri de gösterebilir. Bunlarla beraber, konuşurun olaya hazırlıksız olduğunu, olayın beklenmedik olduğuna dair bilgi de iletebilmektedir (Bacanlı, 2008).

Aksu-Koç ve Slobin (1982) de, Türkçede geçmiş zaman belirten “-DI” ve “-mİş” biçimlerinin kanıtsallık işlevine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu

biçimbirimlerden ‘-DI’ konuşurun olaya doğrudan erişebildiği ve tecrübe edebildiği durumları, ‘-mİş’ ise dolaylı yoldan edildiği, tanık olmadığı durumları işaret etmektedir. Konuşurun olayla ilgili dolaylı tecrübesine işaret eden ‘-mİş’, çıkarım ve söylenti gibi kipsel özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu kipsel kullanımlarda ekin anlamı sürpriz, ironi ve iltifat gibi edimsel alanlarda genişlemeler göstermektedir. ‘-mİş’ biçimbirimiyle işaretlenmiş bir cümlenin bağlama bağlı olarak birden fazla farklı okuma yapılabildiği ifade edilmektedir (Aksu-Koç ve Slobin, 1982, ss. 185-186):

(14) Kemal gelmiş.

a) Çıkarım: Konuşur Kemal’in montunun askılıkta asılı olduğunu görmüştür ancak Kemal’in kendisini görmemiştir.

b) Söylenti: Konuşura Kemal’in geldiği haber verilmiştir ancak Kemal’i henüz görmemiştir.

c) Sürpriz: Konuşur kapıyı açar ve Kemal’i görür. Bu konuşur için beklenmedik bir ziyarettir.

‘-mİş’ ekiyle işaretlenen çıkarımlar duyuşsal kanıtlara dayanmaktadır. Bu kullanımlarda, dinleyici konuşurun olayla ilgili uyaran bilincine sahip olmadığı farkına varmaktadır. ‘Kemal gelmiş.’ cümlesinin (a) yorumlaması Kemal’in montunu gören biri için uygun bir örnekken, Kemal’in arabasının yaklaştığını duyan birisi için uygun bir örnek değildir. Her iki durumda da konuşur Kemal’i ya da Kemal’in gelişini görmemiştir ancak ikinci durumda Kemal’in gelişini işitsel bir kanıtla elde etmiştir. Bu durumda konuşurun bilinci olayın algılama sürecine olayın gerçekleşmesinden önce dahil olmuştur.

(15) Dirseğimi vurmuşum.

Bir başka çıkarım örneği olarak (15) numaralı cümlede konuşur bu yargıya dirseğinde çürük izini gördüyse varmıştır. Burada olayın konuşurun farkındalığı dışında gerçekleşmiş olduğu söylenebilmektedir. Çıkarımlar tamamlanmış olaylara bakılarak yapıldığından konuşurun ifade ettiği cümlenin olaydan önce gerçekleştiğini varsaymaktadır.

(16) Yağmur yağacakmış.

(16) numaralı cümle yukarıda açıklandığı üzere çıkarım anlamı taşımamaktadır. Bir cümlenin çıkarım anlamı taşıması için olayın gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Bu cümle kanıt türlerinden söylentiye örnektir. Bir ifadenin söylenti niteliği taşıyabilmesi için olayın gerçekleşmiş olma zorunluluğu yoktur. Örnekte gelecek zaman ile görüldüğü

üzere farklı dilsel zamanların sonuna ‘-Imİş’ biçimbirimini getirerek konuşurun bilgisinin bir söylenti olduğu anlamı vurgulanabilir. Konuşur olaya tanık olmamıştır ancak tahmin, mantık yürütme gibi yollarla olayın gerçekleşmesiyle ilgili fikrini yani çıkarımını ortaya koymaktadır. Ancak söylentide, konuşur başkasından duyduğu bilgiyi aktarmaktadır. ‘-Imİş’ bu bağlamlarda kanıtın dolaylı olduğunu belirttiği söylenti, sürpriz ve çıkarım durumlarında anlam belirsizliğine (ambiguity) sahiptir.

Bilginin kaynağının dolaylı yollardan elde edildiğini gösteren kanıtsallığı, dolaylılık terimiyle adlandıran Johanson’a (2000) göre tüm eski ve yeni Türk dillerinde dolaylılık kategorileri dilbilgisel ögelerle ifade edilmektedir. Dolaylılık işaretleyicileri yalnızca iddia belirten cümlelerde kullanılmaktadır. Konuşurun ifade ettiği olay E, doğrudan değil dolaylı olarak ifade edilmektedir. Bilinçli bir P öznesinin olayı algılamasıyla yapılan bir gönderimdir. Perry (2000), konuşurun tanık olmadığı, sonradan ifade ettiği ya da ifade edene kadar fark etmediği, söylenti, varsayım, çıkarım ve sürprize bağlı durumları dolaylılık olarak değerlendirmektedir. Bilginin kaynağının hangi yollarla elde edildiğinin ölçütü önem arz etmemektedir. Bilginin elde edilme yöntemi söylenti, mantıksal çıkarım veya doğrudan algılama olabilir. Dolaylılık işaretleyicilerinin, temel dolaylılık ayırımında olduğu gibi birinci el bilgi ve birinci elden olmayan bilgi gibi dar bir kanıtsallık şemasına sıkıştırılamayacağı savunulmaktadır.

Dolaylılık, Türk dillerinde bilişsel kategorilerin dilbilgisiyle bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır. İngilizce gibi birçok farklı dilde dolaylılık tercihen kiplik ile ifade edilmektedir. Türkçede bilinen ilk dolaylılık işaretleyicisi Eski Doğu Türkçesindeki ‘-miş’ işaretleyicisidir. Çekimli işaret olan ‘-miş’ işaretleyicisinin olumsuz biçimi ‘-madoq’ işaretleyicisidir. Dolaylılık belirtmeyen ‘-DI’ işaretleyicisinin zıttıdır. İki işaretleyicinin arasındaki karşıtlık anlambilimde önemli rol oynamaktadır. Fiil çekim eki ‘-mİş’, sıfat-fiil olan ‘-mİş’ işaretleyicisinden keskin sınırlarla ayrılmıştır (Johanson, 2000).

Türkiye Türkçesinde dolaylılık işaretleyicileri olan ‘-mİş’ ve ‘-Imİş’, bilginin dolaylı olarak ya da bir aracı sayesinde edinildiğini göstermektedir. Bu biçimbirimler, çıkarıma dayalı, aktarıma dayalı, algıya dayalı kanıt gibi farklı kanıt türlerini işaret ederler ve dil içi ve dil dışı bağlama, bilginin edinilme yöntemine gönderimde bulunurlar (Aslan Demir, 2012, s. 410).

Türkçede dolaylılık gösteren ‘-mİş’ ve ‘-Imİş’ biçimbirimleri, isim ve eylem köklerine eklenerek vurgu alabilmektedir. ‘-mİş’ biçimbirimi dolaylılığın yanında eylem köküne eklendiğinde geçmiş zaman anlamını da işaretlemektedir. Hem dolaylılık hem geçmiş zamanı göstermesinden dolayı ‘dolaylı geçmiş zaman’ olarak adlandırılmaktadır. Demir (2012), dolaylı geçmiş zamanı gösteren biçimbirimin adlandırılmasında, ‘öğrenilen, duyulan, rivayet’ terimlerinin kullanılmasının bilginin kaynağı hakkında verdiğini belirtmektedir.

Bilginin kaynağı bağlama ve eylemin kendi anlamına göre değişebilmektedir. Dolaylı bilginin en temel kanıt türlerinden biri başkasından duymadır. Konuşur, olaya doğrudan tanık olmadığı, süreci ya da sonucunu görmediği ancak bir başkasından duyduğu durumları ‘-mİş’ veya ‘-Imİş’ biçimleriyle aktarmaktadır.

(17) Ankara’ya gitmiş.

(18) Hastaymış.

‘-mİş’ ve ‘-Imİş’ ile işaretlenen (17) ve (18) numaralı cümleler konuşurun bilgiyi bir başkasından edindiğini ve bu bilgiyi dinleyiciye aktardığını göstermektedir (Demir: 2012, s. 101).

Bir diğer dolaylı kanıt türü ise konuşurun olaya doğrudan tanık olmadığı ancak, olayın sonuçlarını ve kanıtlarını görmesiyle bilgi sahibi olduğu durumları kapsamaktadır.

(19) Demir paslanmış.

(20) Yağmur yağmış.

(19) ve (20) numaralı örneklerde konuşur yağmurun yağmasına ya da demirin paslanmasına tanık olmamıştır, bu eylemlerin gerçekleşmesi sonucunda oluşan izlere tanık olmuştur.

Konuşur duyu organları aracılığıyla elde ettiği bilgileri de ‘-mİş’ biçimbirimiyle ifade edebilmektedir (Demir, 2012: 101-102).

(21) Yemek ısınmış.

(22) Bir şey yanmış.

(23) Yemek bozulmuş.

Bir başka bilgi kaynağı olarak varsayımı işaret eden Demir (2012:102), bu bilgi kaynağını aslında gerçekleşmemiş ancak konuşurun söylediği anda gerçekleşmiş olduğunu farz ettiği olaylar olarak tanımlamaktadır.

(24) Şimdi sen bir öğretmenmişsin, ben de öğrenciymişim. Sorduğum soruların hepsini bilmişim. Sen bana bir şeker vermişsin. Ama tadını beğenmemişim.

Johanson (2003) sistemsel farklılıklara rağmen eski ve günümüz Türk dillerinin tamamının dolaylılığı dilbilgisel olarak işaretlediğini belirtmiştir. Bütünleşik bir bilişsel kategori olan dolaylılık, geleneksel olarak ‘‘söylenti, çıkarım’’ gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Dolaylılık kavramı karşılaştırmalı dilbilimde kanıtsallık tanımına uygun olarak, bilginin kaynağının varlığı olarak ifade edilmektedir. Johanson’a (2003) göre bilgi edinmenin üç farklı yolu bulunmaktadır:

1. Aktarımsal Kullanımlar:

‘‘Olay ya da etkileri konuşura aktarılır.’’ Bu tür bilginin kaynağı yabancı kaynaklar, dolaylı anlatımlar, söylenti, genel bilgi olabilir.

(25) Bakan hastaymış.

Bu cümle hastalığı bilen bir kişinin konuşura bilgiyi aktarmasıyla gerçekleşir. Bilginin kaynağı, olayı bilen bir başka katılımcıdır. Dolaylılığın aktarımsal kullanımlarında İngilizcede ‘‘reportedly, allegedly, evidently, as they say/said’’ gibi ifadeler kullanılır.

2. Çıkarımsal Kullanımlar:

‘‘Olay ya da etkileri konuşur tarafından çıkarım yoluyla elde edilir.’’ Bu tür bilginin kaynağı mantık yürütmedir.

(26) Uyumuşum.

Bu cümle yeni uyanan biri tarafından söylenmiştir. Çıkarım anlamı İngilizcede ‘‘as far as I understand, when I wake up, I realize’’ ifadeleri ile karşılanabilir.

3. Algısal Kullanımlar:

‘‘Olay ya da etkileri konuşur tarafından algılanır.’’ Bu tür bilginin kaynağı birinci el kaynaklardır. Konuşur olayı doğrudan duyuları aracılığıyla algılar. Olay, etkileri ya da sonuçları konuşur tarafından doğrudan algılanır.

(27) İyi çalışıyormuş.

Bu cümle çalan kişiyi yeni dinleyen birisi tarafından söylenmiştir. Algılama anlamını İngilizcede ‘‘as I can see, I hear, it appears that, it turns out’’ ifadeleri karşılamaktadır (Johanson, 2003, ss. 273-275).

Johanson (2006, s. 76) konuşurun olayın etkilerine ya da sonuçlarına bizzat şahit olduğu durumları da dolaylılık kapsamında ele almaktadır. Buna göre bilginin kaynağı konuşur tarafından görülmüş, duyulmuş, tadılmış, koklanmış ya da hissedilmiş olabilir.

(28) Burnun kanamış.

(29) Elbisem leke olmuş.

(30) Yanağına domates bulaşmış.

(31) Ali iyi çalışıyormuş.

Johanson (2000, 2006) çalışmalarında dolaylı yollarla edinilmiş bilginin birinci tekil ve çoğul kişiler için bazı durumlarda dolaylılık işaretlememelerinin geçerli olmadığını savunmaktadır. Birinci tekil ve çoğul kişilerde dolaylılık belirtmeyen durumlar uyku hali, bilinç dışılık, farkında olmamak, koma gibi durumları kapsamaktadır. Türkçede dolaylılık kullanımları, sürpriz, beklenmedik bilgi, aniden ortaya çıkma, iltifat gibi edimsel anlam genişlemelerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolaylılık kişisel duyguları ifade etmek için kullanıldığında bu edimsel anlam genişlemelerine sahiptir.

Türkçede kanıtsallığın iletildiği cümleler genellikle bildirme cümleleridir. Bildirme cümleleri yalnızca betimsel, tanılayıcı işlevlerde değil aynı zamanda suçlama, söz verme, iltifat etme gibi söz eylemleri belirtmek için de kullanılmaktadır (Johanson, 2006, ss. 82-84):

(32) Bunu yapacaktım.

(33) Ben her zaman vazifemi yapmışım.

(34) Güya onu görmüşüm.

(35) Sanki anlamış.

Konuşurun niyet edilmemiş, kontrol dışı, bilinç dışı davranışlarını ifade eden birinci tekil kişi kullanımlarında, kişinin bilgiye doğrudan erişebileceği beklentisinden farklı olarak kanıtsallık kavramının da kullanılabileceğini göstermektedir. Bu kullanımlarda anlatının bilinç dışı ya da dolaylı deneyimlenen olaylardan meydana geldiği ifade edilmektedir (Aslan Demir, 2013, s. 411):

(36) İçim geçmiş.

(37) Üşümüşüm.

(38) Yanılmışım.

(39) Narkozun etkisiyle hemşireye acayip şeyler söylemişim.

“-mİş” biçimbiriminin dolaylılık belirttiğini ifade eden Csato (2000), dolaylılığın yalnızca iddia cümlelerinde ve bazı soru cümlelerinde ifade edildiğini belirtmiştir. Anlamsal bir kavram olarak nitelendirilen dolaylılık, bilgisel kipliğin bir alt kategorisi olarak kabul edilmiştir. “-mİş” biçimbiriminin çekimli ve çekimsiz halleri anlamsal bağlamda birbirlerinden önemli farklılıklara sahiptir. Çekimli halleri Türkçede cümlenin sonunda konumlanırken, çekimsiz halleri cümle içerisine yerleştirilmiş eylemsi görevi

görürken genellikle cümlenin sonunda yer almaz. “-mİş” biçimbiriminin çekimli halleri dolaylılık kavramını işaretlemektedir. Ancak, çekimsiz haldeki “-mİş” biçimbirimi, örneğin yan cümle içindeki “-mİş” kullanımları, dolaylılık belirtmemektedir. “-mİş” biçimbiriminin sıfat-fiil görevinde yan tümcelerde kullanımı bu duruma örnek olarak verilmiştir (Csato, 2000: 34-35).

(40) gelmiş otobüs

(41) pullanmış zarflar

Eylem çekim eki olarak görev alan “-mİş” ile ek eylem olan “-Imİş” arasında da temel farklılıklar bulunmaktadır. Cümlenin yüklemi isim soyluysa “-Imİş” eki ile, yüklem eylem ise “-mİş” biçimbirimiyle işaretlenmektedir. “-mİş” ve “-Imİş” arasındaki temel biçimbilimsel farklılık eklendikleri kök ya da gövdenin türüdür.

(42) Ali hastaymış.

(43) Ali hastalanmış.

(42) numaralı cümlede isim köküne eklenmiş “-Imİş” biçimbirimi hem şimdiki zamana hem geçmiş zamana gönderme yapmaktadır. Her iki zamana da gönderim yapabilmesinin nedeni zamansal değer açısından yansız olmasıdır.

Csato (2000), “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerini zaman, görünüş, dolaylılık ve biçimsel özelliklerine göre Tablo 3’teki gibi karşılaştırmıştır.

Tablo 3. “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerinin karşılaştırılması (Csato, 2000: 38)

	Çekimli –mİş biçimbirimi	Ek eylem –(I)mİş
Fiil köküne eklenir	Evet	Hayır
Yüksek perdeyi taşıyabilir	Evet	Hayır
Bakış açısı anlamı	Sınır sonrası bakış	Bakış noktası yok
Zamansal anlam	Öncelik (anteriority)	Zamansal anlam yok
Dolaylılık anlamı	Dolaylılık ifade edebilir.	Dolaylılığın dilbilgiselleştirilmiş işaretidir.

Hem “-mİş” hem “-Imİş” biçimbirimlerinin dolaylılık işaretletmesi konusunda Johanson (2000) ile aynı görüşte olan Csato (2000, s. 38), ek eylem olan “-Imİş”’in tüm

kullanımlarında dolaylılık ifade ettiğini belirtmektedir. “-mİş” biçimbiriminin ise dolaylılık anlamsal kavramını yalnızca eylem çekimlerinde kullanıldığı zaman ifade ettiğinden söz etmektedir. Eylem çekim eki olarak görev yapan “-mİş” ile ek eylem “-Imİş” parçacığı aktarımsal, çıkarımsal ve algısal anlamlara sahiptir.

(44) Ali has been ill. (Ali hastaymış.)

a. As I have heard it from someone. (Duyduğuma göre Ali hastaymış.): aktarımsal

b. I infer it from the fact that Ali didn't come to work today. (Ali'nin bugün işe gelmemesinden hasta olduğunu çıkardım.): çıkarımsal

c. I took his temperature and saw that he has a fever. (Onun ateşine baktım.): algısal

Lewis (1967) ve Göksel ve Kerslake (2005) de “-mİş” ve “-Imİş” biçimbirimlerini birbirinden ayırmaktadır. Dolaylılık çerçevesinde her iki biçimbirimin de dolaylılık işaretlediği ancak “-mİş” biçimbiriminin geçmiş zaman ve dolaylılık kavramları arasında daha karmaşık bir sisteme sahip olduğunu belirtilmiştir. “-Imİş” biçimbirimi bu bağlamda geçmiş zaman anlamsal özellikleri taşımaması, zamansal olarak nötr olmasından dolayı “-mİş” biçimbiriminden ayrılmaktadır. Bu ayrımın bir parçası olarak iki biçimbirimin zaman dilimlerine gönderimleri birbirinden farklıdır. “-mİş” biçimbirimi ile kullanıldığı cümlelerde yalnızca geçmiş zamana gönderme yapabilmektedir. “-Imİş” biçimbirimi ise zaman ve görünüş bakımından “-mİş” tan farklı olarak konuşma anına da gönderme yapabilmektedir. Konuşur önermesinde bir kanıtsal değer bildirmek istiyorsa bunu iki şekilde yapmaktadır; konuşurun kanıtı ya bilgiye dayalıdır ya da sonuca dayalıdır. Bilgiye dayalı kanıtsallık konuşurun yazılı veya sözlü herhangi bir yabancı kaynaktan edindiği bilgiyi dinleyiciye aktarması olarak tanımlanmaktadır. Konuşur yabancı bir kaynaktan edindiği bilgiyi “-mİş” biçimbirimi ile karşı tarafa aktarmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005: 310):

(45) (Ayşe, Çiğdem’e bilgi verirken) Annem biraz rahatsız.

(46) (Çiğdem, Nesrin’e aktarırken) Ayşe’nin annesi biraz rahatsızmış.

(47) (Ayşe Çiğdem’e bilgi verirken) Annem biraz rahatsızdı.

(48) (Çiğdem Nesrin’e aktarırken) Ayşe’nin annesi biraz rahatsızmış.

(45) – (48) numaralı örneklerden yola çıkarak konuşurun bilgiye birinci elden sahip olduğu durumlarda “-DI” biçimbirimi ile işaretlediği görülmektedir. İsim köküne eklenen “-mİş” biçimbirimi ile konuşur, bir başkasından edindiği bilgiyi başka bir katılımcıya aktarmaktadır.

Özmen Veld (2006) de ‘-mİş’ ve ‘-Imİş’ arasındaki farkın biçimbilimsel olduğunu belirtmiştir. Zaman ve görünüş kategorileri açısından ‘-Imİş’ biçimbiriminin belirgin olmadığını ancak kanıtsallık açısından çıkarımsal, aktarımsal ve algısal anlamları işaretlediğini belirtmektedir. ‘-Imİş’ biçimbiriminin zaman bakımından yansız olması dolayısıyla şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunabileceğini ancak çekimli ‘-mİş’ biçimbiriminin şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunamayacağını ifade etmektedir.

(49) Annem yarın Ankara’ya gidiyormuş.

*Annem yarın Ankara’ya gitmiş.

(50) Annem şu an Ankara’ya gidiyormuş.

* Annem şu an Ankara’ya gitmiş.

(49) ve (50) numaralı cümlelerde ‘-mİş’ biçimbiriminin geçmiş zamandan farklı zamanlara gönderimde bulunamadığı ifade edilmiştir. ‘-Imİş’ ise farklı zaman eklerinden sonra eklenerek zaman bakımından yansız bir tutum izlemektedir. Gül (2010) de, ‘-mİş’ ile ‘-Imİş’ biçimbirimlerinin ayırımında iki ayrı ekin anlamsal olarak birbirinden farklı özellikler taşıdığı yaklaşımını eleştirmektedir. Bu yaklaşımda eleştirdiği noktanın ‘-mİş’ biçimbiriminin geçmiş zaman ve bitmişlik görünüşü işaretleyen bir ek olarak nitelendirilmesi ancak ‘-Imİş’ biçimbiriminin zaman bakımından değer taşınamaması ve yalnızca kip kategorisinde değerlendirilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre ‘-Imİş’ biçimbirimi isim soylu yüklemelere ya da çekimli eylemlere eklenebilmektedir, ‘-mİş’ biçimbirimi ise eylem köklerine eklenerek eylem çekim eki olarak işlev almaktadır.

(51) Ayşe’nin annesi hastaymış.

(52) Ayşe’nin annesi dün hastaymış.

(53) Ayşe’nin annesi hastalanmış.

(54) Ali gelmiş.

(55) Ali geliyormuş.

(56) Ali dün geliyormuş.

Gül (2010), (51) ve (56) numaralı cümlelerde yer alan ‘-Imİş’ biçimbirimlerinin çıkartılıp yerine başka bir eylem çekim eki eklendiğinde ‘dün’ gibi geçmiş zamanı işaret eden bir zaman ifadesinin kabul edilebilmesi eklenen çekim ekinin zaman gönderimine göre belirlendiğini belirtmektedir. (53) ve (58) cümlelerindeki ‘-Imİş’ biçimbirimi

cümleden çıkarıldığında cümlelerdeki geçmiş zaman anlamının kaybolduğunu ifade etmiştir.

“-ImIş” biçimbiriminin zaman ve görünüş bakımından yansız olduğunu belirten yaklaşımı eleştiren Gül (2010), (58) cümlesinde “-ImIş” biçimbiriminin cümleden çıkartıldığında Ali’nin gelme sürecinin devam ettiğini belirtmektedir. Bu örnekler üzerinden “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimleri arasında yapılagelen geçmiş zaman belirtme ayrımının yanlış olduğunu savunmaktadır. “-ImIş” biçimbirimini geçmiş zaman ve bitmişlik anlamı aktarmadığı görüşünü eleştirmektedir (Gül, 2010, ss. 118-121).

Türkçede dolaylılık bilişsel bir olgu olarak ele alınmaktadır. Dolaylılık konuşurun bilincinin ve farkındalığının uzaklığına dikkat çekmektedir. Uzaklık dilbilimsel bir kavram olarak farklı bir bağlamsal gerçekleşmedir. Türk dilleri için dolaylılığın temeli olarak kabul edilebilir. Konuşur olaya doğrudan dahil olmadığında uzaklık kavramının dahil olması muhtemeldir. Uzaklıklık kavramı ironi, alay, küçümseme, alçak gönüllülük gibi farklı anlamlar ifade etmekte kullanılabilir (Johanson, 2006, ss. 82-84):

- (57) Bunu yapacaktım.
- (58) Ben her zaman vazifemi yapmışım.
- (59) Güya onu görmüşüm.
- (60) Sanki anlamış.

Konuşurun niyet edilmemiş, kontrol dışı, bilinç dışı davranışlarını ifade eden birinci tekil kişi kullanımlarında, kişinin bilgiye doğrudan erişebileceği beklentisinden farklı olarak kanıtsallık kavramının da kullanılabileceğini göstermektedir. Bu kullanımlarda anlatının bilinç dışı ya da dolaylı deneyimlenen olaylardan meydana geldiği ifade edilmektedir (Aslan Demir, 2013, s. 411):

- (61) İçim geçmiş.
- (62) Üşümüşüm.
- (63) Yanılmışım.
- (64) Narkozun etkisiyle hemşireye acayip şeyler söylemişim.
- (65) Çok yorulmuşum.

(61) – (65) numaralı cümlelerde konuşur olayın öznesiyken olaya bilinçli olarak, kontrol dahilinde katılmamıştır. Bu cümlelerden konuşurun olayı sonradan fark ettiği, olaya ilişkin bilgiyi dolaylı olarak edindiği ya da bir başkası aracılığıyla edinmiş olduğu

anlamları çıkartılabilmektedir. Aslan Demir (2013), birinci tekil kişinin bilinç dışı, kontrol dışı, niyet edilmemiş davranışlarını ifade eden kullanımları ‘‘birinci kişi paradoksu’’ altında ele almaktadır.

Johanson (2006, ss. 85-86), konuşurun kişisel olarak dahil olduğu etkileşimler, sözel ya da yazılı diyalogları sözlü anlatıların tipik bir özelliği olarak görmektedir. Aynı şekilde dolaylılığın, geleneksel anlatıların da tipik anlatı türü ve söylem biçimini oluşturduğunu belirtmiştir. Örneğin, masallar gibi geçmiş zamandaki olayları anlatan, katılımcıları olan anlatılar bu tür kullanımlara uygun düşmektedir.

(66) Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde bir padişahın üç kızı varmış.

Masallar gibi bazı gerçek dışılık belirten ve kurgu ürünü olan anlatılarda ‘‘-mİş’’ temel öge olarak yer almaktadır. Efsaneler, halk hikayeleri günlük hayattan uzak anlatılarda ‘‘-mİş’’ biçimbirimi kullanılmaktadır.

(67) Bir varmış, bir yokmuş. Vakti zamanında, ücra bir köyde yaşayan bir Keloğlan varmış. Günün birinde bu Keloğlan’ın babası ölmüş. O da ihtiyar annesine bakmak için iş aramaya çıkmış. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Kapı kapı dolaşmış, ama kimse ona iş vermemiş...

Bosnalı ve Kahraman (2017), Türkçe geleneksel dilbilgisinde kanıtsallığın, ‘‘-DI’’ biçimbirimi ile işaretlenen *görülen geçmiş zaman* ve ‘‘-mİş’’ biçimbirimi ile işaretlenen *duyulan geçmiş zaman* olmak üzere iki farklı kategoride ele alınarak yalnızca geçmiş zaman ile sınırlandırıldığını oysa Türkçede kanıtsallığın tüm zaman ve kipleri kapsadığını ifade etmişlerdir. Kanıtsallığı bilginin kaynağı, elde ediliş yöntemi ve kanıtın dereceleriyle incelenen çalışmada ilgili biçimbirimlerin geçmiş zaman, kanıtsallık işaretlemeye anlam ve kavram düzeyinde karışıklık olduğunu belirtilmektedir.

(68) Komşu tatilden döndü. (Konuşur dönüş anlarını gördü.)

(69) Komşu tatilden dönmüş.

- Konuşur dönüş anını görmedi ancak daha sonra komşuyu bahçede gördü.
- Konuşur komşuyu görmedi ancak seslerini duydu.
- Konuşur komşuyu görmedi ama evlerinden gelen yemek kokusunu duyumsadı.
- Konuşur bilgiyi bir diğer komşusundan duydu.

Kaili ve Çeltek (2012, ss. 8-10) ‘‘-DI’’ ve ‘‘-mİş’’ biçimbirimlerinin geçmiş zaman belirtmelerinde anlam belirsizliğini ve yanlış yorumlamaları ortadan kaldırmak ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede yeni bir model sunmak amacıyla geniş kapsamda

bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu sınıflandırma 5 ana kategori ve 10 alt kategoriyle beraber toplamda 15 kategoriden oluşmaktadır:

a. Doğrudan (görsel) deneyimlenmiş durumlar “-DI” biçimbirimi ile ifade edilmektedir.

Dün sinemaya gittik.

b. Doğrudan, görme haricindeki duyuşsal algılarla deneyimlenmiş durumlar “-mİş” biçimbirimi ile ifade edilmektedir.

b1. Koklama

Eşim köfte yapmış. (Eve girdiğinde köfte kokusu gelmesi üzerine)

b2. İşitme

Yağmur başlamış. (Dışarıdaki yağmurun sesini duyması üzerine)

b3. Tatma

Yemek çok güzel olmuş. (Bir yemeği tatma üzerine)

b4. Hissetme

Acıkmışım. (Karnının kazınması ya da guruldama hissetmesi üzerine)

c. Dolaylı olarak deneyimlenen, çıkarıma dayalı durumlar “-mİş” biçimbirimi ile ifade edilmektedir.

c1. Eşzamanlı

Ne kadar büyümüşsün. (Uzun zaman sonra küçük bir çocuğu görmesi üzerine)

c2. Artzamanlı

Hırsız buradan girmiş. (Evde yokken gerçekleşen hırsızlık olayının kanıtı olarak kırık camı görmesi üzerine)

c3. Mantık yürütme

Ben yokken evde elektrikler kesilmiş. (Eve geldiğinde elektronik saatin bozulmuş olduğunu ve bu bozulmanın sadece elektrik kesikken olduğunu bilmesi üzerine)

d. Bir başkası aracılığıyla elde edilen bilgiler “-mİş” biçimbirimi ile ifade edilmektedir.

d1. İkinci elden aktarma

Ahmet İzmir’e gitmiş. (Ahmet’i gören Ali’nin söylemesi üzerine.)

d2. Üçüncü elden aktarma

Ahmet İzmir’e gitmiş. (Bu durumu Veli Ali’ye söylemiş, Ali’nin konuşura söylemesi üzerine.)

d3. Söylenti

Ahmet İzmir’e gitmiş. (Ortalıkta dolaşan genel bir söylenti üzerine)

d4. Soru

Yemek pişmiş mi? (Mutfaktan gelen kişiye yöneltilmesi)

e. Edimsel genişlemelerle elde edilen anlamlar “mİş” biçimbirimi ile işaretlenmektedir.

e1. Beklenmedik haber (mirative/admirative)

Aysun gelmiş. (Kapıda hiç beklenmedik bir misafir görme üzerine)

e2. Geleneksel anlatı (traditional narrative)

Pinokyo yalan söyleyince burnu büyümüş.

e3. İroni

Çok çalışmışsın. (Çok çalıştığımı iddia eden çocuğun düşük notunu gören babasının ifadesinin üzerine)

Konuşurun bilginin kaynağına olan erişiminin doğrudan ya da dolaylı olduğunu gösteren kanıtsallık kategorisinin alt kategorilere ayrılmasında çalışmalar arasında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Johanson'un (2000) aktarım, çıkarım ve algısal dolaylılık alt kategorileri analizinin yanı sıra Csato (2000), Aksu-Koç ve Slobin (1982) gibi çalışmacılar dolaylı bir cümlenin okumalarının beklenmedik bilgi (mirative/admirative) yorumlaması taşıdığını da belirtmektedir. Aksu-Koç ve Slobin (1982) beklenmedik bilgi anlamı aktaran literatürde "*mirative*" ya da "*admirative*" olarak adlandırılan konuşurun hazırlıksız yakalandığı beklenmedik durumları, sürpriz ifade eden durumları "sürpriz" başlığı ile ele almıştır. "-miş" biçim biriminin beklenmedik bilgi işlevinin kanıtsallık kategorisi altında ele alındığını ancak bazı dillerde beklenmedik bilgi ve kanıtsallık ayrımının yapılmasının kolay olmadığı belirtilmektedir.

De Lancey (2001) ise Türkçede kanıtsallık ve beklenmedik bilgiyi işaret eden tek biçim birim olduğundan dolayı ayrım yapmanın daha kolay olduğunu belirtmiştir. Beklenmedik bilgiyi, konuşura yeni bir bilginin aniden ya da beklenmedik olarak iletilmesinin dilbilimsel olarak işaretlenmesi olarak tanımlamaktadır. Beklenmedik bilgi, hayret ve şaşkınlık anlamsal alanlarını kapsadığından kanıtsallık sistemiyle örtüştüğünü düşünülmektedir. Çalışmasında beklenmedik bilgi kavramının kanıtsallık sistemiyle örtüşmesine rağmen kanıtsallıktan bağımsız bir kategori olarak ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. İki kavram arasındaki ayrımı ise kanıtsallığın önermenin bilgi kaynağının dilbilgisel olarak işaretlemesiyle beklenmedik bilgi kavramıyla konuşura yeni bir bilginin sunulması olarak yapmıştır. Beklenmedik bilgi bazen kendisinden daha geniş bir kategori olan kanıtsallığın bir parçası olarak görülmektedir. Ancak farklı dillerden alınan örneklere göre bu kavramı anlamsal ve dilbilgisel olarak bağımsız bir kategori olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

De Lancey (2001) gibi Aikhenvald (2004) de kanıtsallık ve beklenmedik bilginin kavramsal olarak birbirlerine yakın olduğunu ancak ayrı kategoriler olarak ele alınması

gerektiğini ifade etmiştir. Görsel ya da birinci el kanıtsallar hariç diğer kanıtsallar alışlagelmiş olmayan haber, beklenmedik bilgi veya şaşırma anlamı taşıyabilmektedir. Aikhenvald (2012), beklenmedik bilgi kavramının dünya dillerinde aniden keşfetme, hazırlıksız zihin ve sürpriz anlamlarına geldiğini belirtmektedir. Konuşurun karşılıklı beklentilerini ve ulaştığı yeni bilginin ardında yatan anlamları da iletmektedir. Görece yeni bir kavram olan beklenmedik bilginin, birçok dilde kanıtsallık sistemiyle dilbilgisel bağlantıya sahip olmadığını belirterek kanıtsallıktan bağımsız bir kategori olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Beklenmedik bilgi kavramı beş ayrı başlıkta sınıflandırılmıştır (Aikhenvald, 2012, s. 437):

1. aniden fark etme
 - a. konuşur tarafından
 - b. dinleyici tarafından
 - c. ana karakter tarafından
2. sürpriz
 - a. konuşura yapılan sürpriz
 - b. dinleyiciye yapılan sürpriz
 - c. ana karaktere yapılan sürpriz
3. hazırlıksız zihin
 - a. konuşurun
 - b. dinleyicinin
 - c. ana karakterin
4. karşılıklı beklentiler
 - a. konuşurun
 - b. dinleyicinin
 - c. ana karakterin
5. yeni bilgi
 - a. konuşura
 - b. dinleyiciye
 - c. ana karaktere

Johanson'a (2000) göre dolaylılık kullanımları, sürpriz, beklenmedik bilgi, aniden ortaya çıkma, iltifat gibi edimsel anlam genişlemelerine sahiptir. Dolaylılık kişisel duyguları ifade etmek için kullanıldığında bu edimsel anlam genişlemelerine sahiptir. Konuşur bilinçli olarak algılamadığı, beklenmedik olan durumları sürpriz olarak görebilir. Türkçede yeni bir bilgi iletme konuşurun bütünleşik dünya resminin bir parçası

olmadığından beklenmedik haber, aniden fark etme gibi anlamlara sahip beklenmedik bilgi (mirative/admirative) kullanımları görülmektedir. Johanson (2006) bu durumu dolaylılığın ana değerlerinden biri olarak kabul etmektedir.

(70) Bebek sütün hepsini içmiş.

(71) Erken gelmişsiniz.

(72) Ali sınavını geçmiş.

(73) Bu kız ne güzelmiş.

Vurgu ve tonlamalar bu anlamların iletilmesinde önemli yere sahiptir. Ancak sürpriz, yeni bilgi ve konuşurun beklentisine karşıtlık dolaylılığın zorunlu bileşenleri olarak değerlendirilmemektedir. Benzer görüşte olan Demir (2012, s.103), kanıtsallık ifade eden biçimbirimlerin bağlam ve vurgunun yardımıyla alay, inanmama, şaşırma, hayret, beklenmezlik anlamları aktarabildiğini ifade etmektedir.

(74) Ne güzel olmuşsun!

(75) Ne kadar büyümüşsün!

(76) Çabuk bitirmişsin!

Ancak yukarıdaki örneklerde verilen anlamların kanıtsallık işaretleyicilerinin birincil işlevi olmadığını belirtmektedir. Beklenmedik bilgi, yeni haber olgusunu yalnızca “-miş” biçimbiriminin işlevleri arasında ele almak doğru değildir. Son dakika haberleri (hot news) doğrudan geçmiş zaman işareti “-DI” ile ifade edilmektedir. Bu çalışma sınırlarında “mirative/admirative” olarak adlandırılan beklenmedik haber, sürpriz anlamları işaretleyen mirative kategorisi ele alınmamıştır.

2.2.1. Türkçede Kanıtsallık ve Zaman İlişkisi

Türkçede konuşur doğrudan ulaştığı bilgiyi “-DI” biçimbirimi ile dolaylı ulaştığı bilgiyi ise “-miş” biçimbirimi ile ifade etmektedir. Bu iki biçimbirimin geçmiş zaman işaretleyicileri olarak görev yapmalarından dolayı kanıtsallık ve zaman kategorilerinin kavram alanlarının farklı çalışmalarda iç içe olduğu görülmektedir. Bu durumda kanıtsallık ve zaman kategorileri arasındaki farkın çizilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

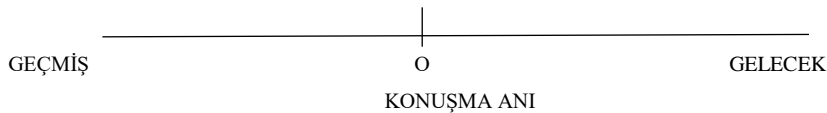
Kanıtsallıkla sıklıkla ilişkilendirilen bir kategori olan zaman, gerçek dünyada başlangıcı ve sonu belirsiz bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Düzenli olarak değişim ve akış

gösteren zaman kavramı soyut düzlemde ele alınmaktadır. Dilde zaman kavramı gerçek dünyada var olan ‘‘zaman düşüncesi’’ nin dilbilgisel gösterimidir. Benzer (2008), insan algısındaki gerçek zamanın dile yansması sonucunda ortaya çıkan dilsel zamanı ‘‘fiil zamanı’’ olarak adlandırmıştır. Dilsel zaman (tense), gerçek zamanın düz çizgisi boyunca iki zaman noktası arasındaki ilişkinin işaretlenmesi olarak tanımlanmıştır. İngilizcedeki gerçek zaman karşılığı ‘‘time’’ ve dilsel zaman ‘‘tense’’ adlandırmalarına benzer olarak Türkçedeki gerçek zaman ve dilsel zaman için ‘‘vakit’’ ve ‘‘zaman’’ kavramları önerilmiştir (Benzer, 2008, s.74).

Dilsel zaman belirli bir dilde, dilin kendi kurallarına uygun olarak ifade edilmektedir. Her dilde zamanı işaretleyen bir dilbilgisi kategorisi bulunmamaktadır. Bu tür dillerde ifadenin zamanını yansıtabilmek için zaman belirten ifadeler başvurulmaktadır (Aikhenvald, 2015, s. 2). Dilsel zaman, bir durum ya da olayın dış dünyadaki zamansal noktasını ifade etmektedir. Bu zamansal noktalar birbiriyle ilişki içerisinde olan durumları belirtmektedir. Dilsel zaman bahsedilen durum ya olayların belirli bir gönderim noktasına göre önceliğini, eş zamanlılığını, sonralığını ortaya koymaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 283).

Zamanı düz bir çizgi üzerinde betimleyerek herhangi bir dilin gerçek zamanı ile grafiksel kapsamını göstermeye çalışan Comrie (1985), konuşma anını zaman çizgisinde orta noktaya alarak geçmişini yansıtmak için çizginin sol tarafını, geleceği yansıtmak için çizginin sağ tarafını işaretlemiştir:

Şekil 3. Zamanın gösterimi (Comrie, 1985, s. 2)



Türkçede temel zaman ayrımı geçmiş ve geçmiş olmayan kavramları arasında yapılmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 283):

(1) Okullar pazartesi açıldı.

Bu cümle konuşma anından önceki bir zamanda gerçekleşmiş bir olayın ifadesidir. Dolayısıyla geçmiş zamanı işaret eden bir cümledir.

(2) Okullar pazartesi açılacak.

(2) numaralı cümlede ise konuşma anından sonraki bir zamanda gerçekleşecek bir olayın ifadesi bulunmaktadır. Dolayısıyla konuşurun ifade ettiği olay gelecek zamanı işaret etmektedir.

Dilsel zaman her dilin kendi sistemiyle oluşturduğu gerçek zaman algısının dile yansımalarıdır. Gerçek zamanı kavramını düz bir çizgi olarak düşünerek konuşurun sözcüğü bu çizgi üzerine yerleştirilmektedir. Konuşurun sözcüğü ifade ettiği an konuşma zamanı olarak adlandırılmaktadır. Konuşma zamanı ile sözün zamanını oluşturan olay zamanı arasında üç tür ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiler zamanın temel kategorilerini de oluşturmaktadır (Akşehirli, 2010, ss. 21-22):

1. Konuşma zamanı ile olay zamanı eşzamanlı gerçekleşiyorsa konuşurun ifadesi 'şimdiki zaman' işaretlemektedir.
2. Olay zamanı konuşma zamanından önce gerçekleşmiş ise konuşurun ifadesi 'geçmiş zaman' işaretlemektedir.
3. Olay zamanı konuşma zamanında esnasında henüz gerçekleşmemiş durumda ise 'gelecek zaman' mutlak zamanlarını aktarmaktadır.

Bacanlı (2008) ise dilsel zamanı, zaman üzerindeki yer belirlemenin dilbilgiselleşmiş hali olarak tanımlamıştır. Dilsel zaman, dillerin neredeyse tümünde görülen özel biçimbilimsel birleşmelerle oluşturulmaktadır. Dillere göre bir zaman işaretleyicisinin aynı anda hem zamansal atıf hem de kip veya kanıtsallık kavramlarını iletmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir.

Demir'e (2012, s. 98) göre Türkçede geçmiş zaman biçimbirimlerinin işlevinin ortaya çıkması ve eylemin gerçekleşmiş sayılabilmesi için kritik zamanın aşılmış olması gerekmektedir. Türkçede '-DI' ve '-mİŞ' olmak üzere geçmiş zamanı işaretleyen iki biçimbirim bulunmaktadır. Her iki biçimbirim de bir durum ya da olayın konuşma zamanından önceki bir zamanda gerçekleşmiş olduğunu göstermek için kullanılmaktadır. Bu iki biçimbirim arasındaki en temel fark, '-DI' biçimbiriminin bilginin nasıl edinildiğine dair bir bilgi vermezken, '-mİŞ' biçimbirimi bilgiyi dolaylı yollarla edindiğine dair anlam taşımaktadır. '-DI' biçimbirimiyle kurulan geçmişte tamamlanmış olay ve durumları anlatan zaman farklı çalışmalarda farklı adlandırmalarla görülmektedir. Bu adlandırmalara "bilinen, görülen, belirli, kesin ya da -dı'lı geçmiş zaman" örnek olarak gösterilmektedir. "-mİŞ" biçimbirimiyle kurulan konuşma anından önceki zamanlarda tamamlanmış olay ve durumları işaret eden zaman ise "duyulan,

belirsiz, öğrenilen ya da –miş’li geçmiş zaman’’ olarak farklı çalışmalarda adlandırılmaktadır.

Türkçede geçmiş zaman belirten ‘-DI’ ve ‘-mİŞ’ biçimbirimlerinin ses uyumlarına göre çeşitli varyantları bulunmaktadır:

1) Doğrudan tecrübe belirten geçmiş zaman: ‘-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü’’

(3) Geldi.

‘‘Geldi.’’ örneğinde gelmek eyleminin doğrudan tecrübe edildiği söylenmektedir. Konuşur gerçekleşmiş olayı görmesine, tanık olmasına, deneyimlenmesine göre ‘-DI’ ve ‘-mİŞ’ biçimbirimleri arasında tercihte bulunmaktadır.

2) Dolaylı tecrübe belirten geçmiş zaman: ‘-mİŞ, -miş, -muş, -müş’’

(4) Gelmiş.

‘‘Gelmiş.’’ örneğinde ise gelmek eyleminin konuşur tarafından dolaylı tecrübe elde edildiği söylenmektedir.

Doğrudan tecrübe belirten geçmiş zamanı belirtili geçmiş zaman olarak adlandıran Underhill (1985), bu zamanın ‘-DI’ biçimbiriminin eylem köküne eklenmesiyle oluştuğunu belirtmektedir. Konuşur geçmiş bir olaydan ve kendi kişisel gözlemlerinden bahsederken belirli geçmiş zaman kullanmaktadır. Türkçedeki sekiz zamandan biri olan belirli geçmiş zamanın işaretleyicisi ‘-DI’ biçimbirimidir (Underhill, 1985, s. 48).

(5) Ona neler yapması gerektiğini anlattım.

(6) Eşyalarımı alıp eve geldim.

Underhill (1985, s. 169) Türkçedeki geçmiş zaman ayrımını belirli ve anlatılan geçmiş zaman olarak yapmaktadır. ‘-mİŞ’ biçimbirimiyle işaretlenen anlatılan geçmiş zamanı, ‘-DI’ biçimbirimi ile işaretlenen belirli geçmiş zamandan ayıran noktanın, belirli geçmiş zamanın konuşurun olaya tanık olduğu ve gözlemlediği durumları yansıtırken anlatılan geçmiş zamanın bu iddiaları taşımaması olarak ifade etmiştir. Anlatılan geçmiş zamanda konuşurun olayı yalnızca söylenti aracılığıyla edindiği durumları aktardığı ifade edilmiştir. Masal gibi belirli anlatılarda, konuşurun betimlediği olaya ait birinci elden bilgisinin olmadığı durumlarda kullanılmaktadır.

(7) Orhan bu köşede iki saat beklemiş.

(8) Halil mektubunuzu almamış o yüzden gelmedi.

(9) Nasrettin Hoca bir gün erken kalkmış, ata binmiş, köye gitmiş (Underhill 1985, s. 170).

Türkçede ‘-mİş’ biçimbirimiyle işaretlenen anlatılan geçmiş zamanın İngilizcede doğrudan bir karşılığı bulunmamakta, ‘allegedly, supposedly’ gibi zarflarla desteklenmektedir. ‘-mİş’ biçimbirimini anlatılan geçmiş zaman başlığı altında incelerken şüphe ve belirsizlik anlamı belirttiğini de ifade etmiştir. Türkçede konuşurun olaya doğrudan tanık olmadığı geçmiş zaman belirsiz bir geçmiş zaman olarak görülmüştür. ‘-mİş’ biçimbirimiyle ifade edilen anlatılan geçmiş zaman yapılarındaki belirsizlik (10) ve (11) numaralı birinci ve ikinci kişi örneklerinde açıkça görülmektedir (Underhill, 1985, s. 170):

(10) Öğretmene göre ders çalışmamışım.

(11) Ağustosta denize gitmişsiniz, doğru mu?

Birinci kişide tür kullanımlar ayrıca olayın bilinçli olarak yapılmadığını, dikkatsizce ya da farkında olmadan gerçekleştiğini ifade edebilmektedir.

(12) Sizi orada görmemişim.

(13) İyi ki et almamışım.

(14) Saat iki olmuş!

Aksan (1997, s. 235), konuşurun özellikle kendisine ait farkına varmadığı olayların anlatımında ‘-mİş’ biçimbiriminin tercih edildiğini belirtmektedir:

(15) Televizyondaki filmi izlerken dalmışım.

(16) Yemeği fazla kaçırmışım, üstüme bir ağırlık çöktü.

Underhill (1985) çalışmasında kanıtsallığa dair bazı başlıkları anlatılan geçmiş zaman işlevleri altında ele almıştır. Konuşurun cümlenin doğruluğuna ilişkin kopukluk ya da şüphe belirtmek isterken ‘-mİş’ ya da ‘-Imİş’ biçimbirimlerini kullandığını ifade etmektedir. Şüphe ve söylenti belirten ‘-mİş’ biçimbirimleri, hem geçmiş zaman hem de kanıtsallıktan ayrı olarak şüphe bildiren yardımcı eylem olarak ele alınmıştır. Buna göre ‘-mİş’ biçimbirimi eylem gövdelerine eklenmektedir. Eylem kökündeki zaman eklerini takip edebilir ve kendisinden sonra anlatılan geçmiş zaman eki görevinde olan ‘-mİş’ biçimbirimini alabilmektedir. ‘-Imİş’ biçimbirimi ise isim soylu gövdelere eklenmektedir, şüphe veya söylenti anlamını işaret etmektedir.

(17) Dünya değişiyormuş.

(18) Ali Bey içki içmezmiş.

(19) Yarın hava güzel olacaktı.

(20) Hastaymışım.

(21) Ailesi çok zenginmiş.

(22) Burada yer yokmuş.

Şüphe bildiren “-ImIş” ile anlatılan geçmiş zaman bildiren “-mIş” biçimbiriminin birbirinden farklı olmasını zaman çizgisinde belirli bir yere sahip olmaya bağlamıştır. Buna göre şüphe bildiren biçimbirim zaman çizgisinde sabit bir yere sahip olmadığından ve geçmiş zaman haricinde diğer zamanlara da gönderimde bulunabildiğinden, geçmiş zaman biçimbirimi olan “-mIş”tan ayrılmaktadır.

(23) Gelmiş.

Yukarıdaki örnekte konuşurun ifadesi zaman çizgisinde sabit bir konuma sahiptir. Konuşurun aktardığı gelme olayının konuşma anından önce gerçekleştiği bilinmektedir. Zaman çizgisinde konuşma zamanından önce konumlandırılmaktadır. Sabit bir zaman konumu bildirmesinden ötürü şüphe bildiren “-ImIş” yardımcı ekinden farklı olduğu savunulmaktadır. Şüphe bildiren “-ImIş” eki ise, yalnızca geçmiş zaman anlamı taşımamaktadır. Zaman bakımından belirsiz olduğu için bağlama bağlı olarak farklı zamanlara gönderimde bulunabilmektedir. (24) numaralı cümle konuşma anını da yansıtabilmektedir.

(24) Gençmiş.

Lewis (1967), Underhill’den (1985) farklı olarak “-mIş” biçimbiriminin asıl işlevinin bitmişlik sıfat fiili olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu biçimbirim zaman zaman konuşurun bir olaya tanık olmama anlamını da işaretlemesi dolayısıyla tarihsel süreçte fiil çekim eki işlevini de kazandığını belirtmektedir.

(25) Kar yağmış.

Bu cümlede konuşur karın yağmasını görmüş olabileceğini ancak önemli olan noktanın konuşurun kar yağma eylemiyle ilgilenmesi değil, eylemin sonucuyla ilgilenmesi olduğunu ifade etmektedir. Konuşurun (25) numaralı cümlede iletmek istediği noktanın geçmişte ne olup bittiğinden ziyade şu anda ne olduğunu yansıtmak olduğunu savunmaktadır. Lewis (1967) “-ImIş” biçimbiriminin ise çıkarım anlamı işaret ettiğinden söz etmektedir. “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimlerini anlamsal alanları ayrı ekler olarak tanımlamıştır. İki biçimbirim zamansal gönderim bakımından da farklı olduğunu, “-mIş” biçimbiriminin yalnızca geçmiş zamana gönderimde bulunabildiğini,

“ -Imİş” biçimbiriminin ise konuşma anına gönderimde bulunabildiğini ifade etmektedir.

Türkçe öğretiminde kullanılan bazı dilbilgisi kitaplarında zaman işaretleyicilerinden kiplik olarak bahsedilmektedir. Bu kaynaklarda bildirme veya haber kiplerinin altında zaman ve görünüş işaretleyicileri yer almaktadır. Ancak bahsedilen kaynaklarda işlev ağırlıklı bir tanımlama önceliği üzerinde durulmadığı için zaman, kiplik ve görünüş ilişkisi üzerinde durulmamaktadır (Üzüm, 2018). Burada Türkçedeki kip (mood) ve kiplik (modality) kavramlarının ayırımının yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Uzun (1998) kip kavramını, eyleme eklenen çekim ekleriyle sunulan kipsel özellikler olarak tanımlamaktadır. Kiplik kavramını ise cümlenin tamamını bağlayan, bağlam, dünya bilgisi gibi etmenlerin de devrede olduğu bir kategori olarak tanımlamaktadır. Benzer'e (2008) göre kip, Türkçede “’istek, gereklilik, emir, dilek, şart” anlamlarını yansıtan, birincil görevleri belirtilen anlamları aktarmak olan “-mAll, -A, -sA” gibi biçimbirimlere verilen bir addır. Sargın (2014) ise kip kavramını, kiplik işlevi gören, biçimsel olarak bir eyleme gönderimde bulunan ek olarak tanımlamıştır. Kiplik ise, eylemin hangi şartlar altında gerçekleştiğini gösteren sürecini, konuşurun ruhsal durumunu, niyetini yansıtan, dilde yalnızca bu görevlerde kullanılmayan biçimbirimlere verilen bir adlandırmadır. Dilde yalnızca kiplik görevleri için sabit biçimbirimler yoktur; yani birincil görevi çeşitli duyguları anlatabilen biçimbirimler var demek doğru olmasa da bazı birimlerin bu görevi üstlenmesi söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple kipliklerin sayısını kip gibi sınırlandırmanın mümkün olamadığı belirtilmektedir. Konuşur ve dinleyici arasındaki ilişki bağlamında kiplik anlamları farklılaşabilmektedir. Özetle, kip işaretlemesi dil sisteminde eylemin biçimlenmesinde bir sınıflama değeri iken, kiplik dilin değişik birimlerinin kullanıma bağlı olarak kazandıkları iletişim değerleridir (Benzer, 2008, s. 271).

Sargın (2014) kipliği, dillerin ifade ettiği anlam ögelerine ilişkin farklı anlambilimsel alanlar olarak tanımlamıştır. Zaman ve kiplik kategorilerinin birbirlerinden farklı kavramsal alanlar işaretlediği düşünülmektedir. Bu çalışmada zaman kategorisi, kiplik kategorisinden bağımsız olarak görülmekte ve “’-DI” ve “’-mİş” zaman işaretleyicilerinin geçmiş zamana dair gönderimleri zaman başlığı altında işlenmektedir.

2.3. –DI BİÇİMBİRİMİNİN İŞLEVLERİ

Temel işlevi gerçekleşmesine çoğunlukla tanık olunan eylemin, içinde bulunulan zamandan önce olduğunu belirtmektir. ‘-DI’ biçimbirimi Türkçede basit geçmiş zaman işaret eden biçimlerden biri olarak görev almaktadır. ‘Görülen’ veya ‘belirli’ geçmiş zaman olarak isimlendirilen ‘-DI’ biçimbirimi geçmiş zaman işaretlemelerinde kesinlik taşımaktadır.

Dildeki itici güç işlevini yerine getirmekte ve zaman çizgisi üzerindeki, önce A olayı, sonra B olayı, sonra C olayı şeklinde zincirleme olarak sıralanan olaylar silsilesini anlatmak için en elverişli işaretleyicilerden biri olduğu ifade edilmektedir (Benzer, 2008; Aksan, 1997).

- (1) Dün işe gitmedim, gezip durdum.
- (2) Evi temizledim, yemek yaptım anca vakit bulabildim.
- (3) Bir hafta orada kaldılar sonra Almanya’ya geçtiler.

Konuşurun aktardığı bilginin konuşma anından önceki bir zamanda gerçekleşmiş olduğu ifadesini yansıtmak için kullanılmaktadır. Konuşma anından önce gerçekleşen olay ya da durumun ‘-DI’ biçimbirimiyle işaretlenebilmesi için konuşurun tanık olması, tanık olmasa dahi doğruluğundan emin olması gibi nüanslar bulunmaktadır.

Özmen Veld (2006), Türkçede doğrudan kanıt belirten ‘-DI’ biçimbiriminin olanaklı dünyalar anlambilimi çerçevesinde zorunlu doğruluk içerdiğini ifade etmektedir. Bir diğer deyişle konuşur ‘-DI’ biçimbirimiyle ifade ettiği önermesinde ya birinci elden bir kaynağa sahiptir ya da görsel bir kanıt bulunmaktadır. Bu sebepten konuşurun önermesine olan katılımının ve önermenin doğruluğuna olan inancının tam olduğunu ifade etmektedir. Doğrudan kanıt işaretleyen ‘-DI’ biçimbiriminin kullanıldığı önermelerin olgusallık taşıdığı belirtilmektedir. Olgusallık taşıması bağlamında ‘-mİş’ biçimbirimden ayrılmaktadır. ‘-mİş’ biçimbirimi aktarım ve çıkarıma bağlı iddialar ilettiğinden dolayı güvenilirlik açısından ‘-DI’ biçimbirimine göre daha zayıf olarak nitelendirilmiştir. Konuşur aktarım ve çıkarım ifade ettiğinde önermenin doğruluğuna katılımı tam değildir. ‘-DI’ biçimbirimi ile dolaylı kanıt belirten ‘mİş’ karşılaştırıldığında ‘-mİş’ biçimbirimi ‘-DI’ biçimbirimine göre daha zayıf güvenilirlik taşıdığından olgusallık ifade etmemektedir.

Özmen Veld (2006), “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin sonuçsallık, bitmişlik, geçmiş zaman, güvenilirlik, doğruluk ve olgusal kavramları açısından karşılaştırmasını sunmuştur: Tablo 4’te “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin zaman, görünüş ve kiplik değerleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin zaman, görünüş ve kip değerlerinin anlamsal özellikleri (Özmen Veld, 2006, s.98)

	-DI	-mİş
Zaman bakımından	[-sonuçsal]	[+sonuçsal]
	[+bitmişlik]	[+bitmişlik]
	[+geçmiş]	[+geçmiş]
Kiplik bakımından	[+güvenirlik]	[-/+güvenirlik]
	[+zorunlu doğruluk]	[-/+zorunlu doğruluk]
	[+nesnellik]	[-/+nesnellik]
	[+olgusal]	[-/+olgusal]

Türkçede geçmiş zaman dilimine iki farklı biçimbirimin gönderimde bulunduğunu belirten Benzer (2008, s. 199), biçimbirimlerin seçimlerini konuşurlara çeşitli anlam farklarını ifade etme imkanı verdiğini belirtmektedir. Konuşurun olaya tanık olduğu durumları ifade ederken kullandığı biçimbirim olarak tanımlanan “-DI” biçimbirimi bazı durumlarda konuşurun olayı doğrudan duymadığı ya da görmediği olayları ifade etmek için kullanılmaktadır. Konuşurun olayın ya da durumun kesin olarak gerçekleştiğine inandığı önermelerde de kullanılmaktadır.

(4) Barajlardan suları kanallar ile tarlalarına taşıdılar.

(5) 1770 km uzunluğundaki boru hattının yapımı için 3 ülkede 17 ayrı şantiye kuruldu.

(6) Uzun süren çalışmalardan sonra Dr. Cardack 18 Nisan 1960 tarihinde ilk kalp pilini kullandı.

(7) Bu belgelerin imzalanmasıyla Türkiye Cumhuriyeti’nde insan haklarının gelişimine yönelik önemli adımlar atıldı.

(8) Bu ülkede kadın ve çocuk hastalıkları üzerine ihtisas yapan Safiye Ali, Kurtuluş Savaşı’nın sona erdiği günlerde yurda dondu ve hemen işe başladı.

Yukarıdaki örneklerden de görüldüğü üzere “-DI” biçimbiriminin yalnızca doğrudan görmeye, tanık olmaya değil aynı zamanda konuşurun görmediği ancak olgusal bir

gerçeklik anlatılarda da kullanılabilmesinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Aksan (1997) da konuşurun tanık olmadığı ancak geçmişte gerçekleştiği bilinen bir olayın aktarılabildiğini ifade etmektedir. Çalışmasında “-DI” biçimbiriminin gelecek zamanda ortaya çıkabilecek bir durumu, olasılığı veya varsayımı belirtmek üzere kullanabildiğini örneklerle göstermektedir (Aksan, 1997, s. 234).

- (9) İstanbul’a gittin, paran bitti, ne yapacaksın?
- (10) Peki, bu işi kabul ettim, kazancım ne olacak?
- (11) Artık her yıl yeni günde demir ayini yapmak gelenek hâline geldi.

Zamansal özelliklerinin yanında kiplik işlevine de sahip olduğunu belirten Benzer (2008), “-DI” biçimbiriminin kiplik görevlerini “bilinen, görünen, şuurdu, kesin, belirli geçmiş zaman” olarak adlandırmıştır. Bu kiplik görevleriyle konuşurun olayın gerçekleştiği ana tanık olduğu bilinen belirli bir konu olduğu ima edildiği belirtilmektedir. Çalışmada “-DI” biçimbirimi için “*bildirme, kesinlik, tanık olma ve belirlilik*” olmak üzere dört farklı işlev adlandırmaktadır. Bu işlevler çalışma boyunca “kiplik” kategorisi altında ele alınmaktadır.

- (12) 1933 yılında Dr. Voronov tarafından Sovyetler Birliği’nde ilk böbrek nakli gerçekleştirildi.
- (13) Lidyalılar MÖ. 700-300 yılları arasında Batı Anadolu’da Menderes ve Gediz ırmakları arasındaki verimli arazide yaşadılar.

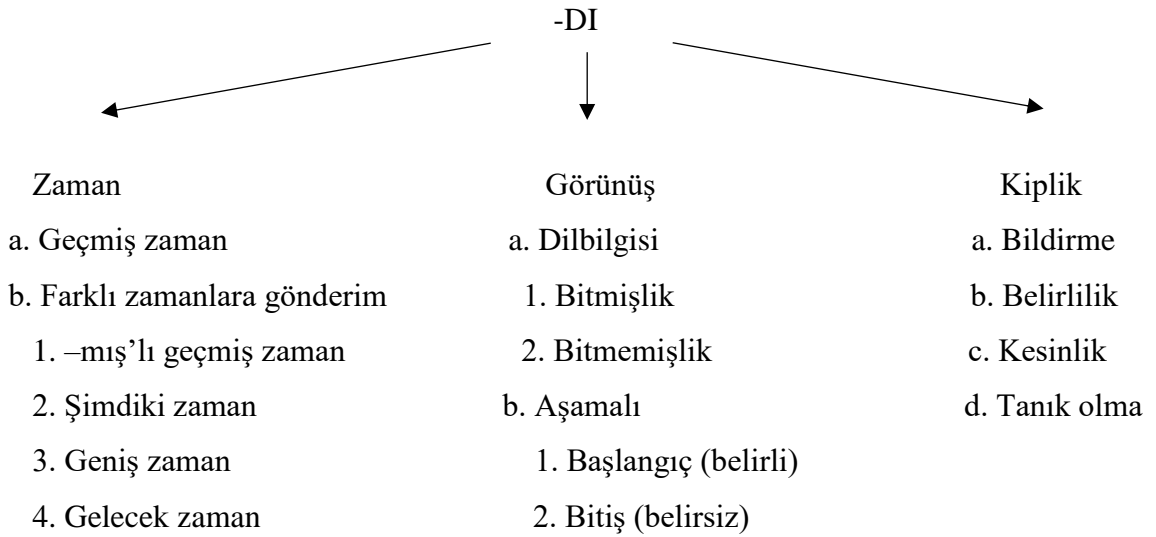
(12) ve (13) numaralı cümlelerde “-DI” biçimbiriminin bildirme işlevi gösterdiği belirtilmektedir. (14) numaralı cümlede ise “-DI” biçimbirimi tanık olma işlevi belirtmektedir:

- (14) 1843’te kimya okumak için Paris’e gitti.

Benzer (2008), çalışmasında “-DI” biçimbiriminin basit biçimde zaman, görünüş ve kiplik görevlerini aynı anda gösterebildiğini ifade etmektedir. Şekil 4’te “-DI” biçimbiriminin zaman, görünüş ve kiplik çerçevesinde incelemesi görülmektedir. Zaman başlığı altında geçmiş zaman ve farklı zamanlara gösterim ele alınırken görünüş başlığı altında bitmişlik ve bitmemişlik, aşamalı başlangıç ve bitiş kavramları ele alınmaktadır.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere kiplik başlığı altında ise bildirme, belirlilik, kesinlik ve tanık olma ele alınmaktadır.

Şekil 4. ‘-DI’ biçimbiriminin zaman, görünüş ve kiplik çerçevesinde incelenmesi (Benzer, 2008, s. 205)



2.4. –MIŞ BIÇIMBİRİMİNİN İŞLEVLERİ

Türkçede ‘-DI’ biçimbirimiyle beraber geçmiş zamanı işaretleyen biçimbirim olan ‘-miş’ konuşma anından önce tamamlanmış olayları anlatmak üzere kullanılmaktadır. Temel işlevi, konuşurun tanık olmadığı ancak gerçekleştiğini aktardığı eylemleri anlatmaktır (Aksan, 1997, s. 234).

(1) Bankadan para çekmiş bonoya yatırmış.

(2) Hırsızlar eve balkondan girmişler.

Benzer’e (2008) göre ‘-miş’ biçimbirimi Türkçenin sahip olduğu en işlek yapılardan birisidir. (3) ve (4) numaralı örnekte görüleceği üzere İngilizcede doğrudan çeviri yaparken bu biçimi karşılayacak bir yapının olmadığını ve anlamının ancak kelime düzeyinde karşılanabildiği belirtilmektedir.

(3) Gençmiş.

(4) He is supposedly young.

Çalışmasında ‘-miş’ biçimbiriminin hem zaman hem görünüş hem de kiplik işlevlerine sahip olduğunu ifade etmektedir. Zaman göreviyle kullanıldığında; ‘-miş’ biçimbirimiyle ifade edilen olay ya da durum konuşma anından önce gerçekleşen bir duruma göndermede bulunmaktadır. Bu biçimbirimle olaylar arasında bağlantı kurmada

öncelikli olan gönderim zamanının geçmiş zaman olduğu görülmektedir (Benzer, 2008, ss. 186-187).

(5) Hatasını anlayınca da Allah'dan bağışlanmasını istemiş.

Yukarıdaki örnekte ‘-mİş’ biçim birimiyle ifade edilen geçmiş zaman diliminde gerçekleşmiş olan olay zamanı hakkında kesin bir bilgi söz konusu değildir. Konuşur, gerçekleşme anını tam olarak bilmediği ancak konuşma anından önceki bir zaman diliminde gerçekleşmiş olan olayları ‘-mİş’ biçim birimi ile ifade edebilmektedir. Bu tür cümlelerde zaman zarfları, zaman kavramını kesinleştirmek için kullanılabilir.

(6) Kurtuluş Savaşının kazanılmasının ardından milli iktisat seferberliğine gönülden inanan Ankaralı tüccarlar, 1923 yılında Ankara Ticaret Odasının temelini atmışlar.

(6) numaralı örnekte zaman kavramını belirginleştirmek amacıyla ‘1923 yılında’ ifadesi cümleye eklenmiştir.

Konuşma zamanından önce gerçekleşmiş olay ya da durumlara gönderimde bulunurken aynı zamanda halk hikâyeleri, masallar, destanlar, rüyalar ve şakalar gibi gerçek dışı olan olayların anlatılmasında da kullanılır. ‘-mİş’ biçim birimi biçimsel ve söylemsel tercihler sebebiyle belirtilen anlatı türlerinin tipik biçimi olarak kullanılmaktadır.

(7) Topa bir vurmuşum, top paramparça olmuş.

(7) numaralı cümlede bir hayal aktarılmıştır. Dolayısıyla belirtilen olayın hiçbir zaman yaşanmadığı söylenebilmektedir. Aynı cümlenin bir başka yorumlaması ise konuşurun gösteriş yapmak ya da abartmak niyetiyle gerçekleşmiş bir olayı daha inanılır ve etkileyici kılmak amacıyla ‘-mİş’ biçim birimini tercih ettiği söylenebilmektedir.

‘-mİş’ biçim birimi konuşurun gerçek dışı bir durumdan veya bir hayalden bahsetmek için kullanılabilir. ‘-mİş’ biçim biriminin bu önermede olması istenen bir durum hakkında hayal, istek aktardığı ifade edilmektedir.

(8) İleride çocuklar büyümüş, torunlarımız olmuş, mutluluğun en büyüğü budur.

Türkçede geçmiş zamanı işaretleyen ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçim birimleri arasındaki temel farkın kiplik kategorisinde olduğunu savunulmaktadır. Aksu-Koç ve Slobin (1986) bilgisel kiplik altında ele aldıkları ‘-mİş’ biçim birimi ile ilgili üç ayrı anlam belirtmektedir:

1. Sezdirim
2. Alıntılama

3. Şaşkınlık

En geniş kiplik anlamlarına sahip biçimbirimlerden olan “-mİş” biçimbiriminin, bildirme, küçümseme, belirsizlik, kanıt, sonradan farkına varma, şaşırma, övünme, tanık olmama, şüphe ve söylenti olmak üzere 10 farklı işleve sahip olduğu öne sürülmektedir (Benzer, 2008, s. 191).

Aksan (1997) “-mİş” biçimbiriminin olay ya da duruma tanık olmama özelliğinin bazı durumlarda nadiren görülen, konuşurun başından geçmiş olayların anlatımında kullanıldığını örneklerle göstermektedir.

(9) Savaş zamanı sıkıntının her türlüünü görmüşüz; bunlar bir şey mi?

(10) Ben ne acılar çekmişim, bir Allah bilir, bir de ben.

“-mİş” biçimbiriminin işlevlerinden birini ‘kanıt kipliği’ olarak tanımlayan Benzer (2008, s. 192), kanıtsallık kategorisini bağımsız bir kategori olarak ele almamıştır.

(11) Ehliyeti aldığına göre sınavı geçmiş.

Benzer (2008) “-mİş” biçimbiriminin uygun bağlamda küçümseme, şaşkınlık ve övünme anlamlarını taşımaktadır.

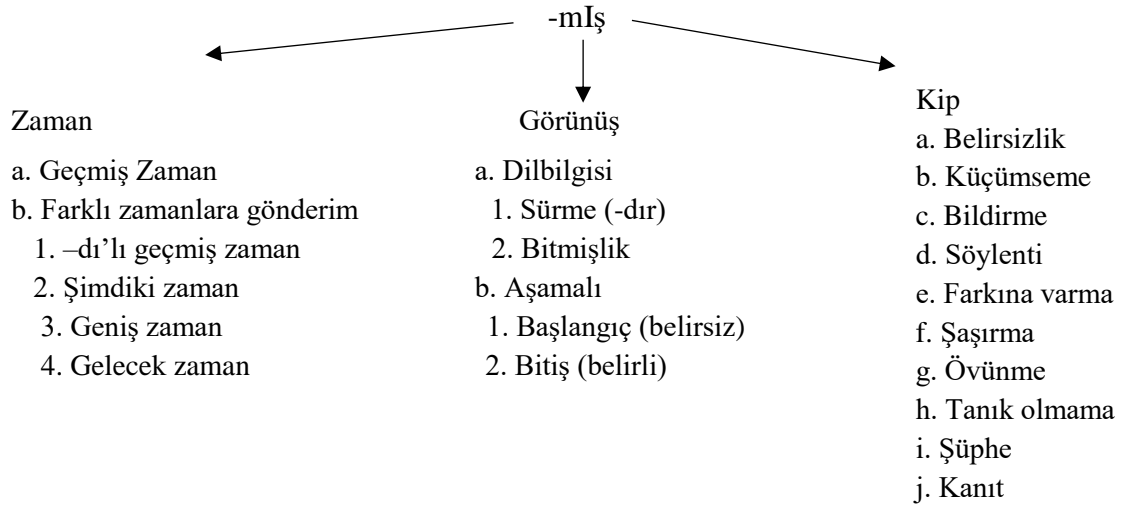
(12) Bir dilekçe bile yazamamış. Bir de üniversite bitirmiş.

(13) A! Mehmet gelmiş.

(14) Biz ne savaşlar ne de kahramanlıklar yaşamışız.

Benzer’in (2008) “-mİş” biçimbiriminin kiplik işlevleri çerçevesinde belirsizlik, küçümseme, bildirme, söylenti, sonradan farkına varma, şaşırma, övünme, tanık olmama, şüphe, kanıt gösterme olmak üzere 10 farklı değeri kanıtsallık kategorisi altında edimsel genişlemelerle ele almanın daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Çalışmasında “-mİş” biçimbirimini zaman, görünüş ve kiplik kategorileri bakımından ele alan Benzer (2008), her kategorinin açılımını yapmıştır. Zaman kategorisi bağlamında geçmiş zamanın yanı sıra farklı zamanlara gönderimde bulunabildiğini, görünüş kategorisi bağlamında dilbilgisel olarak bitmişlik ve sürme belirttiği, kiplik kategorisi bağlamında ise 10 farklı anlam bildirdiğini belirtmektedir. Şekil 5’te “-mİş” biçimbirimi zaman, görünüş ve kiplik anlamları bakımından ele alınmıştır.

Şekil 5. “-mİş” biçimbiriminin zaman, görünüş ve kiplik çerçevesinde incelenmesi (Benzer, 2008, s. 193)



Uzun (1998, s. 13), “-mİş” biçimbiriminin aktardığı kipsel özelliklerin kanıtsallık olduğunu öne sürmüştür. Bu biçimbirimin “isteme” anlamı taşımamakla birlikte olumlu yollarla saptanmış bir kipsel özellik aktardığını ve bu özelliğin kanıtsallık olduğunu belirtmiştir.

(15) Ali eve gelmiş.

(16) Ali eve geliyormuş.

(15) ve (16) numaralı cümlelerin her ikisinde de konuşurun kanıt getirdiğini, bu bağlamda konuşurun ne Ali’nin eve gelmiş olduğu anı gözlemlediği ne de Ali’nin gelmekte olduğu anı gözlemlediği söylenebilmektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere burada “-miş” biçimbiriminin olumlu yollarla saptanmış kipsel özelliğinin kanıtsallık olduğu belirtilmektedir.

Cinque (2001), “-mİş” biçimbiriminin aktarma, çıkarım ve değerlendirmeye bağlı geçmiş zaman bildirdiğini ifade etmektedir.

(17) John bugün çalışıyormuş.

(18) Eve geç gelmiş.

Johanson’a (2000) göre “-mİş” biçimbiriminin işlevleri sıklıkla yanlış anlaşılmaktadır. Temel anlamı söylenti, varsayım, iddia olarak yorumlanırken kişisel olarak algılanmamış olay olarak tanımlamanın eksik ve yanlış olacağını belirtmiştir. Konuşurun olayın gerçekleştiği esnada ya da sürecin sonunda bulunmaması ya da olayın konuşurun bilinçli

katılımı olmadan gerçekleşmesi ‘-mİş’ biçimbiriminin işlevleri arasında sayılması gerektiğini ifade etmektedir. ‘-mİş’ biçimbiriminin dolaylı sunuşuna rağmen her zaman bilinç dışı deneyimlenen olayları ifade ettiği söylenemez.

Bilginin kaynağına göre ‘-mİş’ biçimbiriminin ‘2.2. Türkçede Kanıtsallık’ başlığında ele alındığı üzere üç farklı kullanımı bulunmaktadır:

1. Algısal Kullanım: Olay ya da olayın etkileri, konuşur tarafından duyular aracılığıyla algılanmaktadır. Bilginin temeli konuşurun algılarıdır.
2. Çıkarımsal Kullanım: Olay ya da olayın etkileri, konuşur tarafından mantık yürütülerek çıkarılmaktadır. Bilginin temeli mantıksal çıkarımdır.
3. Aktarımsal Kullanım: Olay konuşura bir başkası aracılığıyla aktarılmıştır. Bilginin temeli yabancı bir kaynaktır. Bu kaynak genel söylenti, alıntılama ya da kişilerin dolaylı anlatımları olabilir.

Dolaylılığı gösteren algısal, çıkarımsal ve aktarımsal kullanımlar konuşurun önermenin içeriğine dair tutumunu göstermemektedir. Bu kullanımlar konuşurun kanıtların temelinde bilginin doğruluk derecesini de göstermemektedir. Johanson (2000), Türkçedeki dolaylılık işaretleyicilerinin ‘maybe, probably, possibly’ gibi İngilizce ifadelerle tercüme etmenin yeterli benzerlik sağlamadığı görüşündedir. Türkçede dolaylılık, önermenin operatörü olarak görev almaktadır. Konuşurun yalnızca önermenin türüne göre takındığı tutum olarak değerlendirmenin doğru olmadığını belirtmiştir. Dolaylılığın temel işlevi, olayın kuruluşunun bilinçli bir zihin tarafından fark edilmesi olarak belirtilmiştir. Dolaylılığın işaret ettiği durum ya da olay ise etki ve algılamının dışarıdan tanıtılmasıdır. Konuşur dolaylılığın işaretlenmesiyle olayı kendi gözünde kesin ya da görünür hale getirmektedir. Bu durumda önermenin iki katlı bir bilgi olduğu söylenebilir. Yani konuşurun anlatılan olayı bir başkası aracılığıyla öğrendiğini belirtir. Dolaylılık sadece konuşura aktarılan durumlarda ilgilenmez aynı zamanda konuşurun olaya bizzat katıldığı durumlarda da ilgilenir. Konuşur olaya bizzat katıldığı durumlarda söylemsel tercihler gereği dolaylı ifade etmeyi de tercih edebilir.

Johanson’a (2000) göre, ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimleri karşılaştırıldığında eylem köküne eklenen ‘-mİş’ biçimbirimi ile kurulan geçmiş zaman daha karmaşık anlamlara sahiptir. ‘-DI’ biçimbirimi ile kurulan geçmiş zamanda ise konuşur olayın kesin olduğunu düşündüğünden sabit anlamlara sahiptir. ‘-DI’ biçimbiriminin kullanıldığı ifadelerin okumasında konuşurun olaya doğrudan katıldığını, bizzat tanıdığı olduğu aksine ‘-mİş’ biçimbirimiyle ilgili konuşurun olayı doğrudan deneyimlemediği ayrımı yanlış

ve eksik bir karşıtlık olarak değerlendirilmiştir. Bu tanımlamaların daha fazla karışıklığa neden olduğunu belirtmiştir. “-mİş” biçimbirimi tarihsel süreçte dolaylılık anlamını kazanmıştır. “-mıŞ” biçimbiriminin işlevleri hem bitmişlik hem geçmiş zaman anlamlarını kapsamaktadır.

(19) Gitmiş.

a. She has gone apparently.

b. She went apparently.

“-DI” biçimbiriminin işlevleri de “-mİş” ile benzer şekilde geniş anlamıyla kullanıldığında hem bitmişlik hem geçmiş zaman anlamlarını kapsamaktadır.

(20) Gitti.

a. She has gone.

b. She went.

Johanson’un (1971), Türkçedeki görünüş özelliklerini incelediği çalışmasında “-mİş” biçimbirimiyle ilgili bazı gözlemler yapılmıştır. Bu çalışmada eylem köküne eklenen çekimli “-mİş” biçimbirimi ile isim soylu köklere eklenen çekimsiz “-Imİş” biçimbirimi arasında önemli farklar bulunduğunu ifade etmiştir. Yalnızca eylem köküne eklenen çekimli “-mİş” biçimbiriminin dolaylılık işlevinin bulunduğunu belirtmiştir. Dolaylılık belirttiği durumlar konuşurun hem olaya algıları aracılığıyla doğrudan katılması ya da çıkarım yapması hem de bizzat katılmadan çevresel faktörler aracılığıyla bilgi edinmesi olarak belirtilmiştir.

(21) Yaş günü toplantısını ne güzel anlatmışsın.

(22) Saatine baktı ‘Benimki durmuş.’ dedi.

(23) Ali gelmiş.

(24) Yemek çok güzel olmuş.

(25) Çok büyümüşsün.

Kaili ve Çeltek (2012), “-mİş” biçimbiriminin işlevlerini dört başlıkta incelemiştir:

1. Eylem çekim sisteminin bir parçası
2. Kanıtsallık işaretleyicisi
3. Geçmiş zaman işaretleyicisi
4. Bitmişlik görünüşü işaretleyicisi

Kaili ve Çeltek’in (2012) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okutmanlar tarafından uygulanan çerçeveye göre “-mİş” biçimbiriminin geçmiş zaman bağlamında kullanımları sınıflandırılmıştır. Geleneksel dilbilgisinde geçmiş zaman

işaretleyicisinin sınıflandırılmasında yapılan ayrıma göre konuşurun bizzat tanık olduğu ya da kesin olarak bittiğinden emin olduğu eylemlerde ‘-DI’ biçim birimi kullanılmaktadır. Konuşurun edindiği bilgi söylenmeye dayanıyorsa belirsiz geçmiş zaman tercihinde bulunmaktadır ve ‘-mİş’ biçim birimi kullanılmaktadır. ‘-mİş’ biçim biriminin kullanımının sınıflandırıldığı bir diğer alan ise gözlemlenen gerçeklere bağlı çıkarımlardır. Ayrıca çalışmalarında ‘-mİş’ biçim biriminin kanıtsal değerlerle uyumlu olmayan bazı kullanımları olduğunu belirtmiştir.

Edimsel genişlemeler şaşkınlık, şüphe, ironi, küçümseme, kuşku göstermede ‘-mİş’ biçim birimiyle ifade edilmektedir. ‘-mİş’ biçim biriminin ‘-DI’ ile karşılaştırıldığında ilginç ve karmaşık olan bir diğer durumu ise beklenmedik haber anlamı taşımasıdır. Beklenmedik haber değerinin kanıtsallık anlamı taşımadığını belirtmişlerdir. Bunun gerekçesini beklenmedik haber verirken P olayına nasıl ulaşıldığına dair bir işaretleme yapılmaması olarak açıklamışlardır.

Gül (2010) ise, çalışmasında ‘-mİş’ biçim biriminin kip eki olduğu görüşünü savunmaktadır. ‘-mİş’ biçim biriminin Plungian’ın (2001) adlandırdığı çıkarım, aktarım ve mantık yürütme gibi dolaylı kanıt türlerini işaretlediğini belirtmektedir.

(26) Yağmur yağmış.

(26) numaralı cümlede konuşur yağmurun yağmasını kendi duyularıyla algılamamıştır. Yağmurun yağmasının bir kısmına kısmına ya da sonucuna tanık olmuş olabilir. Bu cümlenin kanıtsallık kategorisi açısından kabul edilebilir olması için konuşurun olayın etkilerini ya da sonuçlarına bakarak bir çıkarımda bulunması gerekmektedir. Yerlerin ıslak olması veya toprak kokması yağmur yağması olayının gözlenebilir sonuçlarıdır, konuşur bu sonuçlara tanık olmuş olabilir. Bu sonuçları gören konuşur için yağmur yağması olayı ile yağmur yağması olayına kanıt olarak sunulan izler arasında açık bir ilişki bulunduğunu bildirmektedir.

Gül (2010, ss. 215-216) ‘-mİş’ biçim biriminin çıkarım anlamını işaretlediği durumlara farklı örnekler vermiştir:

(27) Televizyon izlerken uyuyakalmışım.

(28) Bugüne kadar, 60’ın üzerinde ülke gezebilmemişim.

(29) Dümdüz yolda göz göre göre resmen üzerinize çıkmış.

(30) Arabanın önü komple gitmiş.

- (31) Elindeki içki şişesine bakılırsa, eğlenceye biraz erken başlamışsınız.
- (32) Şu parmağımın ucu morarmış.
- (33) Telefonu ters tutmuşsun.
- (34) Bu adam ölmüş.
- (35) İş gömleği için Tursil istemiştin, almışsın.

(27)-(35) numaraları cümlelerin tamamında Gül (2010), aktarılan bilginin onun gerçekliğini kanıtlayan bir kanıt vasıtasıyla sunulduğunu belirtmektedir. Örneklerde anlamların bağlama bağlı olarak kesinleştiğini belirtirken bu cümlelerin tümünde ‘-mİş’ biçimbiriminin çıkarım anlamı yansıttığını ifade etmektedir. ‘-mİş’ biçimbirimi ile çıkarım işaretleyen cümlelerin neden sonuç ilişkisi taşıdığından söz etmektedir. Örneğin, (34) numaralı ‘‘Bu adam ölmüş.’’ cümlesinde kişinin nefes almaması onun ölmesinin bir sonucudur, (32) numaralı ‘‘Şu parmağım morarmış.’’ cümlesinde kişinin parmağının şişmesi, renk değiştirmesi morarma eyleminin bir sonucu olarak nitelendirilmiştir. Neden sonuç ilişkisine ek olarak çıkarım işaretleyen yukarıda verilen cümlelerin öncelik-sonralık ilişkisi belirttiklerini öne sürmektedir.

Konuşur cümlesinde aktardığı kanıtın sunulan önermeden önce gerçekleşmiş olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, ‘‘Yağmur yağmış.’’ cümlesinde önce yağmur yağmıştır, daha sonra yerler ıslanmıştır; ‘‘Televizyon izlerken uyuyakalmışım.’’ cümlesinde önce uyumuştur, sonrasında uyanıp olayı fark etmiştir; ‘‘Bugüne kadar 60’ın üzerinde ülke gezebilmişim.’’ cümlesinde önce ülkeler gezilmiştir, daha sonra gezilen ülkeler sayılmıştır. Ancak tüm çıkarım işaretleyen cümlelerin olay ve kanıtları arasında artzamanlı ilişki bulunmamaktadır. Önermede aktarılan bilgi ile kanıt arasındaki ilişki eşzamanlı da olabilmektedir.

- (36) Kadın yaşıyormuş, ayol.
- (37) Fatma Hanım da çok sinirliymiş.
- (38) Çok iyi piyano çalıyormuş.
- (39) Zevkliymişsiniz.
- (40) Hoca Efendi de pek hızlıymış.

Gül’e (2010, ss. 220-221) göre bu özelliklerin değişmesi ya da sürecin sonunda kazanılmış olması beklenememektedir. Ancak bu durumun bağlama göre değişebildiği öne sürülmüştür.

- (41) Saçın çok güzel olmuş.
- (42) Çorba çok güzel olmuş.

(41) ve (42) numaralı cümlelerde öznelere olayın katılımcısı olmasından dolayı bu durumlar bir sürecin sonucu olarak kabul edilebilmektedir. Bu durumda kanıt ve olay arasındaki ilişki artzamanlı olarak değerlendirilebilmektedir. Örneğin, (41) numaralı ‘‘ Saçın çok güzel olmuş.’’ cümlesinde saçta yapılan işlem bitmiş olmasına rağmen ortaya çıkan sonuç, güzel olma durumu, devam etmektedir. Bu cümleyi saçta işlem yapan bir kuaförün söylenmesi beklenemez, konuşurun sonucunu gözlemleyebildiği ve devam eden bir çıkarımın oluş sürecine tanık olmaması beklenmektedir. Benzer bir durum ‘‘ Çorba çok güzel olmuş.’’ cümlesi için de geçerlidir. Çorbanın güzel olma durumu süreç boyunca tanık olunabilecek bir olgu olmadığından dolayı bu cümleyi, çorbayı yapan kişi söylese dahi kabul edilebilir bir durumdadır.

Gül (2010:224) ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin aktarım anlamında da kullanıldığını belirtmektedir. Konuşurun önermesinde aktardığı bilginin bir başkası aracılığıyla edildiği durumlara (43)- (50) numaralı örnekler verilmiştir.

- (43) Hastaymış da, gelemezmiş de...
- (44) Dün doğum gününmüş. (Mert bana söyledi.)
- (45) Sizi kurtartmaya göndermişler oraya.
- (46) Geçmiş olsun. Ameliyat geçirmişsin.
- (47) Bizi devamlı izliyorlarmış.
- (48) Tebrik ederim. Anne olmuşsun. (Annemden duydum.)
- (49) Bir izleyicimiz konuşmak istiyormuş.
- (50) Ablam evden kaçmış. (Annem telefonda söyledi.)

Plungian’ın (2001) kanıt türleri sınıflandırmasını temel alarak Türkçede kanıt türlerini ve işlevlerini inceleyen Gül (2010), ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin işaretlediği kanıtsallığı bilgisel kiplikten ayrı kabul etmekle beraber yine de bir kiplik kategorisi olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Türkçenin kanıtsallık tipolojisindeki yerini gözden geçirme gereği olduğunu belirterek Türkçe için yeni bir kanıtsallık sınıflandırmasında bulunmuştur.

Tablo 5. Türkçede Kanıt Türleri (Gül, 2010, s. 232)

Doğrudan Kanıt	Dolaylı Kanıt	
	Çıkarım (eşzamanlı/artzamanlı)	Aktarım
-dı, -yor isim soylu yüklem –Ø	-miş -yor + -ımış	-miş

Gül (2010) ayrıca Aikhenvald'in (2004) kanıtsallık sınıflandırmasında A2 grubuna giren Türkçenin kanıt türlerini yeniden düzenlemiştir. Bu düzenlemeye göre Aikhenvald'den (2004) farklı olarak görsel ve duyuşsal kanıtlar arasında birinci el ve birinci el olmayan şeklinde bir ayırım yapılmamıştır.

Tablo 6. Aikhenvald (2004) Türkçe kanıtsallık sınıflandırması revizyonu (Gül, 2010)

I. GÖRSEL	II. DUYUŞSAL	III. ÇIKARIM	IV. VARSAYIM	V. SÖYLENTİ	VI. ALINTILAMA
birinci el		birinci el olmayan	farklı dizge	birinci el olmayan	

2. 5. –İMİŞ BİÇİMBİRİMİNİN İŞLEVLERİ

Dolaylılık işaretleyicisi olan “-Imış” biçimbirimi, bilginin dolaylı olarak ya da bir aracı sayesinde edinildiğini göstermektedir. Bu biçimbirim, çıkarıma dayalı, aktarıma dayalı, algıya dayalı kanıt gibi farklı kanıt türlerini işaret eder ve bilginin edinilme yöntemine gönderimde bulunur (Aslan Demir, 2012, s. 410).

Türkçede dolaylılık gösteren biçimbirimlerden biri olan “-Imış”, isim kök ve gövdelerine, çekimli fiillere eklenerek vurgu alabilmektedir. Gül (2010) “-Imış” biçimbiriminin isim soylu yüklemelere ya da çekimli eylemlere eklenebildiğini ifade etmektedir.

- (1) Ayşe'nin annesi hastaymış.
- (2) Ali geliyormuş.
- (3) Ali dün geliyormuş.

“-Imış” biçimbirimi yalnızca konuşurun bilginin kaynağına dolaylı olarak ulaştığı durumları işaret etmektedir. Dolaylı bilginin en temel kanıt türlerinden biri başkasından duymadır. Konuşur, olaya doğrudan tanık olmadığı, süreci ya da sonucunu görmediği ancak bir başkasından duyduğu durumları “-mİş” veya “-Imış” biçimleriyle aktarmaktadır. “-mİş” biçimbirimi dolaylılığın yanında geçmiş zaman anlamını da işaretlemektedir. Hem dolaylılık hem geçmiş zamanı göstermesinden dolayı “dolaylı geçmiş zaman” olarak adlandırılmaktadır. Demir (2012), dolaylı geçmiş zamanı gösteren

biçimbirimin adlandırılmasında, ‘‘öğrenilen, duyulan, rivayet’’ terimlerinin kullanılmasının bilginin kaynağı hakkında verdiğini belirtmektedir. Bilginin kaynağı bağlama ve fiilin kendi anlamına göre değişebilmektedir. Ancak ‘‘-ImIş’’ biçimbirimi zaman bakımından yansızdır.

(4) Hastaymış.

(4) numaralı cümlede isim köküne eklenen ‘‘-ImIş’’ biçimbirimi konuşurun bilgiyi bir başkasından edindiğini ve bu bilgiyi dinleyiciye aktardığını göstermektedir. ‘‘Hastaymış.’’ cümlesi zaman bakımından ise yalnızca geçmiş zamana değil, şimdiki zamana da gönderimde bulunabilmektedir. Son ek görevi gören ‘‘-mIş’’ biçimbirimi ile ek eylem olan ‘‘-ImIş’’ arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu temel farklılıklardan birisi, eklendikleri kök ya da gövdenin türüyle ilgili olarak biçimbilimsel bir farklılıktır. Cümlenin yüklemi isim soyluysa ek eylem ‘‘-ImIş’’ eklenerek zaman ve kip anlamları yüklenmektedir. ‘‘-mIş’’ biçimbirimi ise eylem köküne eklenmekte ve geçmiş zaman ve dolaylılık anlamlarını işaretlemektedir. Bir başkasından duyma, bir olayın tespiti ve algılaması durumlarını kapsayan dolaylılık, ‘‘-ImIş’’ ek eylem parçacığının da işaretlediği bir kavramdır. Bu bağlamda ‘‘-ImIş’’ biçimbirimi ‘‘-mIş’’ biçimbiriminden farklı olarak geçmiş zamanı değil yalnızca dolaylılığı ifade etmektedir (Kıral ve Menz, 2010, s.169).

(5) Ali hastaymış.

(6) Ali hastalanmış.

(5) numaralı cümlede ‘‘hasta’’ isim köküne eklenmiş ‘‘-ImIş’’ biçimbirimi hem şimdiki zamana hem geçmiş zamana gönderme yapmaktadır. Konuşur Ali’nin geçmişteki hastalık halinden ya da konuşma anıyla eş zamanlı olan hastalık halini işaret edebilmektedir. Her iki zamana da gönderim yapabilmesinin nedeni zamansal değer açısından yansız olmasıdır. Ancak (6) numaralı ‘‘Ali hastalanmış.’’ cümlesindeki eylem köküne eklenmiş ‘‘-mIş’’ biçimbirimi ise olayın konuşma anından önce gerçekleşmesi ilgili izler taşımaktadır.

Csato (2000), çalışmasında Türkçede dolaylılık işaretleyicilerinden biri olarak belirttiği ‘‘-ImIş’’ biçimbiriminin zaman, görünüş, dolaylılık ve biçimsel özelliklerini Tablo 7’deki gibi özetlemiştir:

Tablo 7. “-ImIş” biçimbiriminin özellikleri (Csato, 2000: 38)

	Ek eylem –ımış
Fiil köküne eklenir	Hayır
Yüksek perdeyi taşıyabilir	Hayır
Bakış açısı anlamı	Bakış noktası yok
Zamansal anlam	Zamansal anlam yok – yansız
Dolaylılık anlamı	Dolaylılığın dilbilgiselleştirilmiş işaretleyicisidir.

“-ImIş” biçimbiriminin de dolaylılık işaretlemesi konusunda Johanson (2000) ile aynı görüşte olan Csato (2000, s. 38), ek eylem olan “-ImIş”ın tüm kullanımlarında dolaylılık ifade ettiğini belirtmektedir. “-mIş” biçimbiriminin ise dolaylılık anlamsal kavramını yalnızca eylem çekimlerinde kullanıldığı zaman ifade ettiğinden söz etmektedir. Eylem çekimi eki olarak görev yapan “-mIş” ile ek eylemin “-ImIş” parçacığın aktarımsal, çıkarımsal ve algısal anlamlara sahiptir.

(7) Ali has been ill. (Ali hastaymış.)

(7) numaralı cümle üç farklı okumaya sahiptir:

a. As I have heard it from someone. (Duyduğuma göre Ali hastaymış.): aktarımsal

b. I infer it from the fact that Ali didn't come to work today. (Ali'nin bugün iş gelmemesinden hasta olduğunu çıkardım.): çıkarımsal

c. I took his temperature and saw that he has a fever. (Onun ateşine baktım.): algısal

Lewis (1967) ve Göksel ve Kerslake (2005) “-ImIş” biçimbiriminin “-mIş” biçimbiriminden ayırmaktadır. Dolaylılık çerçevesinde her iki biçimbirim de dolaylılık işaretlediği ancak “-mIş” biçimbiriminin geçmiş zaman ve dolaylılık kavramları arasında daha karmaşık bir sisteme sahip olduğu savunulmaktadır. “-ImIş” biçimbiriminin bu bağlamda geçmiş zaman anlamsal özellikleri taşıması, zamansal olarak nötr olmasından dolayı “-mIş” biçimbiriminden ayrıldığı görüşündedirler. Göksel ve Kerslake (2005), “-mIş” ve “-ImIş” biçimbirimlerinin farklı niteliklere sahip olduğunu belirtmiştir. “-mIş” biçimbirimi geçmiş zaman bildirirken “-ImIş” biçimbirimi ise bilginin dolaylı yollardan konuşura ulaştığını belirtmektedir. Bu ayrımın bir parçası olarak iki biçimbirim zaman dilimlerine gönderimleri birbirinden farklı

olması gösterilmektedir. ‘-mİş’ biçimbirimi kullanıldığı cümlelerde yalnızca geçmiş zamana gönderme yapabilmekteyken ‘-Imİş’ biçimbirimi zaman bakımından ‘-mİş’ tan farklı olarak konuşma anına da gönderme yapabilmektedir. Özmen Veld (2006) de ‘-mİş’ ve ‘-Imİş’ arasındaki farkın biçimbilimsel olduğunu belirtmiştir. Zaman ve görünüş kategorileri açısından ‘-Imİş’ biçimbiriminin belirgin olmadığını ancak kanıtsallık açısından çıkarımsal, aktarımsal ve algısal anlamları işaretlediğini belirtmektedir. ‘-Imİş’ biçimbiriminin zaman bakımından yansız olması dolayısıyla şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunabileceğini ancak çekimli ‘-mİş’ biçimbiriminin şimdiki zamana ve gelecek zamana gönderimde bulunamayacağını ifade etmektedir.

(8) Annem yarın Ankara’ya gidiyormuş.

*Annem yarın Ankara’ya gitmiş.

(9) Annem şu an Ankara’ya gidiyormuş.

* Annem şu an Ankara’ya gitmiş.

(8) ve (9) numaralı cümlelerde ‘-mİş’ biçimbiriminin geçmiş zamandan farklı zamanlara gönderimde bulunamadığı ifade edilmiştir. ‘-Imİş’ ise farklı zaman eklerinden sonra eklenerek zaman bakımından yansız bir tutum izlemektedir. Gül (2010) de, ‘-mİş’ ile ‘-Imİş’ biçimbirimlerinin ayrımında iki ayrı ekin anlamsal olarak birbirinden farklı özellikler taşıdığı yaklaşımını eleştirmektedir. Bu yaklaşımda eleştirdiği noktanın ‘-mİş’ biçimbiriminin geçmiş zaman işaretleyen bir ek olarak nitelendirilmesi ancak ‘-Imİş’ biçimbiriminin zaman bakımından değer taşıyamaması ve yalnızca kip kategorisinde değerlendirilmesi olduğunu belirtmiştir.

2.6. DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni biçimbilim ve sözdizimle ortaya koyan dilbilgisi, belirli kurallara bağlı biçimsel bir dizgedir (Vardar, 2002, s. 73). Dilbilgisi, bir dilin üretim yeteneklerini, dilsel ilişkilerin biçimsel ve anlamsal boyutlarını ortaya koyan, dili hem parça hem bütün özelinde inceleyen kuramsal ve uygulamalı bir bilim sahası olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2013, s. 227). Bir dili oluşturan ses, kelime, cümle ve metin öğelerin anlam, işleyiş ve yapı bakımından ele alınması sonucuyla o dile ait çeşitli dilbilgisel kurallar ortaya konulmaktadır. Dilin seslerini inceleyen ses bilgisi, dilsel

birimleri ve biçimleri ele alan biçim bilgisi, kelimelerin ve şekillerin arasındaki ilişkileri ele alan cümle bilgisi ve anlamsal alanı ele alan anlam bilgisi gibi alt dallardan oluşan dilbilgisi, dili bir bütün olarak ele almaktadır (Güneş, 2017, ss. 273-274).

Dil ile ilgili bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasında dilbilgisi öğretimi önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze kadar dili öğretmek amacıyla pek çok görüş ortaya çıkmıştır. Çağdaş dil öğretiminin temeli 20. yüzyılın başlarında uygulamalı dilbilimciler ve diğer çalışmacılar tarafından etkili ve teorik olarak sağlam öğretim yöntemleri ve malzemeler oluşturmaya yönelik ilke ve uygulamaların geliştirilmesiyle atılmıştır (Richards ve Rodgers, 2008, s.1).

Dilbilgisi öğretimine yönelik farklı görüşler farklı yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşımlar dönemsel özellikleri gereğiyle amaçları ve ilkeleri yönüyle birbirinden ayrılmaktadır. Dil öğretiminde ilkeler, öğretim süreciyle ilgili kavramlar ve amaçlara bağlı olarak belirlenmiş dil öğretim sürecini etkin kılmayı amaçlayan fikirlerden oluşmaktadır. İlkeler temellerini alandaki kuramsal verilerden ve deneyimlerden almaktadır (Durmuş, 2013, s. 24). Dil öğretim ilkeleri, öğrenim ve öğretim süreçleriyle ilgili ortaya konulmuş ve uyulması gereken belirli kuralların uygulamaya geçirilmesidir. Günümüze kadar yabancı dil öğretimi için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler kullanılmıştır (Demirel, 2004, s. 29).

Dil öğretiminde günümüze kadar birden çok yöntem kullanılması ve sınıflandırılması yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının birbirinden farklı kavram alanlarını işaretlediğini göstermektedir. Yaklaşım (approach), dil öğretimi ve öğreniminin doğasıyla ilişkili bir dizi bağıntılı varsayım olarak tanımlanmaktadır. Öğretilecek olan konunun doğasını betimlemektedir. Yöntem (method), dil malzemesinin düzenli bir şekilde sunulması için yapılan genel bir planlamadır; seçilen yaklaşıma uygun olarak işleme dayalı bir yapıya sahiptir. Teknik (technique) ise sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamalardan ibarettir. Kazanımları gerçekleştirmek için yöntem ve yaklaşımına uygun olarak seçilen belirli bir strateji veya düzendir (Anthony, 1963, ss. 63-67'den alıntılan Richards ve Rodgers 2007, s.19).

Jack Richards ve Theodore Rodgers (2007), Edward Anthony'nin (1963) "yaklaşım, yöntem ve teknik" olmak üzere üçlü hiyerarşik kavram şeması yerine "yaklaşım (approach), tasarım (design) ve uygulama (procedure)" kavramlarını kullanmışlardır.

Demircan (2013) yaklaşımı öğretilmek üzere seçilen konunun belitsel (axiomatic) özellikleri olarak nitelemektedir. Yaklaşım, bir görüşü ya da felsefeyi dilin doğası ve kuramlarıyla bağdaştıran ve bu doğrultuda uygun tasarımı seçen belirleyen bir kavram olarak tanımlanmıştır. Seçilmiş yaklaşıma bağlı olarak dilin öğretimiyle ilgili genel bir planlamanın ve tasarımın yapılması yöntem olarak değerlendirilmektedir. Yöntem, yaklaşıma paralel olarak öğrencinin yaşı, kültürel arkaplanı, anadili ve hedef dil arasındaki benzerlik, öğrenme motivasyonu ve beklentisi gibi farklı değişkenlere göre değişebilmektedir. Demircan (2013), Richards ve Rodgers'ın (2007) modelini benimseyerek yöntemin öğretime uygulanmasını tasarım başlığıyla ele almıştır. Benimsenen yaklaşım ve yöntemin doğrultusunda dersin içerik ve sunuş planlamasının yapılmasıdır. Sınıf ortamında anlık olarak gelişen etkinlikler, oyunlar, alıştırmalar uygulamanın (procedure) altında ele alınmaktadır. Uygulamada, yapılacak etkinlik ya da alıştırmaların konuyla ilgisi ve öğrenciye katacağı yarar üzerinde durulmaktadır. Bu uygulamaların sınıfta ders esnasında devreye konması ise işlem (technique) altında ele alınmaktadır. Öğretmenin bir konuyu etkili öğretmek üzere seçtiği uygulamaların her biri işlem olarak ele alınmaktadır (Demircan, 2013, ss. 147-149).

2.6.1. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemlerinde Dilbilgisi Öğretimi

Yabancı dil öğretimine yönelik çalışan araştırmacıların kullandıkları yaklaşım ve yöntemler için farklı adlandırmalar yapılması farklı sınıflandırmaları da beraberinde getirmektedir. Güneş (2017, s. 38) dil öğretim yaklaşımlarını dilin en eski örneklerini klasik kültüre, dilbilgisine ve kelimelere bağlı olarak detaylı bir şekilde inceleyen geleneksel yaklaşım; dili bir insan davranışı olarak ele alan davranışçı yaklaşım, dili bir biliş kaynağı gören, iletişimsel özelliklerini öne çıkaran bilişsel yaklaşım ve dilin toplumsal bir etkileşim aracı olarak görev yaptığını savunan yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere dört başlık altında ele almıştır.

Durmuş (2013, s. 39) ise dil öğretimine dair yaklaşım ve yöntemleri tarihsel gelişimleri itibariyle yedi dönemde ele almaktadır. Bu sınıflandırmaya göre ilk olarak Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin (Grammar-Translation Method) klasik dönemi ele alınmaktadır, ikinci olarak bu yöntemin klasik dönem uygulamalarından sonra kuramsal alanın çizildiği dönem ele alınmaktadır. Bu iki dönemi sırasıyla sözel iletişime önem veren dönem

bilişsel dönem, insancıl yaklaşım dönemi, iletişimsel dönem ve metod sonrası dönem takip etmektedir.

Dil öğretiminin tarihsel sürecinin başında yer alan geleneksel dilbilgisi öğretiminde yaklaşık iki bin yıldan beri ikinci bir dil öğrenmenin temeli, dilbilgisel analizlere ve yazılı metinlerin çevrilmesine dayandırılmaktadır. Yunanca ve Latince'nin öğrenildiği klasik dönemde hedef dil, sekiz sözcük türüne ayrılmaktadır. Bu dönemde dil öğrenmenin amacı çeviri yapmak olduğundan bu sözcük türlerinin öğrenilmesinin yazılı metinlerin çevirisinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Yunanca ve Latince'den sonra 18. yüzyılda İngilizce üzerinde çalışılmaya başlamasıyla dilbilgisi çalışmaları bir adım öteye taşınmıştır. Özellikle dilbilgisi kurallarını kavratma amacıyla sekiz sözcük türüne önem verilmesinin, dilin analizini yapılmasında yeterli olmadığı görüşüne varılmıştır (Hinkel ve Fotos, 2002, ss. 1-2).

Temelini 17. yüzyılın başlarında ünlü eğitimci Jan Comenius dilbilgisini tümevarım yönteminden ve John Locke'un dil öğretiminin ezbere ve tekrarlama dayandığını belirttiği görüşlerinden alan geleneksel yöntem olarak da bilinen Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi 18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanmaya başlamıştır. Bu yöntemde dilin kurallarını öğretmek temel amaçlardan birisidir, dilbilgisi öğretimi öğrencilere verilen bir metnin incelenmesiyle gerçekleşmektedir. Öncelikle öğrencilere okutulan metinlerdeki dilbilgisi kalıpları verilmekte, sözcük dağarcıklarının gelişmesi için çevrilecek metne ait sözcük listelerinin ezberlenmesi istenmektedir. Böylelikle öğrenciler çeviri yapmak için karışık ve zor dilbilgisi kurallarına ve belirli bir sözcük dağarcığına hakim olmak durumunda kalmaktadırlar (Demirel, 2004, s. 33). Öğretim, dilbilgisi kurallarının bağımsız cümlelerde sunulmasıyla başlamaktadır. Öğrencilere ilgili dilbilgisi kurallarının çekimleri ve kelimeleri ezberletme yoluna gidilmektedir. Öğrencilere verilen metinlerin içeriğine çok fazla önem verilmemiştir. Çeviriler ana dilden hedef dile olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Geleneksel yaklaşımla dilbilgisi öğretimi uzun bir süre dil öğretiminin temelinde yer almıştır (Demirel, 1990, ss. 32-33; Durmuş, 2013, ss. 46-47; Durmuş, 2018, ss. 51-53; Hinkel ve Fotos, 2002, s. 2).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan Doğrudan Yöntem (Direct Method) 1950'li yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Doğrudan Yöntem yabancı dil öğreniminin anadili öğrenme süreciyle aynı olduğunu ileri sürmektedir. Bu

yöntemle dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla verilmekte, öğrencinin öncelikle yeni dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri sözel olarak öğrenmesi beklenmektedir. Doğrudan Yöntemin en temel ilkelerinden biri çeviriye yer olmamasıdır. Öncelikle sözel öğretim gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere yeni sözcükler ve dilbilgisi kuralları sözel olarak öğretilmektedir (Demirel, 1990, ss. 33-36; Demirel, 2004, ss. 33-34). Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan bu yöntemde yabancı dilin dilbilgisi kurallarının ezberlenmesine karşı çıkılmaktadır. Dilbilgisi kuralları bu bağlamda tümevarım yöntemiyle verilmektedir. Asıl amaç anadilden yararlanmadan hedef dilin gerçek hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesidir (Demircan, 2013, s. 195).

Klasik Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine yönelik eleştirilerle 19. yüzyıl çalışmalarında çağdaş dil öğretim yöntemlerinin ortaya konulması gerektiği görüşü hakimdir. Gouin (1880) *The Art of Learning and Studying Foreign Language* isimli çalışmasıyla Diziler Yöntemini (Series Method) ortaya koymuştur. Dil öğrenmenin algıları somut kavramlara dönüşme olduğunu savunan Diziler Yöntemi, öğrencilerin doğrudan ve dilbilgisi yapıları ve açıklamaları verilmeden dili bir dizi bağlantılı cümleler aracılığıyla öğrenmesidir. Peşe yapılan birbirine bağımlı eylemleri niteleyen diziler, belirli konular üzerine kurulmaktadır. Verilen dizilerle olaylar yinelenmekte ve eylemle söz arasında çağrışım ilişkisi kurulmaktadır. “Ev, toplumda insan, doğada yaşam, bilim ve meslekler” olmak üzere beş genel dizi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu dizileri taklit ederken aynı anda konuşmaya döktükleri gözlenmiştir. Bu yöntemde öğrencilerin önce sözlü sonra yazılı olarak gördüğü hedef dildeki yapıları daha kolay akılda tutabildiği düşünülmektedir (Brown, 2001, ss. 19-20’den akt. Durmuş, 2013, ss. 53-55; Demircan, 2013, ss. 177-178).

Doğrudan Yöntemin bazı özelliklerini içerisinde barındıran ve Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı olan bir diğer yöntem ise 1950’li yıllarda ortaya çıkan İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) dir. Frederic Skinner’ın dilin bir alışkanlık olduğu görüşünü temel alan İşitsel-Dilsel Yöntem, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek hedef dildeki kalıp yapıların öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dilin doğal olarak öğrenilmesinin dinlemeyle başladığı görüşünden yola çıkarak yabancı dil öğretiminin mekanik bir alışkanlık oluşturmak olduğu ifade edilmektedir. Dilde sözlü sunuma öncelik verildiğinden tekrarlama, taklit etme ve ezberleme önemli bir yere sahiptir. Dilbilgisi öğretiminde genel olarak açıklamalar yapılmaz, tümevarım yoluyla öğretilmeye çalışılır (Demirel, 2004, ss. 34-38). İşitsel-Dilsel Yöntemi İşitsel-Sözel

Yöntem olarak adlandıran Güneş (2017), başlangıç seviyelerinde dilbilgisine fazla yer verilmediğini, dilbilgisi öğretiminin aşamalı olarak öğretildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dil yapılarını ezberlemeleri uygun tepkileri verebilmeleri için önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Rodriguez Sara, 2004'ten akt. Güneş, 2017, s. 292). Yöntem, öğrencilerin dilin kullanımlarının sınırlı bir kısmını öğrenmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle eleştirilmiştir (Cem, 2005, s. 8).

Doğrudan ve İşitsel-Dilsel Yöntemlerin ortak noktaları geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine karşı olmalarıdır. Geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini öğrencilerin dili dilbilgisi kurallarına fazlasıyla hakim olmalarına rağmen iletişimsel olarak kullanamadıkları gerekçesiyle eleştirmektedirler (Hinkel ve Fotos, 2002, ss. 3-4).

1960'lı yılların ortasında biçimlenen Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach), İşitsel-Dilsel Yönteme bir seçenek olarak ortaya çıkmış dilbilim ve psikoloji kuramlarının ışığında bir eleştiri niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Geleneksel kurallara bağlı ve dil kurallarını ezberletmeye dayanan öğrencilerin olumlu davranışlarının sistematikleştirilmeye çalışıldığı davranışçı yaklaşıma bilişsel dilbilimciler karşı çıkmıştır. 1960'lı yıllarda bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve dilbilimci Chomsky'nin görüşleri etrafında ortaya çıkan bilişsel yaklaşımla, öğrenme düşünme eylemiyle aynı doğrultuda ele alınmıştır. Chomsky, üretimsel dilbilim kuramlarını ortaya atmasıyla yapısal dilbilim ve davranışçı yaklaşımda dil ile ilgili betimlenen görüşlere karşı çıkmıştır. Üretimsel dilbilimle, dil üzerinde yapılan incelemeler odağı dil yetisi üzerinde toplamıştır (Cem, 2005, s. 8). Bu yaklaşım öğrencilerin ana dili konuşurlarına benzer olarak yabancı dil becerileri geliştirmelerini amaçlamaktadır. Öğrencilerin sınırlı kalıpları öğrenmeleri yerine, her duruma uygun üretebilecekleri tümceler düzenliğini kavratmaktır. Bu bağlamda Chomsky'nin (1957) üretimsel dilbilim kavramını temel alan yöntem, öğrencilerin sınırlı sayıdaki kuraldan sonsuz tümce yorumlayabilme ve üretme becerisine sahip olmalarının gerekliliğini savunmaktadır. Bilişsel Yaklaşım, öğrencilerin öncelikle temel yapıyı öğrenmelerini daha sonra uygulamaya geçmelerini savunmaktadır. Dil öğretiminin temelini oluşturan dilbilgisi iyi özümsemelidir, öğrenciler kuralları anlamalı ve kendisine göre düzenlemelidir. Dilbilgisi kuralları tümdengelim ve tümevarım yöntemleriyle öğretilmesi gerektiği savunulmuştur (Demircan, 2013, ss. 120-123; Demirel, 2004, ss. 39-40).

Bilişsel Yaklaşımın temelini aldığı Chomsky'nin üretimsel dilbilgisi kuramı, İletişimsel Yaklaşımın (Communicative Approach) da yapı taşlarından birisidir. İletişimsel Yaklaşım, öğrencinin bilinçli öğrenmeyi geliştirmesi ve iletişim kurabilmesini amaçlamaktadır (Günday, 2015, ss. 98-99). Yabancı dil öğretiminde Chomsky'nin öne sürdüğü edim (performance) ve yeti (competence) kavramları ile dilin doğasını anlamamanın yetersiz olduğu, bu kavramlara ek olarak iletişimsel yetiden (communicative competence) bahsedilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Hymes (1972) tarafından ortaya atılan "iletişimsel yeti" kavramı ile bir dili öğrenmenin asıl amacının dile dair kuralları ve kullanımı bilmenin yanında iletişim kurabilme olduğu düşünülmektedir. 1970'li yıllarda ortaya çıkan İletişimsel Yaklaşım dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre dilin belirli bir anlamı iletebilmesi için belirli işlevleri bulunmaktadır. Sözcükler ve cümleler bu anlamların iletilmesi için birer araç niteliği taşımaktadır (Demirel, 2004, s. 42).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, İletişimsel Yaklaşımın temelini oluşturan iletişimsel yetiyi bir kimsenin özellikle dilsel araçları kullanarak bir şey yapabileceği yeteneği olarak tanımlamaktadır. İletişimsel dil yeteneğinin dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik olarak üç kısımdan oluştuğu ifade edilmektedir. Dilsel yetenekler, sadece bilginin sınırı ve niteliği ile ilgili olmayıp bilişsel düzenleme ve bilginin depolanış şekliyle de ilişkilendirilmektedir. Sosyodilbilimsel yetenekler, dilin kullanımında öğrenci çoğu zaman farkında olmasa da belirli geleneklere, normlara ve bileşenlere bağlı olarak dilsel duyarlılık geliştirmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bir diğer deyişle öğrenci sosyal gruplara, sınıflara veya kurallara bağlı olarak dilsel kodifikasyon gerçekleştirmektedir. Pragmatik yetenekler, dilsel kaynakların işlevsel kullanımı ile ilişkilendirilmektedir. Farklı metin tür ve biçimlerinin tanıtılması, mecazın ve parodinin öğretilmesi, söylemsel özelliklerin aktarılmasını da içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 10).

İletişimsel Yaklaşımla beraber dil kullanımının kurallar bütününe önüne geçtiği, dil yapısının öğretilmesinin yanı sıra iletişim kurma görevinin öncüllendiği görülmektedir (Celce-Murcia, 1980 ve Widdowson, 1978'den akt. Larsen-Freeman, 2001, s. 251). Bu çerçevede dilin yapılarını, dilbilgisi kurallarını bilmek ya da yeterli kelime bilgisine sahip olmak dili iletişim aracı olarak kullanmak için yeterli olmamaktadır. Dili iletişim aracı olarak kullanabilmek için bağlama uygun ve doğru kullanım, jest ve mimiklerle sözel

anlatımı güçlendirmenin de önemli olduğu savunulmaktadır. Doğru dil yapılarını uygun iletişim ortamlarında kullanmak, belirli söylem tarzları tercih etmek öğrencinin belirli yetkinliğe ulaştığını gösterir. Öğrenci birbirinden farklı dilsel yapıların bir işlevi ya da tek bir yapının çeşitli işlevlere sahip olabileceğinin farkında olarak çok sayıda özgün iletişim yapısını tanıma fırsatı bulur ve bu yapıları anlamaya yönlendirilir. İletişimsel Yaklaşımın günümüzde iletişime verilen önemden dolayı en yoğun kullanılan yaklaşımlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Dilin temel işlevi yazılı ve sözlü iletişimi kurmak olduğundan öğrencilere sözcük ve dilbilgisi bağlam içerisinde işlevsel olarak öğretilmektedir. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılabilir (Gün, 2018, s. 115; Günday, 2015, ss. 98-105; Bailly, 1997 ve Rezeau, 2001'den akt. Güneş, 2017, s. 285).

Yabancı dil öğretimine yönelik yeni arayışların başladığı 2000'li yıllarda Avrupa Konseyi tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ile odakların çevrildiği Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach) öğrencilerin eylemlerine odaklanmaktadır. Öğretici dört temel dil becerisini çeşitli ve özgün materyaller kullanarak sunmaktadır. Dört temel dil becerisinin bütüncül öğretilmesinin yanında dilbilgisi öğretiminde de işbirliğine dayalı, üretime dönük ve yaratıcı etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Dilbilgisi öğretiminde ağırlıkla tümevarım yöntemi kullanılmakla beraber tümdengelim yöntemi de kullanılabilir (Günday, 2015, ss. 111-132).

2.6.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (AOBM) Dilbilgisi Öğretimi

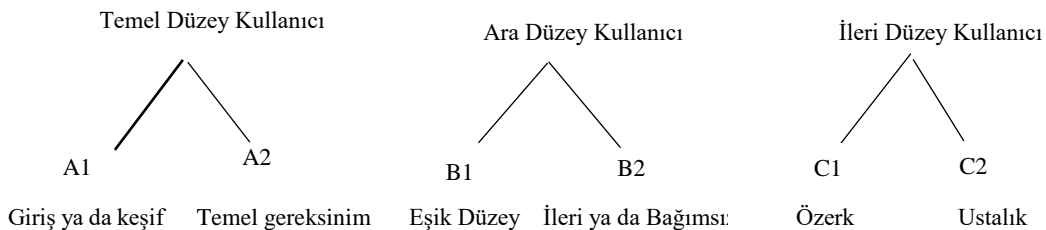
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru metni dil öğrenme programlarının planlamasında hedeflere, içeriğe ve öğrenci profillerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için bilmesi gereken bilgi ve edinmesi gereken yetenekler kapsamlıca açıklanmaktadır. Modern diller alanında çalışan eğitimcilerin ve uzmanların Avrupa genelinde farklı eğitim anlayışlarının benimsenmesinden kaynaklanan iletişimsel

engellerinin aşılması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygulamalar ve ders tasarımlarının hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak modern yabancı dillerin öğretiminde öğrencilerin öğrenmenin her aşamasında gerçekleştirdikleri ilerlemenin ölçülmesi amacıyla dil yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Öğrencilerin dilsel becerilerine bağlı olarak düzenlenen dil düzeyleri altı düzeyli ve üç temel düzeyli olmak üzere iki farklı sınıflandırma ile sergilenmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre altı düzeyli başvuru şekli aşağıda belirtildiği gibi özetlenebilmektedir (AOBM, 2001, s. 20):

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi (Breakthrough)
2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (Waystage)
3. Eşik Düzey (Threshold)
4. İleri Düzey (Wantage) ya da Bağımsız Konuşucu
5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek
6. Ustalık (Mastery)

Bu altı düzey temel düzey, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere üç genel düzey (A, B, C) altında ağaç gösterim ile ele alınmaktadır.

Şekil 6. Üç genel düzeyli ağaç gösterimi (AOBM, 2001: 21)



Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde her düzeyde öğrencilerin becerilerinin sunumu bütüncül bir basamakta verilmiştir (AOBM, 2001: 22-23).

Tablo 8. Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak (AOBM, 2001: 22-23)

	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
		Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir

İLERİ DÜZEY KULLANICI	C1	biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşüneyi anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
TEMEL DÜZEY KULLANICI	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimi, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde her yabancı dil ve yaş grubu için bir ölçme değerlendirme aracı olarak standartlaştırılmış ve ortak referansa dayanan dil düzeyler belirtilmiştir. Öğrencilerin dil yeterliliklerini tanımlamada kullanılan bu nesnel ölçütlerle karşılıklı olarak farklı eğitim-öğretim bağlamlarında tanınırlığın sağlanması ve dolaylı olarak Avrupa'daki hareketliliğe yardımcı olması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin dil düzeylerine göre okuma, dinleme, yazma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinde yetkinlikleri özdeğerlendirmeleri Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Ortak Yetenek Düzeyleri – Özdeğerlendirme Çizelgesi (AOBM, 2001: 23-25)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
A N L A M A	Dinleme	<i>Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.</i>	<i>Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin (söz gelimi kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığını anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.</i>	<i>Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınının özünü anlayabilirim.</i>	<i>Oldukça uzun konferans ve söylemleri anlayabilirim ve hatta konuyu göreceli olarak biliyorsam karmaşık bir görüşü izleyebilirim. Güncel olaylara ilişkin televizyon yayınlarının ve haberlerin birçoğunu anlayabilirim.</i>	<i>Açık bir biçimde yapılandırılmamış ve geçiş yerleri örtük kalmış olsa bile uzun bir söylevi anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazladan bir çaba göstermeksizin anlayabilirim.</i>	<i>İster yüz yüze isterse medyada ve hızlı konuşulduğunda özel bir şiveyi tanıyacak zamanım olması koşuluyla, sözlü dili anlamada hiçbir güçlükle karşılaşmadan anlayabilirim.</i>
	Okuma	<i>Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.</i>	<i>Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.</i>	<i>Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.</i>	<i>Evrensel dillerdeki filmlerin birçoğunu anlayabilirim. Yazarlarının özel bir tutum ve belli bir bakış açısı benimsediği çağdaş sorunlar üzerine yazılmış makaleleri ve tutanakları okuyabilirim.</i>	<i>Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçim farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim.</i>	<i>Özde ve biçimde soyut hatta karmaşık olsa bile her türden metni, söz gelimi bir el kitabını, bir uzmanlık makalesini ya da yazınsal bir yapıtı güçlük çekmeksizin okuyabilirim.</i>

K O N U Ş M A	Bir konuşmaya katılma	<i>Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.</i>	<i>Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışlagelen, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katulabilirim.</i>	<i>Konuştuğum yabancı dilin kullanıldığı bölgeye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren veya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katulabilirim.</i>	<i>Bir anadili konuşucusuyla sıradan bir etkileşimi olanaklı kılan doğallık ve rahatlık derecesinde konuşabilirim. Bildik durumlarda bir konuşmaya etkin bir biçimde katulabilir, görüşlerimi sunabilir ve savunabilirim.</i>	<i>Sözcüklerimi uzun uzadıya aramak zorunda kalmaksızın doğallıkla ve akıcı bir biçimde kendimi ifade edebilirim. Toplumsal ya da mesleki ilişkiler için dili esnek ve etkin bir biçimde kullanabilirim. Düşüncelerimi ve görüşlerimi kesinlik içinde dile getirebilirim ve konuşmalara uygun durumlarda müdahale edebilirim.</i>	<i>Her türlü konuşmaya ya da tartışmaya zorlanmadan katulabilirim ve konuştuğum dile özgü deyişler ve gündelik söyleyişlerde de son derece rahatımdır. Kendimi akıcı bir biçimde dile getirebilirim ve ince anlam ayırtılarını kesinlik içinde dile getirebilirim..</i>
	Sözlü olarak kesintisiz konuşma	<i>Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.</i>	<i>Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.</i>	<i>Deneyimleri ve olayları, düşlerimi, beklentilerimi ya da amaçlarımı anlatmak üzere kendimi basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler</i>	<i>İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve</i>	<i>Karmaşık konuların açık ve ayrıntılı betimlemelerini, bunlara bağlı konularla bütünleştirerek, kimi noktaları geliştirerek ve söz aldığım da bunları uygun bir biçimde</i>	<i>Bir betimlemeyi veya açık ve akıcı bir fikri bağlama uyarlanmış bir üslup içinde sunabilirim, mantıksal bir sunuş oluşturabilirim ve dinleyicime, önemli noktaları belirlemesinde</i>

				<i>açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin dolantısını anlatabilirim ve tepkilerimi dile getirebilirim.</i>	<i>farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına ilişkin açıklama getirebilirim.</i>	<i>tamamlayarak sunabilirim.</i>	<i>ve anımsamasında yardımcı olabilirim.</i>
Y A Z M A		<i>Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.</i>	<i>Basit ve kısa not ve mesajlar yaza-bilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.</i>	<i>Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.</i>	<i>İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda, karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.</i>	<i>Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.</i>	<i>Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleylebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.</i>

AOBM’de okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri dil düzeylerine bağı olarak açıklanırken öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerinden de bahsedilmektedir. Bu çerçeveye göre dilbilgisi ve dilbilgisel yetenek Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde dilin dilbilgisel kaynaklarını bilme ve kullanma olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak bir dilin dilbilgisi öge öbeklerinin anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülmektedir. Dilbilgisi öğretiminin belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Geleneksel olarak dilbilgisinde biçimbilim ve sözdizim arasında bir ayrım yapılmaktadır. Biçimbilim, sözcüklerin iç düzenlemeleri ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda kök, gövde ve ek olarak sınıflandırılmaktadır. Sözdizim ise kurallar bütünü dahilinde ifade edilen, sözcüklerin tümce içerisinde aldığı görevlere göre sınıflandırılmaktadır. Sözcüklerin tümce içerisindeki öge, sınıf, yapı ve ilişkileri ele alınmaktadır. Bir ana dili konuşuru için sözdizimsel düzenlemeler çoğu zaman bilinçdışı gerçekleşmektedir. Belirli bir anlamı ifade edebilmek için konuşurun tümceyi düzenleme becerisi temel bir iletişimsel yeti örneği sayılmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini ifade ederken doğru dilbilgisel biçimler kullanması ve bu biçimleri uygun dilsel bağlamlarda üretme becerileri dilbilgisel doğruluk altında ele alınmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni dilbilgisel doğruluğu betimleyen ölçek dilsel yetenek düzeyiyle ilişkilendirilmiştir (AOBM, 2001, ss. 107-109).

AOBM kullanıcıları öğrencilerin, hangi dilbilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, süreçleri ve ilişkileri kullanmaları gerektiğini ve ihtiyaç duyacakları durumları göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilmektedir. Tablo 10’da dil düzeylerine göre öğrencilerin dilbilgisel doğruluk yeterlilikleri özetlenmiştir.

Tablo 10. Dilbilgisel Doğruluk (AOBM, 2001: 108)

	DİLBİLGİSEL DOĞRULUK
C2	Dikkati başka konulardayken bile (örneğin, önceden planlama yaparken, diğerlerinin tepkilerini izlemektedirken) karmaşık dil kullanımında sürekli dilbilgisel kontrol sağlar.
C1	Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.

B2	İyi dilbilgisel kontrol sağlar; yine de ara sıra yapılan dil sürçmeleri ya da dizgesel olmayan yanlışlar ve tümce yapısında çok küçük hatalar olabilir, ancak bunlar çok nadirdir ve çoğunlukla zamanla düzeltilebilir. Nispeten yüksek bir düzeyde dilbilgisel kontrol vardır. Yanlış anlamalara yol açacak hatalar yapmaz.
B1	Tanıdık bağlamlarda makul bir doğrulukla iletişim kurar; genellikle iyi bir kontrol gözlenir, yine de anadilin etkisi fark edilir ölçüdedir. İletişimde yanlışlar vardır, ancak anlatmak istediği şey açıktır. Sık kullanılan rutinlerle ilgili bilgiyi ve tahmin edilebilir durumların kalıplarını makul ölçüde doğru kullanır.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hala sistematik olarak temel hatalar yapar. Örneğin, zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.
A1	Sadece birkaç basit dilbilgisel yapıyı ve öğrenilmiş tümce kalıplarını sınırlı kontrol eder.

2.6.3. Dilbilgisi Öğretimi İlkeleri

Farklı yaklaşım ve yöntemlerde görüldüğü üzere yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri tartışmalıdır. Çoğu çalışmacı bir dili bilmenin ne ifade ettiğinin tanımının dilbilgisi olduğu konusunda hem fikirdir ancak bu bilgiler ana dili ediniminde olduğu gibi sezgisel olduğu kanısındadır. Bu durumda dilbilgisel yapıların biçimsel olarak öğretilmesinin ya da öğrenilmesinin zorunlu olup olmadığı konusu tartışma konusudur (Ur, 2009, s. 76).

Dilbilgisi öğretiminin hem ana dil hem yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlarla gerçekleştirildiğini ancak hala tam anlamıyla bir çözüme ulaşmadığı düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretimi farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmekte ve öğretiminin gerekliliği geçmişten günümüze tartışmalı bir konu olarak görülmektedir. Dilbilgisi öğretiminin dil öğretimi sürecinde gerekli olduğu görüşünü savunan çalışmacılar kadar aksini savunan çalışmacılar da bulunmaktadır (Gökçen ve Okur, 2018, s. 335). Ancak çoğu yaklaşım, yöntem ya da teknikte görüldüğü üzere dilbilgisi öğretimi yabancı dil öğretiminin temel öğelerinden biri olarak görülmektedir. Bu çerçevede dilbilgisi Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtildiği gibi kullanıcıların dilbilgisel doğrulukları biçim, anlam ve bağlam gibi özelliklere bağlı olarak seviyeler

arasında farklılaşmaktadır. Buna göre dilbilgisinin yalnızca biçimbilim ve sözdizimden oluştuğundan bahsetmek mümkün değildir. Biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerin yanı sıra kullanımın da dilbilgisinin öğretiminde temel birimler olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Biçim ve sözdizimsel kurallardan oluşan dilbilgisel yapılar, iletişimde bir anlam ifade etmek üzere uygun bağlamlarda kullanılmaktadır. Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacının, dilbilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir mesajı aktarması ve iletişim kurmak üzere kullanılması olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminin amacı biçimleri kullanarak belirli bir bağlam içerisinde bir anlam ifade edebilmek, iletişim kurabilmeyi sağlamaktadır (Cem, 2005, s. 11).

Dilbilgisi aynı zamanda öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan bir araç olarak görev yapmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi beceri alanlarından farklı ancak her biriyle ilişkili olan dilbilgisi, dil öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Öğrencinin okuma metinlerinde dilbilgisi yapılarını bilmesi metni doğru okuyup anlamasına yardımcı olmaktadır, benzer şekilde öğrenci dil yapılarına hakim olduğu durumda üretme becerilerinden yazma ve konuşma becerilerini de geliştirebilmektedir. Bu sebeple öğrencilere öğretici tarafından aktarılan bilginin sunulma yolu olan öğretim materyalleri önemli bir yere sahiptir. Dört temel dil becerisinde olduğu gibi dilbilgisi öğretiminde de öğretici bu materyalleri hedef kitle, içerik, öğrenme ortamı ve öğretme yaklaşım ve yöntemlerini göz önünde bulundurarak hazırlamalıdır. Bu bakımdan dilbilgisinin ve materyal seçiminin dil öğretimindeki yerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Gökçen ve Okur, 2018, ss. 335-338 ve Eryiğit, 2016, s. 161).

Halihazırda sunulması karmaşık olabilen dilbilgisi yapılarının öğretiminde ve materyal geliştirilmesinde belirli kriterler izlemenin dilbilgisi öğretim sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrencilere yabancı bir dilin yapılarını açıklamanın ve sunmanın zor tarafları olduğunu savunan Ur (2009), öğreticinin öncelikle öğrenciler için karışıklığa ya da zorluğa yol açan yapıları tanıması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda dilsel yapıların aktarılmasında belirli kriterler öne sürmektedir. Bu kritere göre;

1. Öğrenciye aktarılacak olan sözlü ve yazılı biçimler hem biçimi hem de anlamı içermelidir.

2. Öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak için bağlam içerisinde bol örneklerle verilmesi önemlidir. Bu çerçevede konuyu görsel materyallerle desteklemek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
3. Öğrencilerin bu yaklaşıma olan dönütlerinde öğrenci profili önemli bir yere sahiptir. İleri yaştaki öğrenciler ile analitik düşünen öğrenciler terminoloji kullanımından daha çok yararlanmaktadır.
4. Öğrenci profili ve şartlara bağlı olarak öğretici kendi kararlarını belirlemektedir.
5. Öğrenci için basit ve doğru kullanım arasında denge sağlamak önemli bir yere sahiptir. Dilbilgisi öğretiminde fazla ayrıntıya girmeden önemli olan kullanımlardan bahsedilebilir. Tümüyle doğru olmasa da basit genellemeler detaylı açıklamalara göre daha işlevsel olmaktadır.
6. Bu kriterler temel ve önemli bir yere sahiptir, gözlemciler bu konuda yardımcı olacaktır.
7. Bir kuralın yardımcı olup olmayacağına öğretici karar vermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin algılama düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri yol gösterici olmaktadır (Ur, 2009, ss. 82-83).

Ur'un (2009) kriterlerinde belirttiği gibi dilbilgisi öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği görüşü paylaşılmaktadır. Farklı hedef kitleler söz konusu olduğunda dilbilgisi öğretiminde belirgin farklılıklar olabileceği düşünülmektedir.

Genel amaçlı bir dil öğretimi söz konusu olduğunda öğrencilerin dilsel yeterliliklere ulaşabilmeleri için belirli ilkelere uymaları gerekirken akademik yazma ya da konuşma, iş, eğitim gibi alan bazlı özel amaçlı yabancı dil öğretim kurslarında dil öğretiminin genel ilkelerinin tümüne uymasının mümkün olamayacağı belirtilmektedir. Genel ve özel amaçlı dil öğretiminde farklılıklar olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ana dili öğrencilerine öğretilmesi arasında hedef kitlenin durumu ve öğrenme amaçları göz önüne alınarak farklılıklar bulunması beklenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciler, edindikleri becerilerin pratiğe dönüşmesine ihtiyaç duymaktadır ve genellikle sınıf ortamı dışında hedef dile maruz kalmadıklarından sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamında kuralları ezberlemesinden çok uygulamaya dökülebileceği, iletişim ihtiyaçlarını giderebileceği durumlara gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimleri karşılamak için dilbilgisi yalnızca alıştırmalara değil, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle bütünleştirilerek öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Temel becerilerle ve bağlamlarla ilişkilendirilen dilbilgisi yapılarıyla öğrencinin hangi yapıyı hangi durumlarda kullanacağını daha kolay kavradığı belirtilmektedir (Gökçen ve Okur, 2018,

ss. 339-347). Durmuş'a (2013) göre dilbilgisi öğretiminde boşluk doldurma, verilen örneğe göre cümle kurma alıştırmaları, çoktan seçmeli sorular, kategori değiştirme alıştırmaları, cümle birleştirme alıştırmaları, belli yapıları kullanarak sormacalar gibi biçimsel alıştırmaların kullanılmasının yararlı olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin amacı, hedef dil ile ilgili birbirinden bağımsız, ayık bilgiler vermektense dilin olanaklarını öğrenciye tanıtmak ve dilin kullanımıyla ilgili bilgileri ezberletmekten ziyade kavratmak olduğu ifade edilmektedir (Durmuş, 2013, ss. 227-238).

Çağdaş yöntemlerle ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla son yirmi yılda hız kazanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sürecinde temel amaç öğrencinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme esnasında Türkçeyi etkin olarak kullanabilmesidir. Öğrencinin temel dil becerilerinde başarılı olabilmesi için dilin kurallar bütünü olan dilbilgisinin de öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sebeple dilbilgisi konularının bağımsız bir ders yerine okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğretimiyle birlikte sunulması gerektiği düşünülmektedir (Yılmaz, 2018, s. 241).

Benzer bir görüşle Kocayanak (2016) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders ortamında doğrudan dilbilgisi yapılarının ezberletilmesi yerine okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyecek şekilde biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç unsur göz önünde bulundurularak öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir (Kocayanak, 2016, s. 146). Kocayanak'ın (2016) çalışmasında atıfta bulunduğu biçim, anlam ve kullanımdan oluşan dilbilgisine bakışı Larsen-Freeman'ın (2001) Üç Boyutlu Dilbilgisi Çerçevesine dayanmaktadır.

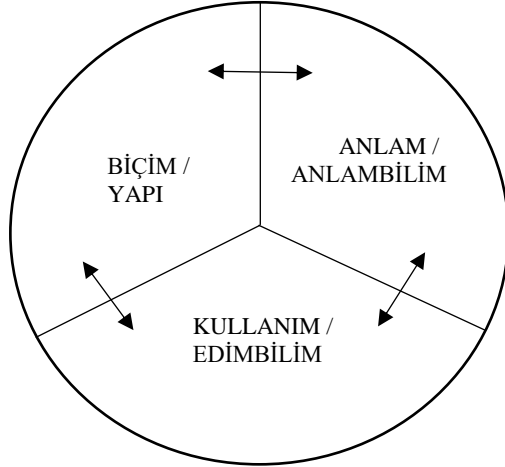
Larsen-Freeman (2001), dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini doğal ortamında hedef dile maruz kalan öğrenciler ve yalnızca sınıf ortamında hedef dil ile ilgili çalışmalar yapabilen öğrenciler üzerinden açıklamaktadır. Bu çalışmada hedef dile doğrudan maruz kalan bazı öğrencilerin dilbilimsel olarak belirli yapıları kolaylıkla öğrendiği görülürken bazı öğrencilerin özellikle hedef dile yalnızca sınıf ortamında maruz kalması nedeniyle dili yeteri kadar etkin kullanmadığının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu nedenle dilbilgisel biçimleri öğretmenin bir ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

Birçok çalışmada dilsel biçimlerin oluşturduğu kurallar bütünü olarak tanımlanan dilbilgisinin, öğretiminde tercih edilen yollardan biri öğrencilere dil kurallarını

vermektedir. Dilbilgisinin, yalnızca dilsel biçimlerden oluşan bir kurallar bütünü olmadığını ifade eden Larsen-Freeman (2001), bu biçimlerin öğretilmesi sürecinde dilin bağlam içerisinde ve iletişim amacını gerçekleştirmeye yönelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretiminde öğrenciye yalnızca dilsel yapıların verilmesi ve biçim üzerinde odaklanılmasının etkili bir öğretim yöntemi olmadığı savunulmaktadır. Bu bağlamda dilbilgisinin yalnızca biçim olarak ele alınmayıp üç boyutlu bir çerçevede anlamsal ve edimsel olarak da ele alınmasının karmaşıklığı indirgeyeceği belirtilmektedir.

Dilbilgisel yapıların yalnızca biçimsözdizimsel modelleri olmadığı, her dilbilgisel yapının bir kullanım alanında anlam iletmek üzere görevlendirildikleri belirtilmektedir. Bu çerçeveye göre dilbilgisi yalnızca yapılardan ve biçimlerden meydana gelmemektedir, anlamsal ve edimsel düzlemlerde de varlık göstermektedir (Larsen-Freeman, 2001, ss. 251-252). Larsen-Freeman (2001), dilbilgisi bileşenlerini üç boyutlu bir şema ile Şekil 7'deki gibi açıklamıştır:

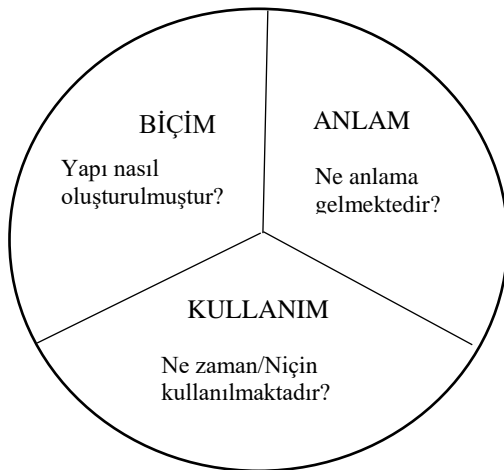
Şekil 7. Üç Boyutlu Dilbilgisi Çerçevesi (Larsen-Freeman, 2001, s. 252)



Bir dilbilgisi yapısının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu olduğunu belirten şemada biçim, bir yapının biçimbilimsel ve sesbilimsel yönlerini, anlam, dilbilgisel yapının ne ifade ettiğini, kullanımın hangi bağlamlarda kullanıcılar tarafından nasıl uygulandığını ifade etmektedir. Şekil 7'de verilen oklarla dilbilgisinin boyutları arasında sistematik bir ilişkiye sahip oldukları belirtilmektedir. Bir boyutta oluşan değişiklik diğer boyutları da etkilemektedir. Biçim/Yapı boyutunda belirli bir dilbilgisel

yapının hangi biçimbilimsel bileşenlerle oluştuğu ve cümle içerisindeki diğer yapılarla sıralanışı ele alınmaktadır. Bu boyutta biçimsözdizimsel ve sözcüksel türlerin yapısal özellikleri görülmektedir. Anlam/Anlambilim boyutunda bir dilbilgisel yapının ne anlama geldiği ele alınmaktadır. Burada anlamın hem sözcüksel hem hem de dilbilgisel olabileceği özellikle belirtilmekte ve gözden kaçırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Kullanım/Edimbilim boyutunu anlambilimden ayrı olarak tanımlamanın mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu boyutta Larsen-Freeman (2001) Levinson'ın (1983) edimbilimin bir anlamı tüm yönleriyle incelediği görüşünün temel olarak alındığını ifade etmektedir. Bu tanıma göre edimbilim, dil ile bağlam arasındaki ilişkinin dilin yapısında dilbilgiselleşmesi ve işaretlenmesi olarak sınırlandırılmaktadır. Larsen-Freeman (2001, s. 253) üç boyutlu dilbilgisi çerçevesinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için yalnızca biçim, anlam ve kullanım terimlerini ele almıştır.

Şekil 8. Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması (Larsen-Freeman, 2001, s. 253)



Cem (2005), çalışmasında Larsen-Freeman'ın (2001) biçim, anlam ve kullanımdan oluşan üç boyutlu dilbilgisi şemasına uygun ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi geliştirmiştir. Bu çalışmada ‘-Dir’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım alanları incelenmiştir. Üç boyutlu dilbilgisi şemasına göre ‘-Dir’ biçimbiriminin biçimbilimsel ve sözdizimsel özellikleri, anlamsal özellikleri ve biçimbiriminin nerede ve ne zaman kullanıldığı sorgulanmaktadır. Ders malzemesi hazırlanırken anlam, kullanım ve biçimi olmak üzere dilsel yapının işleyişine dikkat çekerek öğrencinin dilsel yapıyı keşfetmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendisine sunulan girdiyi kavrayabilmesi için öncelikle anlamlandırması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple üç

boyutlu dilbilgisi şemasında öncelikle ‘’anlam’’dan yola çıkmanın yararlı olacağı ifade edilmektedir. Biçimbirimin anlam alanını daraltmak için biçimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ses uyumu ve ötümsüzleşmeye bağlı olarak değişimleri gösterilen ekin isim soylu yüklemelerden ve ‘’-mİş’’, ‘’-(I)yor’’ biçimbirimlerinden sonra yer aldığı çıkarım yapma, tahmin yürütme anlamlarını yüklenmekte olduğu gösterilmektedir. Biçimsel ve anlamsal belirlemelerden sonraki adım ‘’-Dir’’ biçimbiriminin çıkarım yapma, tahmin yürütme işlevlerine yönelik bağlam oluşturmaktır. Bu aşamada Cem (2005, s. 15), ‘’-Dir’’ biçimbiriminin çıkarım yapma ve tahmin yürütme işlevlerinde tüm biçimsel özelliklerinin yansıtılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Dilsel yapı için belirli bir bağlam oluşturulduktan sonra bağlamın nasıl sunulacağına karar verilmesi gerekmektedir. Cem (2005) ‘’-Dir’’ biçimbiriminin her bir tümcesi için ayrı bir bağlam oluşturup doğrudan metinleştirme yoluyla değil görsellerle destekleyerek sunmayı tercih etmiştir. Hazırladığı çalışma kağıtlarının amacını biçimbirimin işlevine, kullanımına ve yapısal özelliklerine yönelik bilgiyi kendilerinin keşfetmesini sağlamak olarak nitelendirmektedir. Bu sebeple hazırlanan malzemenin önce anlama ve işleve odaklanması gerektiğini, sonrasında kullanım ve en son yapının kendisine odaklanması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu çalışma sınırlarında da benzer bir yaklaşım benimsenerek dilbilgisi öğretimi yalnızca biçim öğretimi olarak değerlendirilmeden bağlam ve kullanım alanlarını da kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

2.6.4. Dilbilgisi Öğretimi ve Dilbilimsel Tipoloji İlişkisi

Dilbilimsel tipoloji, dünya dillerini benzer ve farklı yapısal özelliklere göre gruplayan, bu grupların ve dil ailelerinin hangi açılardan birbiriyle benzerlik ve farklılık gösterdiğini ortaya koyan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2018, s. 551). Whaley (1997) tipolojiyi geniş çerçevede dili oluşturan dil bileşenlerinin ortak biçimsel özelliklere göre sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır. Bu tipoloji tanımının aşağıda verilen üç önemli önerme ile desteklenmesinin açıklayıcı olabileceğini ifade etmektedir.

Önerme 1: Tipoloji diller arası karşılaştırmayı içermektedir (Whaley, 1997, s. 7).

Önerme 2: Tipolojik yaklaşım (a) ya dilin bileşenlerine dair (b) ya da dillere dair sınıflandırmalar içermektedir (Whaley, 1997, s. 8).

Önerme 3: Tipoloji dilin biçimsel özelliklerine bağlı olarak sınıflandırılmasıyla ilgilenmektedir (Whaley, 1997, s. 11).

Diller arasındaki ilişkileri açıklayan birçok yol bulunmaktadır. Örneğin, diller genetik ilişkilerine göre sınıflandırılabilir. Genetik ilişkilere dayalı gruplama ortak kökenden gelip gelmemelerine bir diğer deyişle bir ortak ata dili paylaşımlarına bakarak yapılabilmektedir. Bir başka sınıflandırma yolu dilleri konuşuldukları coğrafyalara göre ayırmaktır. Bir diğer sınıflandırma yöntemi olarak dilleri demografik özelliklerine göre sınıflandırmak verilebilir. Bahsedilen sınıflandırma yöntemlerinin doğrudan tipolojik sınıflandırmayı işaret etmediği savunulmaktadır. Tipoloji üzerine çalışanlar yukarıdaki örneklere tezat olarak bir dili oluşturan ses envanteri, biçimleri, sözdizimi, söylem yapısı gibi bileşenlere bakarak dilleri sınıflandırmaktadır.

Whaley (1997, ss. 7-14) tipolojik sınıflandırma tanımı yaparken tipolojinin genetik, coğrafi ve demografik sınıflandırmalardan farklı olduğunu ancak dillerin tipolojik karakteristiklerinin bu faktörlerden fazlasıyla etkilendiğini ifade etmektedir.

Comrie (2017, s. 295) ise diller arasındaki ilişkileri açıklarken iki dil arasındaki benzerliklerin dört sebebi olabileceğini ifade etmektedir. İlk olarak dillerdeki benzerliklerin rastlantısal olarak meydana gelebileceğini belirtmektedir. İkinci benzerlik ilişkisi dillerin birbiriyle genetik olarak akraba olma durumuna dayanmaktadır, dillerin benzer özelliklerini ortak bir ata dilden aldığı yani kalıtsal benzerlik taşıdığını ifade etmektedir. Diller birbiriyle genetik benzerlik taşımasa dahi aynı coğrafi sahayı paylaşmış olabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu durumda dillerden birinin diğerinden ödünç aldığı görülebilmektedir. Dördüncü benzerlik sebebi olarak dil evrenselleri verilmiştir.

Dilleri tipolojik olarak sınıflandırmak için çeşitli parametreler seçilebilmektedir. Bu alanda yapılmış en önemli çalışmalardan biri Greenberg'ün (1963) dil evrensellerini tartıştığı *Universals of language* isimli çalışmasıdır. Greenberg'ün (1963) çalışması korpusundaki 30 dilin sözdizimsel yapılarının incelenmesiyle dünya dillerine dair bazı kesin ve çıkarımsal evrensellere ulaşmaktadır. Bu çalışma dilbilimsel tipoloji alanına yöntem oluşturması sebebiyle önemli bir yere sahiptir. Greenberg'ün (1963, s. 74-75) çalışmasında aralarında Türkçenin de bulunduğu Japonca, Sırpça, Norveççe, İtalyanca, İbranice gibi toplam 30 dilden oluşan korpusunda dilbilgisine kolay ulaşılabilir olan ve hem genetik hem bölgesel çeşitliliği yakalayabilmek için mümkün olan en geniş spektrumdaki diller seçilmiştir. Seçilen dillerin üçte birinin Hint-Avrupa dil ailesinden, dörtte birinin Afrika dillerinden olması ulaşılan bazı evrensellerin yalnızca iki dil ailesini

kapsadığı görüşüyle eleştirilmiştir (Aslan Demir, 2018, s. 114-115). Greenberg (1963) tarafından önerilen dil evrenselleri kesin veya çıkarımsal evrenseller olmak üzere iki grupta incelenmiş ve tipolojik çalışmalar için bir temel oluşturmuştur.

2.6.4.1. Dilbilimsel Tipoloji ve Kanıtsallık

Dil gruplarının ve dil ailelerinin genel özelliklerini betimlemeye çalışan dilbilimsel tipoloji, diller hakkında ortaya koyduğu farklılıklar sayesinde diller arasında somut ilişkiler kurmayı sağlamaktadır. Bu çerçevede tipolojinin dil öğretimiyle ilişkisi düşünüldüğünde hedef dilin öğrencinin ana diliyle olan tipolojik benzerlik ya da farklılıkların dil öğrenme sürecini etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretimin hedef ve ana dili arasında benzerlik ve farklılıkların gösterilmesiyle daha başarılı sonuçlar alınabilme ihtimali üzerinde durulmaktadır. Ana dili ile ve hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların dil öğretim sürecine olan etkisini görmek için başlıca dilbilimsel tipoloji olmak üzere farklı çalışmalar yapılmaktadır.

Uzun (2018) çalışmasında dil tipolojisini dil öğretimiyle ilişkilendirerek incelemektedir. Bu çalışmaya göre diller arası benzerliklerin büyük bir kısmının tarihsel süreç ve dil aileleriyle ilişkili olarak kalıtsal olduğu, ancak bu ilişkilerin mutlak olmadığı belirtilmektedir. Tarihsel süreçte birbirinden türeyen diller, taşıdıkları ortak özellikler dolayısıyla kalıtsal benzerlikler göstermektedirler. Kalıtsal ve rastlantısal benzerliklere ek olarak dillerin birbiriyle teması sonucunda da benzerlikler oluşabilmektedir. Birbiriyle coğrafi, siyasi ya da çeşitli toplumsal sebepler sonucunda temas halinde olan dillerin kalıtsal ve rastlantısal olmayan benzerlikleri dilden dile aktarım aracılığıyla elde edilmektedir. Aktarım aracılığıyla dillerin sahip oldukları benzerliklerin daha çok sözvarlığında görüldüğü belirtilmektedir. Diller arasındaki aktarım ilişkisinin en somut örneğinin bir dilin başka bir dilden ödünç aldığı sözcüklerde görüldüğü ifade edilmektedir (Uzun, 2018, ss. 553-555).

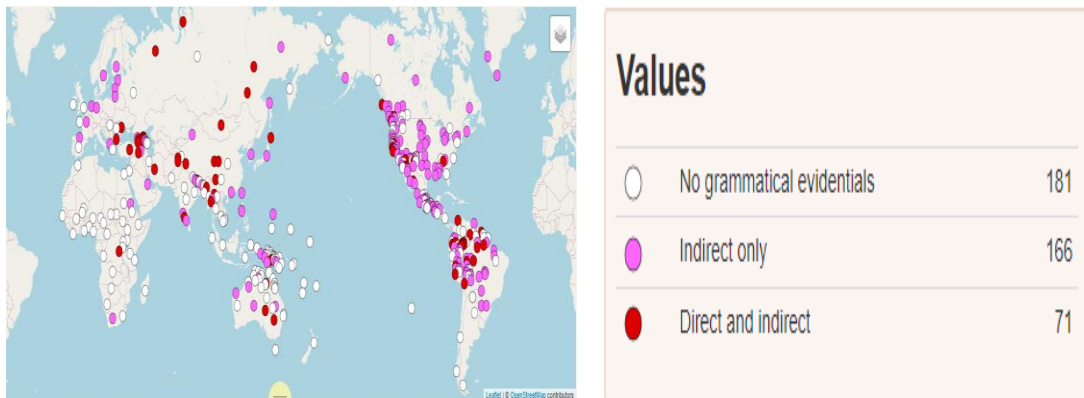
Kalıtsal, rastlantısal ve dillerin temasına bağlı olarak oluşan benzerlikleri ele alarak Türkçenin diğer dillerle olan benzerliklerini ele almak mümkündür. Tarihsel süreç göz önüne alındığında Türkçenin benzerlik oranının en yüksek olması beklenen diller kalıtsal olarak ilişkili olduğu dillerdir. Türkçenin dil ailesindeki diğer dillerle karşılaştırılıp benzerlik oranlarını inceleyebilmek için WALS'e bakmanın yol gösterici olduğunu ifade

etmektedir. WALS kısaltmasıyla bilinen “*The World Atlas of Language Structures*” (Dünya Dil Yapıları Atlası) dilleri sesbilgisel, dilbilgisel, sözcük bilgisel özelliklerine göre inceleyen 2262 dilden oluşan geniş bir veri tabanıdır.

Benzer şekilde Yılmaz (2016) da WALS’in tipolojik çalışmalara yön veren önemli bir veri tabanı olduğunu, dillerin farklı özelliklere ve oranlara göre değerlendirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. WALS’te incelenen diğer bütün diller gibi Türkçenin de kalıtsal, rastlantısal ve diller arası ilişkiler yoluyla oluşan benzerliklerinden söz edilebilmektedir.

“Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi” isimli çalışmasıyla Aslan Demir (2018), anadili ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmada sık karşılaşılan öğrenci hataları ile kaynak dil ve Türkçe arasındaki varyasyon düzeyi nicel verilere yer verilmeksizin ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Tez çalışmasının bu bölümünde çalışmanın konusunu oluşturan kanıtsallık kategorisinin dünya dillerinde ne derecede değişiklik gösterdiği ele alınmıştır. Bu bağlamda WALS (World Atlas of Language Structures) veritabanının verilerine göre dünya dillerinde kanıtsallığın anlamsal ayrımları çerçevesinde incelenen 418 dilde 181 dilde dilbilgisel kanıtsallar bulunmamaktadır. 166 dilde yalnızca dolaylı kanıtsallar bulunurken Türkçenin içinde bulunduğu 71 dilde hem doğrudan hem dolaylı kanıtsallar bulunmaktadır. Aşağıda WALS veri tabanında incelenmiş 418 dilin dağılımı ve kanıtsallık değerleri verilmiştir.

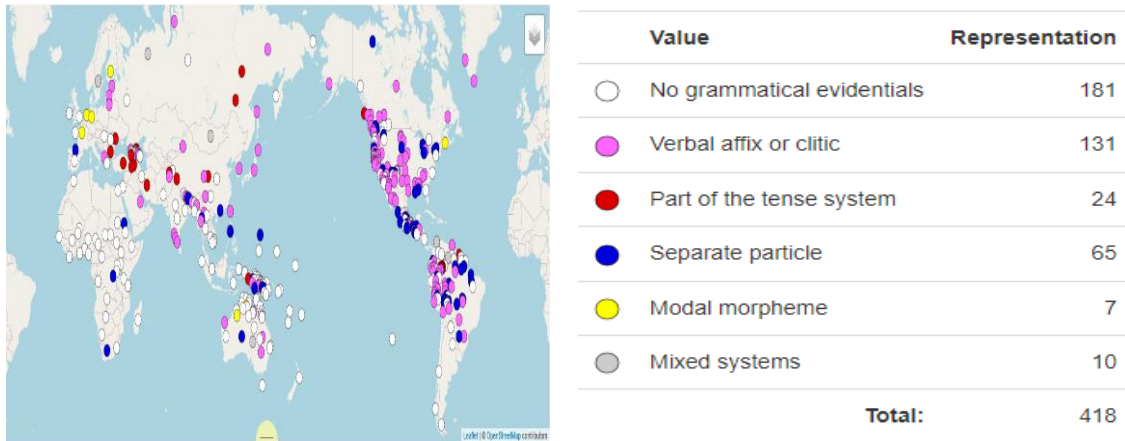
Şekil 9. Kanıtsallığın anlamsal ayrımı (WALS Chapter 77, De Haan, 2013)



Yukarıdaki haritada verilen beyaz renk ile işaretlenmiş diller dilbilgisel kanıtsallara sahip değilken, pembe ile işaretlenmiş diller yalnızca dolaylı kanıtsallara sahiptir. Türkçenin de

aralarında bulunduğu kırmızı ile işaretlenmiş diller ise kanıtsallığı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmaktadır. Dillerinde dilbilgisel kanıtsallık bulunmayan dillere Arapça (Mısır), İngilizce, Yunanca, Macarca, İrlandaca, Rusça ve Endonezyaca örnek olarak verilebilir. Yalnız dolaylı kanıtsallara sahip dillere Arnavutça, Ermenice, Flemenkçe, Fransızca, Almanca, Japonca ve Korece örnek olarak verilebilir. Türkçe gibi doğrudan ve dolaylı kanıtsallara sahip dillere Bulgarca, Gagavuzca, Gürcüce, Farsça ve Kurmanci (Kuzey Kürtçe) örnek verilebilmektedir. Yalnızca dolaylı ya da hem doğrudan hem dolaylı kanıtsallık ayrımı yapan dillerde kanıtsallık işaretleyicilerinin de farklı biçimlerde olduğu görülmektedir. İncelenen 418 dilin 181’inde kanıtsallık kavramı bulunmazken 131 dilde kanıtsallık fiile eklenen bir ek ya da klitik yardımıyla işaretlenmektedir. 24 dilde ise zaman sisteminin bir parçası olarak işaretlenmekteyken 65 dilde ayrı bir parçacık olarak işaretlenmektedir. 7 dilde kiplik biçimbirimi olarak, 10 dilde ise karışık bir sistemde işaretlenmektedir.

Şekil 10. Kanıtsallığın işaretlenmesi (WALS Chapter 78, De Haan, 2013)



Yukarıdaki haritada beyaz renkte işaretlenen 181 dil dilbilgisel kanıtsallara sahip değildir. Değer tablosunda görüldüğü üzere diller büyük çoğunlukla pembe ile işaretlenmiştir. Pembe renkle işaretlenen 131 dilde kanıtsallık fiile gelen bir ekle ya da bir klitikle işaretlenmektedir. Kırmızı ile işaretlenmiş 24 dilde kanıtsallık zaman sisteminin bir parçası olarak işaretlenmektedir. Mavi renkle işaretlenen 65 dilde kanıtsallık ayrı bir parçacık ile işaretlenmektedir. Sarı ile işaretlenmiş 7 dilde kiplik biçimbirimi olarak işaretlenirken gri ile renklendirilmiş 10 dilde karışık bir kanıtsallık işaretleme sistemi bulunmaktadır. Arnavutça, Japonca, Korece gibi dillerin bulunduğu 131 dil kanıtsallığı fiile gelen bir ek ya da klitikle işaretlerken Türkçenin de aralarında bulunduğu kanıtsallığı

zaman sisteminin bir parçası olarak işaretleyen dillere örnek olarak Bulgarca, Ermenice, Gagavuzca, Kurmanci, Farsça örnek verilebilir. Kanıtsallığı kiplik biçimdirimi olarak işaretleyen dillere ise Flemenkçe, Almanca ve Fransızca örnek olarak verilirken, karmaşık bir sisteme sahip dillere Gürcüce ve İsveççe verilebilir. Kanıtsallığı ayrı bir parçacık olarak işaretleyen diller yoğun olarak Avustralya dillerinde görülmektedir.

Özetle WALS verilerinden hareketle dünya dillerinde kanıtsallık kavramının olup olmaması ve kanıtsallığın işaretlenmesi noktasında öğrencinin ana dili, Türkçe ile tipolojik benzerlikler taşıması halinde öğrenci hatalarının minimum düzeyde ya da olmaması beklenebilir.

Dillerin varyasyon düzeylerinden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ana dili ve hedef dilin tipolojik farklılıklarından doğan hatalardan Yunus Emre Enstitüsü tarafından iki cilt olarak hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2* kitabında yurt dışında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve güçlüklerden bahsedilmiştir. Karşılaşılan güçlükler genel hatlarıyla aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir:

-Ana dili ve hedef dil arasındaki morfolojik farklılıklar

Örneğin, Arnavutçanın bükümlü bir olması, Türkçenin eklemeli bir dil yapısına sahip olması (Karazeybek, 2016; Karaçoban, Kayhan ve Kayhan, 2016).

-Ana dilinin ses envanterinde olmayan seslerin Türkçe ses envanterinde bulunması

Örneğin, “ö” sesi Arnavutçada bulunmadığından öğrenciler belirli kelimeleri sesletirken zorluk yaşamaktadır (Karazeybek 2016; Karaçoban, Kayhan ve Kayhan, 2016). Benzer şekilde Makedoncada “ö, ü, ı” sesleri bulunmamaktadır. Öğrenciler bu sesler yerine kendi ses envanterindeki en yakın sese yönelmektedir (Özdemir vd., 2016). Arapçada da “ö, ü, ı” seslerinin olmayışı öğrenciler için güçlük yaratmaktadır (Özdemir, Yazıcı ve Shiha, 2016).

-Sözdizimsel farklılıkların olması

Arnavutçada temel öge dizilişi SVO şeklindedir, öğrenciler özellikle A1 seviyesinde ana dilinin öge dizilişine kayma hataları yapmaktadır (Yörüsün, Kardeş ve Erdoğan, 2016). Benzer şekilde Lehçenin sözdiziminin SVO olması öğrenciler için güçlük yarattığı gözlenmiştir (İpek, 2016).

-Zamanların özellikle geçmiş zamanın öğretilmesinde karşılaşılan güçlükler

Arnavutçada, Boşnakçada, Macarcada, Arapçada geçmiş zaman öğretiminde belirli ve belirsiz geçmiş zaman ayrımı yapılmamaktadır. Öğrenciler “-DI/-mİş” ayrımını yapmakta zorlanmaktadır. Geçmiş zamanı işaretlemeye tek bir formun bulunması, belirtilen dillerden kiminde belirsiz geçmiş zaman işaretlemesinin bağlamda ek bir açıklama ile verilmesi, belirsizliğin öğrencilerin ana dilinde karşılığını bulamamasından ötürü yaşanan güçlükler çalışmalarda yer verilmiştir (Çangal ve Hattatioğlu, 2016; Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan, 2016; Başutku, Kaya ve Tokmak, 2016; Hamaratlı vd., 2016).

Çalışmalarda incelenen ve yukarıda özetlenmeye çalışılan güçlüklerin öğrencilerin ana dili ve hedef dil olan Türkçenin tipolojik farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tez çalışmasının konusu olan “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevi özelinde ele alındığında öğrencinin ana dili ve hedef dil Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların öğretim sürecine yansımaları olabileceği düşünülmektedir. Yukarıda özetlenen çalışmalarda görülebileceği üzere öğrencilerin “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ayrımını yapmakta zorlandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin ana dili, hedef dil Türkçe gibi doğrudan ve dolaylı kanıtsallık işaretleyicilerine sahip olduğu durumlarda öğrenme sürecinin ana dilinde benzer bir kategoriye sahip olmasından dolayı daha kolay kavranma ihtimali üzerine düşünülmektedir.

Bu çerçevede dilbilimsel tipolojinin yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin hatalarıyla ilişkilendirildiği çalışmada öğrencilerin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretilenlere, öğrenci hatalarının ana dili ile hedef dil arasında var olan tipolojik farklılıklardan kaynaklanması durumunda hataları fark etme ve yeniden inşa etme sürecinde tipolojik farkındalık kazandırılmasının gerekliliğini ifade etmektedir.

3. BÖLÜM: İNCELEME

3.1. YENİ HİTİT YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SETİ

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER tarafından hazırlanan “*Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe*” adlı Türkçe öğretim seti Temel (A1-A2), Orta (B1), Yüksek (B2-C1) olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Her seviye setinin birer çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve dinleme CD’si bulunmaktadır. *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* seti kullanıcılarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) doğrultusunda TÖMER tarafından geliştirilen ve 2004 yılında Avrupa Konseyi’nce onaylanan 56.2004 model numaralı “Yetişkinler için Avrupa Dil Portfolyosu”nda belirlenen beceri düzeylerine (A1-A2 Temel, B1 Orta, B2- C1 Yüksek) ulaştırmayı hedeflemektedir. Her seviye ders kitabı 12 üniteden oluşmaktadır ve her ünite kendi içerisinde üç alt bölüme ayrılmıştır.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe kitapları bu tez çalışmasının sınırlılıkları dahilinde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin dilbilgisi konusu olduğu üniteler ele alınarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım bakımından nasıl ele alındığı, seviyelere göre farklılaşmayı ve kanıtsallık işlevinin kavratılması yönündeki yeterliliği bakımından kitaplardaki bulgular eşliğinde yorumlanacaktır. *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* seti 3 ders kitabı 3 çalışma kitabı ve 3 öğretmen kitabından oluşmaktadır. Bu tez çalışmasının sınırlılıkları çerçevesinde yalnızca ders kitaplarında ilgili biçimbirimlerin kullanıldığı üniteler incelenecektir. Temel, Orta ve Yüksek olmak üzere üç seviyeden oluşan kitaplar incelendiğinde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerine Temel Seviyelerde (A1-A2) yoğunlaşmıştır. Orta (B1) ve Yüksek (B2-C1) Seviyelerde ise toplamda 2 alt başlıkta ilgili biçimbirimlerin konu olduğu görülmektedir. Bu kitap serisinde ilk incelemede göze çarpan kıstaslardan biri dilbilgisi konularının açık bir öğretim modeliyle, yapının doğrudan formülize edilmiş halinin öğrenciye sunulduğu görüşüne varılmıştır. Ünitelerin alt bölümlerinin genellikle bir dilbilgisi başlığı ile başladığı dikkat çekmektedir.

Tablo 11. Yeni Hitit Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı

Kitap	Ünite	“-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin dahil olduğu dilbilgisi konuları
Temel	4. Ünite: Zaman Geçiyor	4.1. Ne Zaman Ne Oldu? Geçmiş Zaman (Belirli) “-di”
Temel	8. Ünite: Rivayet Odur Ki...	8.1. Bir Zamanlar Geçmiş Zaman (Belirsiz) “-miş” Koşaç Tümcesi (Rivayet Kipi) “-(y)mış” 8.2. Öyle miymiş? Şimdiki Zaman (Rivayet Kipi) “-(i)yormuş” Gelecek Zaman (Rivayet Kipi) “-(y)ecekmiş”
Temel	9. Ünite: Farklı Dünyalar	9.3. Farklı Zamanlar Geniş Zaman (Rivayet Kipi) “-(e)rmiş”
Orta	1. Ünite: İş Dünyası	1.1. Yeni Bir İş Bulmalıyım Gereklik Kipi (Rivayet Kipi) “-meliymiş”
Yüksek	1. Ünite: Edebiyat Dünyasından	1.2. Türkçe Yazın Bileşik Zamanlar (Rivayet) zaman/kip “-(y)mış”

3.1.1. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 (Temel)

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 seti, bir ders kitabı, bir çalışma kitabı, bir öğretmen kitabı ve dinleme metinlerinin kayıtlarının olduğu bir CD’den oluşmaktadır. Bu setin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlandığı ve bu seti tamamlayan öğrencilerin A1 ve A2 beceri düzeylerine ulaşması beklenmektedir. Setin ders kitabı 12 üniteden oluşmaktadır ve her ünite kendi içerisinde 3 ayrı bölüme ayrılmaktadır. Ünitelerin her birinde “Dinleme, Okuma, Sözlü Anlatım, Karşılıklı Konuşma, Yazılı Anlatım” becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Ders kitabının ön sözünde hazırlanan etkinliklerinin başlık ve yönergelerinin sınıf içerisinde kullanılmak için basit bir yapılanışa sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca her üniteye yer alan dilbilgisi tablolarının basit ve anlaşılır sunumu ile öğrenciye kısa ama öz bilgiler aktarıldığı belirtilmektedir. Kitabın sonunda bulunan “Dilbilgisi Desteği” bölümünde ünitelerde verilen tablolar hakkında kısa açıklamalar sunulmuştur. Bu

bölümün de öğrencilerin Türkçenin yapısı ve işleyişi hakkındaki olası sorularına cevap vermesi beklenmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabında Tablo 11’de görüldüğü üzere 4. Ünite, 8. Ünite ve 9. Ünite olmak üzere üç ayrı ünite de ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimleri ele alınmıştır. İlk olarak 4. Ünite olan Zaman Geçiyor’da ‘-dı’ biçimbirimi ele alınmaktadır. ‘-DI’ biçimbirimi bu ünite de ‘Geçmiş Zaman (Belirli)’ dilbilgisi başlığı ile ele alınmıştır. 4. Ünite hazırlık çalışması bulunmadan dinleme, eşleştirme ve boşluk doldurma etkinliğiyle başlamıştır. Sayfa 44’te bulunan etkinlikte dinleme metninde verilen 12 farklı geçmiş olay ve olguya dair öğrencilerden cümlelerdeki boşlukları tamamlamaları ve dinlediklerini ilgili görsellerle eşleştirmeleri beklenmektedir. Dinleme metninin içeriğinde tarihte önemli yerlere sahip Çernobil nükleer santralının patlaması, Endonezya’da tsunami, Marmara depremi, Everest’e çıkan ilk dağcılar, ilk cep telefonu, X-ray ışınlarının icadı, ilk Dünya Kupası, Titanic gemisinin batması, Ay’a çıkan ilk insan gibi olay ve olgular bulunmaktadır. Etkinlik bir örnek cümle ile verilmiştir, öğrencilerin dinleme metnine ve örneğe bakarak etkinliği tamamlaması gerekmektedir. Burada ‘-DI’ biçimbiriminin alomorflarını da doğru seçmeleri gerekmektedir.

Şekil 11. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘‘1. Tamamlayalım, eşleyelim, yanıtlayalım’’ (s.44)

1 Tamamlayalım, eşleyelim, yanıtlayalım

Hangi Yılda?

1912: Titanic *batmış* _____.

1945: 2. Dünya Savaşı _____.

1996: Bilim adamları bir koyunu _____.

1969: İnsanoğlu Ay’a _____.

2004: Endonezya’da tsunami felaketinde 100 binden fazla insan _____.

1999: Türkiye’de, Marmara Bölgesi’nde 7.4 büyüklüğünde deprem _____.

1970: İnsanlar ilk kez cep telefonu _____.

1953: İki dağcı Everest’in zirvesine _____.

1986: Çernobil’de bir nükleer santral _____.

1492: Kolomp Amerika Kıtası’nı _____.

1885: Wilhelm Conrad Röntgen X ışınlarını _____.

1930: Uruguay’daki ilk dünya kupasında kupayı Uruguay futbol takımı _____.

1. Amerika’yı kim keşfetti?
Kristof Kolomp keşfetti _____.
2. İnsanlar Ay’a ne zaman gitti? _____.
3. Çernobil’de nükleer santral ne zaman patladı? _____.
4. 1996’da ne oldu? _____.
5. İnsanlar ilk defa ne zaman cep telefonu kullandılar? _____.
6. İlk dünya kupasını hangi takım kazandı? _____.
7. X ışınlarını kim buldu? _____.
8. Endonezya depreminde kaç kişi öldü? _____.
9. 1953’te ne oldu? _____.
10. Marmara depreminin büyüklüğü neydi? _____.
11. 2. Dünya Savaşı ne zaman bitti? _____.
12. Titanic 1912’de mi battı? _____.

Sayfa 45’te yer alan ‘‘2.Yerleştirelim’’ yönergeli etkinlikte belirli geçmiş zamanda yazılmış cümlelere yönergenin altında verilen kutudaki ‘‘bir hafta önce, önceki gün, geçen sene, bu yıl, az önce, dün, bugüne kadar hiç’’ gibi zaman zarflarını yerleştirmeleri beklenmektedir. Ancak bu etkinlikte cümleler bir bağlam içerisinde verilmediği ve anlam

bütünlüğüne sahip olmadıkları için öğrencilerin kutu içerisinde verilen kelime ve kelime gruplarını neye göre yerleştireceği konusu belirsizdir.

Şekil 12. Yeni Hitit YİT Temel 1 “2. Yerleştirelim” (s.45)

2 Yerleştirelim

Bir hafta önce • Önceki gün • Bugüne kadar
Geçen sene • Bu sabah • Bu yıl • Az önce
Bugüne kadar hiç • Bugün • Dün

1. *Bir hafta önce* arkadaşlarımla piknik yaptık.
2. _____ yurt dışına çıktın mı?
3. _____ buraya yerleştik.
4. _____ üniversiteden mezun oldular.
5. _____ kuzenime ugradım.
6. _____ büyük bir gürültüyle uyandık.
7. _____ arabamı tamir ettim.
8. _____ böyle bir insanla tanışmadım.
9. _____ akşam tatilden döndük.
10. _____ elektrikler kesildi.

Yukarıda verilen “2. Yerleştirelim” etkinliğinde (3) numaralı “..... buraya yerleştik.” örneği ele alındığında öğrenci boşluğu doldurmak üzere kutuda verilen 9 kelimedenden “bu yıl, geçen sene, önceki gün, bu sabah, az önce, bugün, dün” 7 tanesini ilgili boşluğa anlamsal olarak uygun bulabilir. Dolayısıyla temel seviyedeki bir öğrenci için anlam açık olmayabilir, cümlelerin bağlam içerisinde verilme durumunda öğrencinin herhangi bir kelimeyi seçmesi ve cümleyi anlamlandırması daha kolay olabilir. 4. Ünite de verilen ilk iki etkinlikten sonra belirli geçmiş zaman ile ilgili dilbilgisi tablosu iliştilmiştir.

Şekil 13. Yeni Hitit YİT Temel 1 “Geçmiş Zaman (Belirli)” (s. 45)

GEÇMİŞ ZAMAN (Belirli)				-Dİ	
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
ben	al	-ma	-dı/-tı	-m	<i>Ben aldım.</i>
sen	çık	-me	-dın/-tin	-n	<i>Sen okudun mu?</i>
o	gel		-du/-tu	—	<i>O geldi mi?</i>
biz	git		-dık/-tük	-k	<i>Siz düşündünüz mü?</i>
siz	oku			-nız/-niz/-nuz/-nüz	<i>Biz gitmedik.</i>
onlar	düşün			(-lar/-ler)	<i>Onlar çıkmadılar.</i>

Şekil 13’te verilen Geçmiş Zaman tablosuyla öğrenciye dilbilgisi konusu formülize edilerek sunulmuş, ses uyumuna göre biçimbirimin varyantları gösterilmiştir. Biçime önem verdiği görülen kitapta “-Dİ” bu yönüyle ele alınmıştır. Her özne için bir örnek

verilerek biçimbirimim kullanımına dair fikir vermiş olurken bu zamanın özellikle parantez içinde “belirli” olarak belirtilmesine rağmen öğrenciye hangi durumlarda kullanabileceğine dair bir açıklama ya da bir bağlam örneği sunulmamıştır. Belirli geçmiş zaman dilbilgisi tablosunu özne-yüklem uyumunu destekleyen “4. İşaretleyelim” başlıklı çoktan seçmeli bir etkinlik takip etmektedir.

Şekil 14. Yeni Hitit YİT 1 Temel 1 “4. İşaretleyelim” ve “5. Tamamlayalım” (s. 45)

<p>4 İşaretleyelim</p> <p>1. Amcam dün Almanya'ya _____ <input checked="" type="checkbox"/> gitti <input type="checkbox"/> gittiniz <input type="checkbox"/> gidiyor</p> <p>2. Biz geçen yıl tatile _____ <input type="checkbox"/> çıkıyoruz <input type="checkbox"/> çıktık <input type="checkbox"/> çıktınız</p> <p>3. Ben 1968'de Trabzon'da _____ <input type="checkbox"/> doğduk <input type="checkbox"/> doğdu <input type="checkbox"/> doğdum</p> <p>4. Dün hiç yemek _____ <input type="checkbox"/> yedin <input type="checkbox"/> yemedin <input type="checkbox"/> yedim</p> <p>5. Paranızı nerede _____ ? <input type="checkbox"/> kaybediyorsunuz <input type="checkbox"/> kaybettiniz <input type="checkbox"/> kaybettiniz mi</p> <p>6. Dün seni çok _____ . Neredeydin? <input type="checkbox"/> aramadım <input type="checkbox"/> aradım <input type="checkbox"/> arıyorum</p> <p>7. Siz geçen haftaki konsere _____ ? <input type="checkbox"/> gittik mi <input type="checkbox"/> gitmediler mi <input type="checkbox"/> gittiniz mi</p> <p>8. Biraz önce annem telefon _____ <input type="checkbox"/> etti <input type="checkbox"/> ediyorum <input type="checkbox"/> etmiyor</p> <p>9. Sen dün akşam ödev _____ ? <input type="checkbox"/> yaptın <input type="checkbox"/> yapmadı mı <input type="checkbox"/> yapmadın mı</p> <p>10. Geçen hafta sinava _____ <input type="checkbox"/> girmiyorum <input type="checkbox"/> giriyorum <input type="checkbox"/> girmedim</p>	<p>5 Tamamlayalım</p> <p>1. A: <i>Dün nereye gittin / Dün ne yaptın</i> ? B: Dün sinemaya gittim.</p> <p>2. A: _____ ? B: Bugün çarşıdan 1 kilo portakal ve 2 kilo elma aldım.</p> <p>3. A: _____ ? B: Dün akşam balık lokantasında güzel bir yemek yedik.</p> <p>4. A: _____ ? B: Ali geçen yıl üniversiteden mezun oldu.</p>
---	---

Yukarıda Şekil 14'te verilen “4. İşaretleyelim” etkinliği öğrencinin belirli geçmiş zamanın biçimsel yapısını kavramasını yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca seçeneklere fiillerin şimdiki zamanla çekimlenmiş hallerine de yer verilmesi, öğrencilerin önceki ünitelerde edindikleri kazanımlarla karşılaştırma imkanı olmaktadır. Şekil 14'te yer alan bir diğer etkinlik “5. Tamamlayalım” etkinliğinde öğrencilerin önceki etkinliklerden farklı olarak soru cümlesi kurması beklenmektedir. Bu etkinlikle beraber öğrenciler ünitenin başından itibaren olumlu, olumsuz ve soru cümlelerinin yapısına ilişkin çalışma yapmış olmaktadır. Sayfa 46'da bulunan “6. Tamamlayalım, düzenleyelim” etkinliğiyle öğrencilere ilk defa bağlam içerisinde bir alıştırmaya sunulmuştur. Öğrencilere eksik bırakılmış bir özgeçmiş örneği verilip dinleme metnini dinleyerek boşlukları tamamlamaları beklenmektedir. Özgeçmişteki boşlukları dolduran öğrencilerden özgeçmiş ile ilgili belirli geçmiş zamanda yazılmış örnek cümlelerin yeniden yazılması istenmektedir. Bir sonraki etkinlikte ise öğrencilerin kendi özgeçmiş formlarını doldurmaları beklenmiş, ancak yönergede yalnızca “Formu dolduralım” mesajı verilmiştir. Formu dolduran öğrencilerin belirli geçmiş zamanla ilgili cümle

kurabilme becerilerini sözel anlatımla mı yazılı anlatımla mı ifade edeceklerine dair bir yönlendirme bulunmamaktadır.

Şekil 15. Yeni Hitit YİT Temel 1 ‘‘6. Tamamlayalım, düzeltelim’’ ve ‘‘7. Formu dolduralım’’ (s. 46)

6 Tamamlayalım, düzeltelim
İş Görüşmesi

Özgeçmiş Formu

Kişisel Bilgiler
Adı Soyadı : Ayça Yıldırım
Cinsiyeti : E K
Doğum tarihi ve yeri : 02.08. / /
Medeni durumu : Bekar
Ev telefonu : 0212 119 85 27
Cep telefonu : 0508 615 24 48
Adres : Çiçek Cad. 110/3
Cankaya/Ankara

Eğitim Bilgileri
Okul Türü Okul adı Giriş Yılı
Üniversite Boğaziçi Üniversitesi
Turizm ve İşletme
Lise 1992

Yabancı Dil Bilgisi

Dil Adı	Konuşma	Anlama	Yazma
	çok iyi	çok iyi	çok iyi
İngilizce	çok iyi	çok iyi	çok iyi
Almanca	orta	iyi	orta

Kurslar ve Seminerler
Ankara Üniversitesi TÖMER : Diksiyon ve Hitabet Kursu
Boğaziçi Üniversitesi : Bilgisayar Kursu

Genel Bilgiler
Hobiler : Seyahat etmek, sinemaya gitmek ve su altı sporları

7 Formu dolduralım

Özgeçmişim

Kişisel Bilgiler
Adı Soyadı :
Cinsiyeti : E K
Doğum tarihi ve yeri : / /
Medeni durumu :
Ev telefonu :
Cep telefonu :
Adres :
Eğitim Bilgileri
Okul Türü Okul adı Giriş Yılı
Üniversite :
Lise :
Yabancı Dil Bilgisi
Dil Adı Konuşma Anlama Yazma
Kurslar ve Seminerler :
Genel Bilgiler
Hobiler :
Oyellikler :


Ayça;

- 1978'de İstanbul'da doğdu.
- Ortaokuldan sonra burs aldı.
- Fransa'da ders verdi.
- Bir otelde staj yaptı.
- 1996'da Boğaziçi Üniversitesini bitirdi.

Öğrencinin Şekil 15'te verilen özgeçmiş etkinlikleriyle belirli geçmiş zamanı bağlam içerisinde kullanması bakımından Şekil 13 ve 14'te verilen mekanik etkinliklerden daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Belirli geçmiş zaman ile ilgili hazırlanan sayfa 47'deki ‘‘9. İşaretleyelim, düzeltelim’’ etkinliğinde öğrenciye bir röportaj örneği sunulmuştur. Şekil 16'da verilen bu örnekte belirli geçmiş zaman ile şimdiki zamana ait cümleler verilmiş, öğrencinin geçmiş ve konuşma anı arasında bariz bir ayırım yapabilmesi açısından yararlı bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Okuma metninin ardından öğrencinin parçayla ilgili verilen bazı yargıları Var/Yok tablosunda işaretlemesi, anlamsal olarak hatalı olan cümleleri yeniden yazma etkinliği ile de hem isim hem fiil yüklemli geçmiş zaman olumlu ve olumsuz cümle yazmaları beklenmektedir. Bir kadın taksicinin başından geçenleri anlatan bir metin olduğundan belirli geçmiş zamanın konuşurun doğrudan tanık olduğu ya da deneyimlediği durum ve olaylar olduğunu destekleyen bir etkinliktir.

Şekil 16. Yeni Hitit Temel 1 ‘‘9. İşaretleyelim, düzeltelim’’ (s. 47)

9 İşaretleyelim, düzeltelim



BAYAN TAKSİCİ

Gazeteci: Nevin Hanım, çok ilginç bir işiniz var. Neden taksici oldunuz?

Nevin Sağlam: Taksicilikten önce pek çok iş yaptım. En son küçük bir konfeksiyon mağazası açtım. O zamanlar taksicilik hiç aklımda yoktu ama babam taksiciydi.

Gazeteci: Peki bu mesleğe nasıl başladınız?

Nevin Sağlam: Mağazada işler kötüydü ve babam hastalandı. Ben de babamın arabasıyla taksiciliğe başladım.

Gazeteci: Mesleğinizi seviyor musunuz?

Nevin Sağlam: Her işin zorlukları var. Ben işimi seviyorum ve hep bu işi yapmak istiyorum.

Gazeteci: Peki müşterileriniz nasıl tepkiler veriyor?

Nevin Sağlam: Hiç olumsuz bir tepki almadım ama genellikle biraz şaşırırlar.

Gazeteci: Peki ilginç olaylar yaşıyor musunuz?

Nevin Sağlam: Evet, geçen gün taksime bir çocuk bindi. Yolda annesine telefon etmek için benden telefonumu istedi, ben de verdim. O sırada kırmızı ışık yandı ve çocuk elinde telefonuyla kaçtı.

	var	yok
Nevin Hanım'ın taksiciliği seçişi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nevin Hanım'ın telefonları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taksiciliğin zorlukları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailesinin tepkisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Babasının mesleği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Müşterilerin düşüncesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taksiciliğin ilginç yönleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nevin Hanım'ın çocuğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Babasının hastalığı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nevin Hanım'ın eski işi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Nevin Sağlam;

- Taksicilikten önce bir kafede çalıştı.
Hayır, kuaförde ve mağazalarda çalıştı.
- Eski işlerinden çok para kazandı.
- Meslek hayatında ilginç bir olay olmadı.
- İşinden memnun değil.
- Müşterilerden olumsuz tepkiler aldı.

4. Ünitenin ‘‘Dünden Bugüne’’ başlıklı ikinci bölümünde öğrencileri Yıldız Kenter’in otobiyografik okuma metni karşılamaktadır. ‘‘11. İşaretleyelim’’ etkinliğinde belirli geçmiş zamanda yazılmış otobiyografik metin okunduktan sonra Şekil 17’de görüldüğü üzere metinle ilgili 10 adet çoğunluğu belirli geçmiş zaman cümleleri olmak üzere geniş zaman ve şimdiki zamanda da yazılmış yargı cümleleri verilip öğrencinin doğru ya da yanlış kutucuklarını işaretlemeleri istenmektedir. Bu etkinlikte de otobiyografik bir metnin seçilmesi ‘‘-DI’’ biçimbiriminin doğrudanlık nüansına işaret ettiği için faydalı bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 17. Yeni Hitit Temel 1 ‘‘11. İşaretleyelim’’ (s.48)

11 İşaretleyelim



Yıldız Kenter

1928 yılında İstanbul’da doğdu. Babam Naci Bey diplomatıydı. 1944’te döneminin köklü ama imajı ağır bir çocukluğuna geçtim. Ben de onun gibi çok okudum. Babamın istediği gibi Ankara’ya taşındık ve İstanbul’da Ankara’da devam ettirdik.

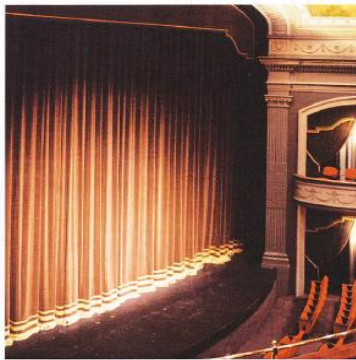
Tiyatroya da Ankara Çocuk Kültüründe başladım. Çocukluk yıllarımdaki en büyük mutluluğum tiyatroydu. Ama yaşamımda imajı ağır komedi ve trajik durumlarla karşılaşmışım. İlkokuldan itibaren Ankara Devlet Konservatuarına kayıt yaptım. Çok başarılı bir öğrenciydim. Beynik konservatuarın dört yıldız öğrencisi, profesyonel tiyatro hayatım 1948’de başladı. İlk oyunum Shakespeare’in ‘‘12. Gece’’ adlı oyunuydu.

1950 yılında kadetlerin Müzik Kenter ile tanıştığı gün. Bir yıl sonra belki ‘‘Yeni Oyuncular Toplantısı’’ kuruldu. Sonradan yıllarca Amerika Bileşik Devletleri ve İngiltere’de eğitim ve oyunculuk üzerine çalışmalar yaptım. Bugüne kadar 150’den fazla oyunda rol aldım. Bu oyunculuk hayatımda hep heyecanlı ve iddialı yaşadım. Zaman zaman sinema filmlerinde de rol aldım. Sinema oyuncusu olarak üç kez ‘‘Akın Parkisi’’ ödülüne aldım. 1952’de ‘‘Yeni Kadın’’ sergiledim. 1981’de devlet sanatçısı oldum.

Sonra güne tiyatro ile ilgilenmek istiyordum ama başka önemli sanatçıları hep aynı mesleğine verdim. ‘‘Yasınca’’ benim için her zaman savaştım dedi.

- Yıldız Kenter ilk tiyatro eğitimini ailesinden aldı.
- Yıldız Kenter için tiyatro sinemadan daha önemli.
- Yıldız Kenter mutlu bir çocukluk dönemi geçirdi.
- Yıldız Kenter’e göre oyunculuk zor bir meslektir.
- Yıldız Kenter kalabalık bir ailenin çocuğuydu.
- Yıldız Kenter savaşla ilgili oyunlar oynadı.
- Yıldız Kenter için yaşamak savaşmak demek.
- Yıldız Kenter yoksul bir ailenin çocuğuydu.
- Yıldız Kenter Amerika’da birçok kez sahneye çıktı.
- Yıldız Kenter ‘‘savaş’’ konulu oyunlardan nefret ediyor.

	Doğru	Yanlış
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Sayfa 48’de verilen okuma metninden sonra öğrencilerin sayfa 49’daki 12, 13 ve 14 numaralı etkinlikleri tamamlamaları beklenmektedir. Bu etkinlikler otobiyografik metinde altı çizili sözcüklerle verilen belirli geçmiş zaman hariç kelimelerin eşanlamlısını bulma, metne yönelik kişi, zaman ve yerlerle ilgili açıklamalar yapma ve metnin sonuna uygun bir cümleyle tamamlama etkinliklerinden oluşmaktadır. Anlamaya ve yorumlamaya yönelik etkinlikler olduğundan öğrencinin üretici becerilerini geliştirmesi bakımından yararlı olabilir.

4. Ünite’de ‘-DI’ biçimbiriminin ‘Belirli Geçmiş Zaman’ başlığıyla ele alınarak geçmişte yaşanmış ve tamamlanmış olayları anlatmak üzere kullanıldığı ve biçimsel olarak varyasyon göstererek ‘-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü’ formlarında görüldüğü öğrenciye aktarılmıştır. ‘-DI’ biçimbiriminin kanıtsallık işlevinin öğretime yönelik olarak ise verilen etkinliklerin ‘-DI’ biçimbiriminin kişinin doğrudan tecrübe ettiği olayları ifade ederken kullanıldığına dair sezdirmelere sahip olduğu düşünülmektedir.

Ünite genel olarak belirli geçmiş zaman ve kanıtsallık öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde verilen 10’dan fazla etkinlikten birçoğunun bağlamdan uzak ve yapay olduğu düşünülmektedir. Bahsedilen etkinliklerin daha çok belirli geçmiş zamanın özne-yüklem uyumu gibi biçimsel yapısına odaklanması yerine özgeçmiş yazma, otobiyografik metin okuma gibi belirli bir bağlam içerisinde verilmiş görsel ve dinleme parçalarıyla desteklenmiş etkinliklerin öğrenci için daha anlamlı bir öğrenme süreci sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 kitabındaki ‘-DI’ ve ‘-mİŞ’ biçimbirimlerinin ünitelere dağılımının görüldüğü Tablo 11’de bir sonraki ünite 8. Ünite ‘Rivayet Odur Ki...’ ünitesidir. Üç bölümden oluşan ünitenin ilk bölümünde ‘-mİŞ’ biçimbirimi belirsiz geçmiş zaman ve ‘-ImİŞ’ biçimbirimi rivayet kipi koşaç tümcesi, ikinci bölümde ise şimdiki zaman ve gelecek zaman rivayet kipi başlıkları ile ele alınmıştır.

Ünite, sayfa 92’deki bir okuma ve eşleştirme etkinliği ile başlamaktadır. Alice, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Kırmızı Başlıklı Kız gibi evrensel masallardan alınmış kesitler öğrenciye sunulmuş, öğrencinin karakterleri ve masala ait görselle eşleştirmesi beklenmektedir. Aynı etkinliğin altında belirsiz geçmiş zaman dilbilgisi tablosu verilmiştir.

Şekil 18. Yeni Hitit YİT Temel 1 “1. Yerleştirelim, Eşleyelim” (s.92)

1 Yerleştirelim, eşleyelim
Evvel Zaman İçinde

Alice • Kül kedisi • Pamuk prenses • Kırmızı Başlıklı Kız

Bir gün prens sarayda bir balo düzenlemiş ve bütün bekar kızları bu baloya davet etmiş. Bizim iki üvey kardeş de hemen hazırlıklara başlamışlar. _____ de baloya gitmek istemiş ama üvey kardeşleri ona “Sen çok cırkınsın ve hiç güzel kıyafetin yok!” demişler. Onunla olay etmişler.

Küçük kız büyükannesinin evine gitmiş ve kapıyı çalmış. Kurt, içeriden yumuşak bir sesle seslenmiş: “Kim o?” Küçük kız, “Benim, _____ Sana çörek getirdim.” demiş ama “Büyükanneimin sesi ne kadar da garip böyle.” diye düşünmüş. Kurt o sırada “Kapı açık, hadi içeriye gir.” demiş. O da hemen kapıyı açmış ve içeriye girmiş.

Bir tavşan yolda telasta koşuyormuş çünkü randevusuna geç kalmak istemiyormuş. Tavşan bir deliğe girmiş. _____ onu takip etmiş ve kendisini olağanüstü bir serüvenin içinde bulmuş. Bu serüvenin içinde garip olaylar, tuhaf yaratıklar varmış. Bu dünya önce ona çok cazip gelmiş ama sonra...

Bir gün kraliçe yine aynaya sormuş: “Ayna, ayna! Söyle bana, var mı benden daha güzel biri bu dünyada?” Ayna cevap vermiş: “Kraliçem siz de güzelsiniz ama _____ sizden bin kat daha güzelsiz!” Kraliçe çok sinirlenmiş. Bunun üzerine sarayın avcısını çağırmış ve ona “Üvey kızımı hemen ormana götür ve öldür.” demiş.

Verilen kesitlerden öğrenciler “-mİş” biçimbirimiyle ilgili ilk olarak doğrudan tanık olunmamış, aktarılmış bilgiler ifade ettiğini kavrayabilirler. Kesitlerin bilindik masal ve kurgusal romanlardan olması dolayısıyla öğrencilerin bu metin türlerinin başkasından duyulduğu ve aktarıldığının farkında olması beklenebilir. Bu bakımdan “-mİş” biçimbiriminin tanık olunmayan ancak geçmişte tamamlanmış olay ve durumların başka bir kaynaktan duyulup öğrenilmesiyle karşı tarafa aktarılmasında kullanıldığını gösteren bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Aktarma, tanık olmama ve belirsiz anlamları iletmesinden ötürü faydalı bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Sayfa 93’te belirsiz geçmiş zaman tablosu verilerek öğrencilere “-mİş” biçimbiriminin ses uyumuna bağlı varyantları gösterilmiştir.

Şekil 19. Yeni Hitit YİT Temel 1 Geçmiş Zaman (Belirsiz) (s.93)

GEÇMİŞ ZAMAN (belirsiz)						-mİş
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	?	Kişi Eki	Örnekler
ben	yaz-	-ma	-mİş	mi	-im/-im/-um/-üm/-yım/-yım/-yum/-yüm	Ben borcumu <i>ödememiş</i> miyim?
sen	ver-	-me	-mİş	mi	-sın/-sın/-sun/-sün	Sen <i>iyileşmemiş</i> sin.
o	ara-		-muş	mu	-	Beni o <i>aramamış</i> mı?
biz	öde-		-müŞ	mü	-iz/-iz/-uz/-üz/-yız/-yız/-yuz/-yüz	Biz, sana kitabını <i>vermemiş</i> miyiz?
siz	iyileş-				-sınız/-sınız/-sunuz/-sünüz	Siz adınızı <i>yazmamış</i> sınız.
onlar	anla-				(-lar/-ler)	<i>Onlar anlamamış</i> mılar?

Tabloda “-mİş” biçimbiriminin eklendiği kök ya da gövdeye göre “-mİş, -miş, -muş, -müş” formlarını aldığı görülmektedir. Verilen “Ben borcumu ödememiş miyim?, Sen iyileşmişsin, Biz sana kitabını vermemiş miyiz?” gibi örneklerde “-mİş” biçimbiriminin sonradan fark etme ve şaşırma gibi nüansları taşıdığı söylenebilir. Ancak temel düzeydeki

bir öğrencinin bu anlamlara varabilmesi için daha geniş bağlamlar içerisinde benzer örnekleri görmesi gerektiği düşünülmektedir. Sayfa 93'te verilen "2. Okuyalım, işaretleyelim" etkinliğinde de ilk etkinlikte görülen masal kesitlerine benzer olarak bir efsaneden kesit verilmiştir. Öğrencinin bu iki etkinlik sonrasında "-mİş" biçimbiriminin masal, efsane, destan gibi belirli metin türlerinin anlatımında kullanıldığını sezmesi beklenmektedir. Aynı sayfadaki "3. Tamamlayalım" etkinliğinde öğrencilerin eylem kök ve gövdesinden sonra verilen boşlukları uygun "-mİş" varyantı ile doldurması beklenmektedir. Şekil 20'de görülen örneklerde "-mİş" biçimbiriminin birçok farklı anlamsal kullanımı görülmektedir. Örneğin, "Kilo almışsın, artık spor yapmıyor musun?" cümlesinde "-mİş" konuşurun dolaylı olarak deneyimlenen, çıkarıma dayalı bir yargısını ifade etmektedir, "Babam küçükken şarkıcı olmak istemiş ama dedem izin vermemiş; Televizyondan duyduğuma göre benzine zam gelmiş." cümlelerinde ise doğrudan kanıtı olmayan, ikinci elden aktarmaya dayalı bir "-mİş" kullanımı görülmektedir. "Bana biraz borç verir misin? Cüzdanımı evde unutmuşum ve Ahmet beni aramış ama ben duymamışım" cümlelerinde ise sonradan fark etme anlamı çıkmaktadır. "Yemeğe bak, pişmiş/pişmemiş mi?" örneğinde ise karşı tarafın koklama ya da tatma gibi duyuşsal algılarıyla deneyimleyebildiği durumlara işaret etmesinden dolayı kapsamlı bir etkinlik olduğu düşünülmektedir.

Şekil 20. Yeni Hitit YİT Temel 1 "3. Tamamlayalım" (s. 93)

3 Tamamlayalım

1. Kilo al *mişsin* _____. Artık spor yapmıyor musun? _____
2. Babam gencken şarkıcı olmak iste _____ ama dedem izin ver _____.
3. Size "Bugün gelin." demedim. Siz beni yanlış anla _____.
4. Bana biraz borç verir misin? Cüzdanımı evde unut _____.
5. Yemeklerimden yemiyor musun? Yoksa güzel yap _____?
6. Bu saç modeli bana yakış _____?
7. Televizyondan duyduğuma göre benzine zam gel _____.
8. Çiçekleri vazoya koymadım. Hepsi sol _____.
9. Ahmet beni ara _____ ama ben telefonu duy _____.
10. Yemeğe bak, piş _____?

Eylem kök ve gövdelerine gelen belirsiz geçmiş zaman başlığı altında ele alınan "-mİş" biçimbirimi isim soylu kök ve gövdelere gelen "-(I)mİş" biçimbirimini "Koşaç Tümcesi (Rivayet Kipi)" başlığı altında ele almıştır. Şekil 21'de görüldüğü üzere "-(I)mİş"ın

varyantları verilip her özne için birer örnekle gösterilmiştir. Ancak burada öğrenciye “-(I)mış” biçimbiriminin zaman bakımından yansız olduğuna dair bir açıklama getirilmemiştir.

Şekil 21. Yeni Hitit YİT Temel 1 Koşaç Tümcesi (Rivayet Kipi) (s. 94)

KOŞAÇ TÜMCESİ (rivayet kipi)						-iymiş / -miş
Adıl	Ad / Sıfat	-	?	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
ben	öğrenci	değil	mi	-miş / -ymiş	-im/-im/-um/-üm/-yım/-yım/-yum/-yüm	Ben küçükken çok sevimliymişim.
sen	toplantıda		mi	-miş / -ymiş	-sin/-sin/-sun/-sün	Öğretmene göre sen başarısız mıymışın?
o	başarısız		mu	-muş / -ymuş	-	O pilot değilmiş.
biz	sevimli		mü	-müş / -ymüş	-ız/-ız/-uz/-üz/-yız/-yız/-yuz/-yüz	Biz eskiden çok zenginmişiz.
siz	pilot				-sınız/-sınız/-sunuz/-sünüz	Dün aradım, ama siz toplantıdaymışsınız.
onlar	zengin				(-lar/-ler)	Onlar öğrencimişler.

Tabloda verilen “Ben küçükken çok sevimliymişim; Biz eskiden çok zenginmişiz; Dün aradım ama siz toplantıdaymışsınız; O pilot değilmiş.” Cümlelerinde konuşurun doğrudan tanık olmadığı, başka bir kaynaktan (ikinci ya da üçüncü elden) duyduğu ve aktardığı anlamı çıkmaktadır. “-(I)mış” biçimbiriminin bilginin kaynağının dolaylı yollardan elde edildiğini gösterdiği örneklere yer verilmiştir. Ancak burada geçmiş zaman anlamını “küçükken, dün, eskiden” kelimelerinin verdiği, “-(I)mış”ın geçmiş zaman işaretlemeyeği görülmektedir.

Şekil 22. Yeni Hitit YİT Temel 1 “5. Tamamlayalım” (s. 94)

5 Tamamlayalım

- Dün akşam Okan ve Eray sinemaya gitmişler. Film çok korkunç *muş* _____.
- Annem gençken çok zayıf _____.
- Ben çocukken çok uslu _____, hiç yaramaz _____.
- Duyduğuma göre siz eskiden çok ünlü bir futbolcu _____.
- Benim babam gençken çok yakışıklı _____, seninki de yakışıklı _____?
- Akşam annemle konuştum. İstanbul’da hava hiç soğuk _____.
- Aaa! Aslı evli _____?
- Ceren ve Selin kardeş _____? Ben onları kardeş zannediyordum.
- Bugün onun yaş günü _____? Hemen hediye alalım.
- Ankara’daki en iyi lokanta burası _____?

Yukarıda Şekil 22’de “5. Tamamlayalım” etkinliğinde verilen cümlelerden “Dün akşam Okan ve Eray sinemaya gitmişler. Film çok korkunçmuş” örneğinde filmin korkunç olmasını Okan ve Eray’dan öğrenen konuşur için bilginin kaynağı bir başkasıdır. Konuşur

aktarıcı görevini görüp edindiği bilgiyi aktarmaktadır, bu cümlelerde geçmiş zaman anlamını veren *gitmişler* kelimesindeki “-mİş” biçimbirimidir. Yine aynı etkinlikteki “Annem gençken çok zayıfmış; Ben çocukken çok usluymuşum, hiç yaramaz değilmişim; Duyduğuma göre siz eskiden çok ünlü bir futbolcuymuşsunuz; Benim babam gençken çok yakışıklıymış, seninki de yakışıklı mıymış?; Akşam annemle konuştum. İstanbul’da hava hiç soğuk değilmiş.” cümlelerinde bilgi bir başkasından duyulmuştur, doğrudan tanık olunan ya da kanıtı sahip olunan bilgiler yoktur. Bu durumda bu cümlelerde “-(I)mİş” biçimbirimi aktarım yapma görevi görmektedir. “Aaa! Aslı evli miymiş?; Ceren ve Selin kardeş değil miymiş?; Bugün onun yaş günü müymüş?” cümlelerinde ise beklenmedik haber veya bilgiden sürprizden bahsedilebilir. “Ankara’daki en iyi lokanta burası mıymış?” örneğinde ise bağlama göre farklılaşabileceği gibi şaşırma, küçümseme, ironi ya da söylenti gibi anlamlar çıkarılabilir.

Sayfa 94’teki “6. Dinleyelim, işaretleyelim.” etkinliğinde bir masal dinletilip öğrencilerin masalla ilgili verilen cümleleri doğru ya da yanlış olarak işaretlemesi istenmiştir. Bu etkinlikteki metinde ve verilen cümlelerde “-mİş” hem belirsiz geçmiş zaman hem de isim soylu sözcüklere eklenmesiyle farklı dolaylılık anlamları ifade etmektedir.

“-mİş” biçimbiriminin aktarma nüansını yansıtacak bir etkinlik olarak “7. Aktaralım”, “Dün ne yaptım?” başlıklı belirli geçmiş zamanda yazılmış metni aktarma yönergesi ile yeniden yazdırmaktadır. Öğrencininin birinci ağızdan, doğrudan deneyimlenmiş bir eylem dizisini “-mİş” biçimbirimini kullanarak aktarması beklenmektedir.

Şekil 23. Yeni Hitit YİT Temel 1 “7. Aktaralım” (s. 94)

7 Aktaralım

DÜN NE YAPTIM?

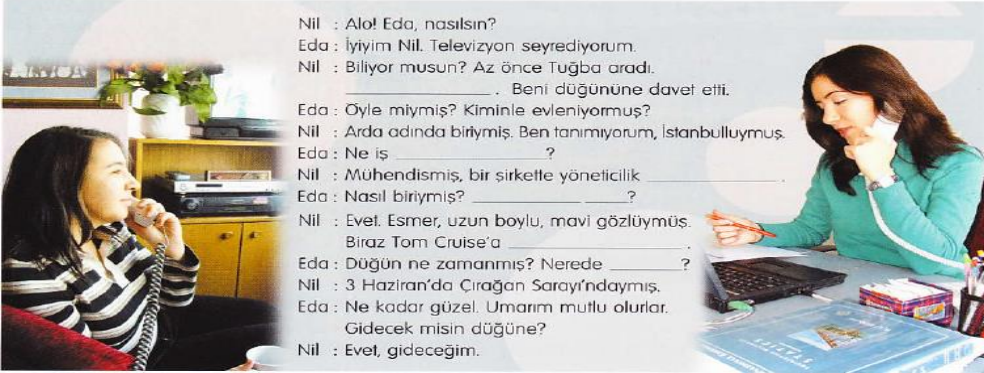
Dün sabah çok erken kalktım. Odanın penceresini açtım ve dışarı baktım. Hava çok güzeldi. Elimi yüzümü yıkadım, tıraş oldum. Esfmanımı giydim ve karşıdaki parka gittim. O sabah park çok sessizdi. Sadece kuşların sesi vardı. Derin bir nefes aldım, burnuma çiçek kokuları geldi. Yaklaşık bir saat parkta yürüyüş yaptım. Sonra eve döndüm. Güzel bir kahvaltı yaptım. Daha sonra işe gittim.

Sabah çok erken kalkmış...

8. Ünitenin ikinci bölümünde “-mİş” biçimbirimi şimdiki zaman rivayet kipi ve gelecek zamanın rivayet kipi başlıkları altında ele alınmaktadır. Her iki zamanın da rivayet kipi tablosu peşpeşe verilmiştir. İkinci bölüm bir dinleme etkinliği ile başlamaktadır. Boşlukların hem şimdiki zaman hem gelecek zamanın rivayeti ile tamamlanması gerekmektedir. Ancak öğrenciler için zaman eklerinden sonra gelen ekin göreviyle ilgili bir açıklama verilmemiş, örnek cümleler ile desteklenmiştir.

Şekil 24. Yeni Hitit YİT Temel 1 “10. Tamamlayalım, dinleyelim” “Şimdiki Zaman (Rivayet Kipi) ve Gelecek Zaman (Rivayet Kipi)” (s. 94)

10 Tamamlayalım, dinleyelim
Tuğba Evleniyormuş



Nil : Alo! Eda, nasılsın?
Eda : İyiyim Nil. Televizyon seyrediyorum.
Nil : Biliyor musun? Az önce Tuğba aradı.
_____. Beni düğününe davet etti.
Eda : Öyle miymiş? Kiminle evleniyormuş?
Nil : Arda adında biriyim. Ben tanımıyorum, İstanbulluymuş.
Eda : Ne iş _____?
Nil : Mühendismiş, bir şirkette yöneticilik _____?
Eda : Nasıl biriyim? _____?
Nil : Evet. Esmem, uzun boylu, mavi gözlüymüş.
Biraz Tom Cruise'a _____?
Eda : Düğün ne zamanmış? Nerede _____?
Nil : 3 Haziran'da Çırağan Sarayı'ndaymış.
Eda : Ne kadar güzel. Umarım mutlu olurlar.
Gidecek misin düğününe?
Nil : Evet, gideceğim.

ŞİMDİKİ ZAMAN (rivayet kipi)							-li/yormuş / < -li/iyor i-miş
Adıl	Eylem	—	Zaman Eki	?	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
ben	gel	-mi	-(i)yor	mu	-muş	-um	Ben uykuda konuşuyormuşum.
sen	konuş	-mi	-(i)yor		-ymuş	-sun	Doktoruna göre sen dengeli besleniyor muymuşsun?
o	yaşa	-mu	-(u)yor			—	O eskiden nerede yaşıyormuş?
biz	beslen	-mü	-(ü)yor			-uz	Müdürü göre biz iyi çalışmıyormuşuz.
siz	iç					-sunuz	Anneleriz söyledi, siz hiç süt içmiyormuşsunuz.
onlar	çalış					-lar	Bu akşam onlar da geliyormuşlar.

GELECEK ZAMAN (rivayet kipi)							-li/lecekmiş / < -li/lecek i-miş
Adıl	Eylem	—	Zaman Eki	?	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
ben	konuş	-ma	-acak/-yacak	mi	-miş / -ymiş	-im/-im	Ben bu ilahtan her gün bir tane içecekmişim.
sen	yap	-me	-ecek/-yecek	mi	-miş / -ymiş	-sın/-sın	Yarın toplantıda sen konuşacakmışsın.
o	katil					—	O bize katılmayacak mıymış?
biz	bin					-iz/-iz	Biz onu beklemeyecekmişiz.
siz	iç					-sınız/-sınız	Onlar bizim için de rezervasyon yapacaklarmış.
onlar	bekle					(-lar/-ler)	Siz bu otobüse binmeyeceksinizmiş?

Tablolarda verilen örneklerden yola çıkarak “-mİş” cümlelere sonradan fark etme, söylenti ve aktarım anlamları vermektedir. Cümlelere asıl zaman anlamını veren, tablolarındaki ilk zaman eki altında bulunan “-(i)yor” ve “-EcEk” biçimbirimleridir. “-mİş” eklendiği zaman eklerine doğrudan tanık olmama, dolaylı olarak deneyimleme, sonradan fark etme, bilinçsiz olarak yapma, bir başkası aracılığıyla bilgiye ulaşma gibi anlamlar yüklemektedir. Burada “-mİş”ın zaman bakımından bir değer taşımadığı

belirtilmediği için özellikle temel seviyede bir öğrenci için ayırt etmenin karmaşık olabileceği düşünülmektedir. Sayfa 97'deki "11. Tamamlayalım" etkinliğinde boşlukların şimdiki zamanın rivayeti ve gelecek zamanın rivayeti ile tamamlanması beklenmektedir. Şekil 25'te görüldüğü üzere, cümlelerdeki "yarın, dün, şimdi, yakında, bu sabah, gelecek yüzyıl, yılbaşı" gibi konuşma anına, öncesine ve sonrasına gönderimde bulunan kelimelerle öğrencinin uygun eki seçmesi beklenmiştir. Ancak burada "-miş" biçimbiriminin bir zaman eki değil, dolaylılık belirten fonksiyonunu işaret eden "öğrendiğime göre, duyduğuma göre, söylediğine göre" kalıpları olmuştur.

Şekil 25. Yeni Hitit YİT Temel 1 "11. Tamamlayalım" (s. 96)

11 Tamamlayalım

- | | |
|--|--|
| 1. - Serpil sinemaya niçin gelmedi?
- Yarın önemli bir sınavı varmış, ders çalış <u>acakmış</u> . | 5. Doktorum bana çok kızıyor. Bundan sonra bir sigara bile iç _____. |
| 2. Dün lisedeki arkadaşlarımdan biriyle karşılaştım. Şimdi bir şirkette yöneticilik yap _____. | 6. Bu sabah öğretmenin aradı, söylediğine göre derslere hiç git _____. |
| 3. Televizyondan öğrendiğime göre havalar yakında soğuş _____. | 7. İnsanlığın gelecek yüzyıldaki en büyük sorunu susuzluk ol _____. |
| 4. Duyduğuma göre kardeşin yeni bir iş ara _____. | 8. Yılbaşı için Deniz Restoran'a gidelim. Duyduğuma göre orada çok iyi bir grup çalış _____. |

Temel düzeydeki bir öğrenci için dilbilgisi konularının kademeli ilerlemesi açısından 8. Ünitenin zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Ünite içerisinde ilk olarak "-miş" biçimbirimi karşılıklarına belirsiz geçmiş zaman kavramıyla sonrasında isim soylu sözcüklere gelen rivayet kipi başlığı ile bu sıralamayı takiben şimdiki zaman ve gelecek zaman rivayet kipi başlığıyla çıkmaktadır. Öğrenci ilgili biçimin geçmiş zaman ve zaman bakımından yansız olan farklı edimsel anlamlara sahip olan kullanımlarını aynı ünite içerisinde görmektedir. Belirsiz geçmiş zaman başlı başına Türkçe öğreniminde problematik bir konumdayken farklı zamanlarla kombinasyonunun öğrenci için kafa karışıklığı yaratabileceği düşünülmektedir.

Sayfa 97'de verilen "13. Tamamlayalım, sürdürelim" etkinliğinde öğrencilere tarihteki ilk mektuplarla ilgili bir metin sunulup, boşlukları doldurması beklenmektedir. Boşlukları tamamlamak için isim soylu kök ve gövdelere eklenen "-(I)mış", kitapta "rivayet kipi" olarak adlandırılmış aktarma, bilginin kaynağından emin olmama anlamlarını işaretlemektedir. Aynı sayfada Şekil 26'da verilen "14. Yerleştirelim" etkinliğinde ise

“-mİş” ekiyle yazılmış cümlelerdeki boşlukların “sanki, sözde, duydum ki, güya” gibi cümleye başkasından duyma, inanmama, varsayma anlamları katan kelimelerle “-mİş” biçimbiriminin cümlelerdeki geçmiş zamanı işaret etmeyen anlamları pekiştirilmektedir.

Şekil 26. Yeni Hitit YİT Temel 1 “13. Tamamlayalım, sürdürelim” ve “14. Yerleştirelim” (s. 97)

13 Tamamlayalım, sürdürelim



O devlerde hesap makinaları yoktu. Bilim tarihçilerine göre...

Tarihte ilk mektupları bundan 4000 yıl önce Anadolu'da Hititler kullandılar. Ama bu mektuplar, bugünkü mektuplara hiç benzer. Bu mektupları yazmak da bir yere ulaştırmak da çok zor. Çünkü o zamanlar kağıt yok. İnsanlar bu mektupları taş üzerine yazdılar.

Taşlara mektup yazmak birkaç gün, hatta birkaç hafta - belki birkaç ay sürer. Bu yüzden Hititler sadece çok önemli durumlarda birbirlerine mektup gönderirdiler.

Eskiden bugünkü hızlı ulaşım ve taşıma araçları yoktu. Tarihçilere göre...

14 Yerleştirelim

sanki • sözde • duydum ki • güya

1. _____ kendisi her şeyi doğru yapıyormuş gibi bana kızıyor.
2. _____ latilde Paris'teymiş. Onun her zamanlık yalanlarından biri bence.
3. _____ benimle bir daha görüşmek istemiyormuşsun. Doğru mu?
4. _____ aramış ama telefonum kapalıymış. Telefonum hep açıktı.

Verilen etkinliklerin efsane, masal, telefon görüşmesi, tarihsel anlatı metinleri gibi tematik olarak da “-mİş” biçimbiriminin kanıtsal işlevine uygun birinci elden olmayan bilgi kaynağına, söylentiye, aktarıma, şaşırma, inanmama, ironiye, sonradan fark etme, bilinçsiz olarak yapma anlamlarını destekleyen etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Ancak bu etkinliklerin öncesinde verilen dilbilgisi tablolarında “-mİş” biçimbiriminin belirtilen kanıtsallık işlevlerine dair anlamlarına işaret etmediği, aslında rivayet kipi başlığında ele alınan “-mİş”ın zamansal bir anlam işaretlemediği halde zaman eki olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Sayfa 98’de verilen “15. Okuyalım, doğrusunu yazalım” ve “16. Dinleyelim, işaretleyelim” etkinliklerinde de ünite boyunca farklı anlamsal boyutları gösterilmeye çalışılan “-mİş” biçimbiriminin aktarma nüansını yansıttığı görülmektedir. Şekil 27’de görüldüğü üzere “Dedikodu” temasıyla ele alınan 15. etkinlikte kişinin doğrudan bilgiye ulaşmadığı, yapılan bir araştırma sonucu aktarılan sonuçlara bakarak yorum yaptığı bir bağlam sunulmuştur. Öğrencinin araştırma sonuçlarına göre verilmiş yargı cümlelerindeki anlamsal yanlışları düzeltmesi beklenmektedir. 16. etkinlikte ise öğrencilerin “Magazin haberleri” Türk kültüründe ve medyasından aşına olabileceği

dört ünlü isim ile ilgili dinleme metnini dinlemesi ve verilen magazin metnindeki ünlü kişilere dair söylentileri işaretlemeleri beklenmektedir.

Şekil 27. Yeni Hitit YİT Temel 1 “15. Okuyalım, doğrusunu yazalım” ve “16. Dinleyelim, işaretleyelim” (s.98)

15 Okuyalım, doğrusunu yazalım

DEDİKODU İÇİN EN UYGUN ZAMAN

İngiliz bilim adamları 2000 kişi üzerinde 'dedikodu' hakkında bir araştırma yapmış. Araştırmaya göre insanların dedikodu alışkanlıkları şöyle:

1. İnsanlar dedikodu için en çok pazartesi gününü ve saat 16.00'yi tercih ediyor ve dedikoduların konusu çoğunlukla geçen hafta sonu oluyor.
2. İnsanların %97'si, sıfır dedikodu olsun diye dedikodu yapıyor. %51 ise kötü niyetle dedikodu yapıyor.
3. İnsanların %62'si boş zamanlarında dedikodu yapıyor.
4. İnsanlar dedikodularında önemli olayları değil, magazin olaylarını konuşuyor.
5. En önemli dedikodu konusu arkadaşlar ve aile çevresi.
6. İnsanlar en çok iş yerinde, yemeklerde ve partilerde dedikodu yapıyor.
7. İnsanların %17'si ilk randevuda dedikodu yapıyor.
8. Erkekler dedikoduyu kadınlardan daha çok seviyor.

16 Dinleyelim, işaretleyelim

Magazin Haberleri

Neler Yapmış?	Tarkan	Cem Yılmaz	Hülya Avşar	İbrahim Tatlıses
Çok değişmiş.				
Doğum gününü kutluyomuş.				
Okul yapıyormuş.				
Televizyonda filmi varmış.				
Uzun zaman ABD'de yaşamış.				
Yaşını söylemek istemiyormuş.				

1. İnsanların çoğu kötü niyetle dedikodu yapıyormuş.
2. İnsanlar en çok iş yerindeki olaylar hakkında konuşuyormuş.
3. Kadınlara dedikoduyu erkeklerden daha çok seviyormuş.
4. İnsanlar uzun dedikoduları hafta sonuna saklıyormuş.

Ünitenin son etkinliği olarak “İster İnan İster İnanma” başlığıyla verilen “17. Okuyalım, yazalım” etkinliğinde gelecekte insan ömrü, çip uygulaması ve hava taksitleri ilgili üç farklı konudaki kısa metinlerde geleceğe dair tahmin, inanç ve söylentiler verilmiştir. Öğrenciler geçmişte gerçekleşmemiş gelecekte olması beklenen konulara ilişkin metinlerle beraber “-mİş”ı geçmiş zamanı işaretleyen bir ek olarak değil, tahmin, inanç, söylenti gibi farklı anlamlar ileten bir ek olarak görme fırsatına sahiptir. Benzer şekilde öğrencilerin de bir metin oluşturması beklenmektedir. Öğrencilerin yazma etkinliğiyle “-mİş” biçimbiriminin geçmiş zaman harici kanıtsallık işlevlerine ilişkin becerilerini geliştirmesi bakımından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 kitabında “-dİ” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ele alındığı son ünite “9. Ünite Farklı Dünyalar”dır. Ünitenin birinci bölümünde işlenen geniş zaman dilbilgisi başlığı üçüncü bölümde “-mİş” biçimbiriminin de ele alınmasıyla “Geniş Zaman (Rivayet Kipi)” başlığıyla sunulmuştur.

Şekil 28. Yeni Hitit YİT Temel 1 Geniş Zaman (Rivayet Kipi) (s.113)

GENİŞ ZAMAN (rivayet kipi)							-İE/İlmış (< -İE/İlr İmiş)
Adıl	Eylem	-	Zaman Ekl	?	Zaman Ekl	Kişi Ekl	Örnekler
ben	ara	-	-r	mı	-miş/-ymiş	-im/-im/-um/-üm	Ona göre ben araba kullanamazmışım.
sen	gir	-maz	-ır/-ir/-ur/-ür	mi	-miş/-ymiş	-sin/-sin/-sun/-sün	Sen bebekken çok ağlar mıymışsın?
o	kullan	-	-ar/-er	mu	-muş/-ymuş	-	O gençken çok iyi yüzermiş.
biz	yüz	-mez		mü	-müş/-ymüş	-iz/-iz/-uz/-üz	Görevli söyledi, bu odaya giremezmişiz.
siz	bin					-sınız / -sınız / -sunuz / -sünüz	Doktorunuza göre uçağa binebilir miymişsiniz?
onlar	ağla					(-lar / -ler)	Onlar önceden bizi her gün ararmıymışlar.

Geniş zamanın rivayet kipi olarak ele alınan tabloda ‘-ImIş’ biçimbirimi eklenmiş olduğu geniş zamana aktarma, varsayım, inanç, alay, bildirme gibi anlamlar yüklemektedir. Dilbilgisi tablolarını takiben verilen ‘23. Tamamlayalım’ ve ‘24. Dinleyelim, tamamlayalım’ etkinliklerinde cümlelerdeki boşluklar doğrudan cümleyi söyleyen kişinin eylemin gerçekleşme anına tanık olup olmamasını sorgulamaktadır. Bu etkinlikle öğrencinin ‘-DI’ ve ‘-mIş’ biçimbirimlerini karşılaştırabilmesi beklenmektedir. ‘-DI’ biçimbiriminin kişinin tanık olduğu ya da tanık olmasa dahi birinci elden kaynağa sahip olduğu durumları, ‘-mIş’ biçimbiriminin ise kişinin tanık olmadığı, eylemin gerçekleştiğini aktardığı, bir başkasından duyduğu ya da öğrendiği durumlarda ve bu durumlara ek olarak beklenmedik bir haber, sürpriz, şaşkınlık, ironi, küçümseme, alay, şüphe, söylenti, övünme, belirsizlik, sonradan farkına varma gibi anlamları ifade etmekte kullanıldığını önceki ünitelerde verilen etkinliklerle pekiştirdiği sürece zorluk yaşamadan tamamlaması beklenebilir.

3.1.2. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 (Orta)

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2 seti, bir ders kitabı, bir çalışma kitabı, bir öğretmen kitabı ve dinleme metinlerinin kayıtlarının olduğu bir CD’den oluşmaktadır. Bu setin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlandığı ve bu seti tamamlayan öğrencilerin B1 beceri düzeyine ulaşması beklenmektedir. Setin ders kitabı 12 üniteden oluşmaktadır ve her ünite kendi içerisinde 3 ayrı bölüme ayrılmaktadır. Ünitelerin her birinde ‘Dinleme, Okuma, Sözlü Anlatım, Karşılıklı Konuşma, Yazılı Anlatım’ becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. *Yeni Hitit*

Yabancılar için Türkçe 2 ders kitabında Tablo 11’de görüldüğü üzere yalnızca 1. Ünite ‘-mİş’ biçimbirimleri ele alınmıştır.

1. Ünite ‘İş Dünyası’nın ilk bölümünde karşımıza gereklilik kipi (rivayet kipi) başlıklarıyla çıkmaktadır. Şekil 29’da verilen dilbilgisi tablolarında gereklilik kipi ‘-mAll’ndan sonra gelen ‘-mİş’ biçimbiriminin ‘Zaman Eki’ başlığı ile verilmeyip, herhangi bir başlık altında ele alınmadığı dikkat çekmiştir. Bu bölümde rivayet kipi başlığıyla kitapta yer alan ‘-mİş’ biçimbiriminin geçmiş zaman anlamı belirten ‘-mİş’ ile karışmaması adına ‘-Imİş’ biçimbirimi olarak bahsedilmiştir.

Şekil 29. Yeni Hitit YİT Orta 2 ‘Gereklilik Kipi (Rivayet Kipi)’ (s. 8)

GEREKLİLİK Rivayet Kipi						-mEllymiş (-mElİ -mİş)	
Adı	Eylem	-	Gereklilik	?	Kişi Eki	Örnekler	
ben	gel	-ma	-malı/-meli	mi	-ymış	-m/-im	(Ben) bu derse daha çok çalışmalıymışım.
sen	çalış	-me		mi	-ymış	-sin/-sin	Öğretmen söyledi. Sen de bizimle gelmeliymişsin.
o	kullan					-	(O) Bu işi yapmamalı mıymış?
biz	konuş					-iz/-iz	(Biz) sınavda sözlük kullanmamalı mıymışız?
siz	yap					-sınız/-sınız	(Siz) burada yüksek sesle konuşmamalıymışsınız.
onlar	oku					(-lar/-ler)	Onlar da okumalılarıymış mı?

Gereklilik (Rivayet) kipi tablosunda verilen ‘Ben bu derse daha çok çalışmalıymışım, Bizimle gelmeliymişsin, Burada yüksek sesle konuşmamalıymışsınız, Bu işi yapmamalı mıymış?’ örneklerinden ‘-mİş’ biçimbiriminin cümlelere sonradan fark etme, başkasından duyma, aktarma anlamları kattığını kavraması beklenmektedir. Öğrencilere kısa bağlamlar içerisinde sunulacak örneklerin bu anlamları kavramasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sayfa 8’de tabloları takiben verilen ‘3. Tamamlayalım’ etkinliğinde boşlukların ‘-mAll ve -mAllıymış’ eklerinden biriyle doldurulması gerekmektedir. ‘3. Tamamlayalım’ etkinliğinde verilen ‘Ne kadar güzel bir tablo bu! Sen bankacı değil, ressam olmalıymışsın; Biletlerimizi almak için uçağın kalkışından iki saat önce havaalanında olmalıymışız; Hakan bizimle sinemaya geleliyormuş. Doktora gitmeliymiş’ cümlelerinde ‘-mAllıymış’ kullanımına rastlanmaktadır. Gereklilik kipi (rivayet) dilbilgisi konusuyla ilgili öğrencilere yalnızca bu etkinlikle sunulmuştur. Öğrencilerin ‘-Imİş’in cümleye yüklediği anlamları ya temel seviyede çok iyi pekiştirip burada da benzer bir mantık yürütmesi gerekmektedir ya da verilen sayılı örnekle pekiştirmesi gerekmektedir.

Yeni Hitit YİT 2 ders kitabında ‘-ImIş’ biçimbirimleri verilen dilbilgisi tablosunda görüldüğü üzere zaman eki olarak adlandırılmamış, doğrudan dilbilgisel bir açıklama veya sunulmasa da ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerinin kısıtlı bağlam içerisinde sunulduğu görülmektedir.

3.1.3. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 3 (Yüksek)

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 3 seti, bir ders kitabı, bir çalışma kitabı, bir öğretmen kitabı ve dinleme metinlerinin kayıtlarının olduğu bir CD’den oluşmaktadır. Bu setin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlandığı ve bu seti tamamlayan öğrencilerin B2 ve C1 beceri düzeylerine ulaşması beklenmektedir. Setin ders kitabı 12 üniteden oluşmaktadır ve her ünite kendi içerisinde 3 ayrı bölüme ayrılmaktadır. Tablo 11’de görüldüğü üzere setin son kitabında ‘-DI’ ve ‘-mIş’ biçimbirimleri yalnızca 1. Üniteye ele alınmıştır. Üç alt bölüme oluşan ‘Edebiyat Dünyasından’ ünitesinin ikinci bölümünde ‘Bileşik Zamanlar (Rivayet)’ ve üçüncü bölümünde ise ‘Bileşik Zamanlar (Koşul)’ dilbilgisi başlıklarıyla öğrenciye sunulmuştur.

Ünitenin ikinci bölümünde ‘Bileşik Zamanlar (Rivayet)’ başlığı ele alınmıştır. Rivayet kipi başlığı herhangi bir önhazırlık çalışması konulmadan doğrudan dilbilgisi tablosu ile formulize edilmiş halde öğrenciye sunulmuştur. Şekil 30’da verilen tabloda zaman ve kip eklerinden sonra eklenen ‘-ImIş’ biçimbiriminin varyantlarına ve kullanıma dair birkaç örnek cümle verilmiştir.

Şekil 30. Yeni Hitit YİT 3 ‘Bileşik Zamanlar (Rivayet)’ (s.12)

BİLEŞİK ZAMANLAR Rivayet					zaman/kip + -fymIş (* f-mIş)		
Adı	Eylem	-	Zaman Eki	?	Rivayet Eki	Kip Eki	
ben	yap	-ma/-me	-yort/-iyort/-iyort/-uyort/-üyort	-mı	-mıs/-mıs/-mıuş/-mıuş	-im/-im/-um/-um	
sen	yaşa	-mi/-mi	-ıccak/-ıccak/-ıccak	-mı	-ymıs/-ymıs/-ymıuş/-ymıuş	-sin/-sin/-sun/-sun	
o	gör	-mu/-mü	-mıs/-mıs/-mıuş/-mıuş	-mı		-	
biz	haberleş	-maz/-mez	-ı/-ı/-ı/-ı/-ı/-ı/-ı/-ı	-mı		-ız/-ız/-ız/-ız	
siz	çalış		-malt/-malt			-sınız/-sınız/-sunuz/-sunuz	
onlar	gerek		-sa/-se			-lar/-ler	
	katil						
	geçir						
	gel						

Örnekler

*Çok eskiden insanlar kuşları kullanarak haberleşiyormuş.
Doktoruma göre daha çok spor yapmalıymışın.
Öğretmeninin söyledi, hiç ders çalışmıyormuşsun.
Uzmanların tahminlerine göre gelecekte yüzlerce katlı
gökdelenlerde yaşayacağız.*

*On dakika erken gelseymisiz müdürü görebilirmisiz.
Arkadaşların bu katli yurt dışında geçireceklermiş.
O bu kusa daha öncede katilmiş miymis?
Yarın saat dokuzda burada olmamız gerekiyormuş.
Murat buraya geçen yolda geldiymiş.*

Rivayet eki olarak kategorize edilen “-ImIş” biçimbirimi zaman eklerine eklenmesiyle “Çok eskiden insanlar kuşları kullanarak haberleşiyormuş; Doktoruma göre daha çok spor yapmalıymışım; Öğretmenin söyledi, hiç ders çalışmıyormuşsun; Uzmanların söylediğine göre gelecekte yüzlerce katlı gökdelenlerde yaşayacaksınız.” örneklerinde olduğu gibi başkasından duyma, aktarma, farkına varma anlamlarını yansıtmaktadır. Burada “-ImIş” ekinin zaman bakımından geçmiş zaman özelliği taşımadığı, yansız olduğu görülmektedir. Sayfa 12’de verilen “10.Tamamlayalım” etkinliğinde verilen örneklerde yine “-ImIş” biçimbiriminin zaman bakımından yansız olduğu görülmektedir. Birbirinden bağımsız verilen cümlelerden “Güya beni arayacaktı da cep telefonunun şarjı bittiği için arayamamış.” cümlesinde *arayacaktı* kelimesindeki “-ImIş” inanmama anlamı katmaktadır. “Ah, keşke biletleri dün alsaymışız, gördün mü bak hiç yer kalmamış” pişmanlık, sitem; “Duyduğum kadarıyla dilekçeler bir hafta içinde imzalanıyormuş.” söylenti; “Anlattıklarına bakılırsa zavallı kadın kocasından uzun zamandır şiddet görüyormuş.” başkasından duyma, aktarma; “Gazetelerde çarşaf çarşaf haberleri çıktı. Meğer o meşhur barın altında kumarhane işletiyormuş.” şaşırma anlamlarına işaret etmektedir. Aynı sayfada bulunan “11. Tamamlayalım” etkinliğinde ünitenin edebiyat temasına uygun olarak Yaşar Kemal’den alıntı yapılmıştır. Alıntılanan metinde verilen boşlukları uygun zaman eki ve “-ImIş” ile tamamlamaları beklenmektedir.

Şekil 31. Yeni Hitit YİT 3 “10. Tamamlayalım.” ve “11. Tamamlayalım.” (s. 12)

10 Tamamlayalım	11 Tamamlayalım
<ol style="list-style-type: none"> 1. Duyduğuma göre yakında evlen<i>cektir</i>....., umarım çok mutlu olursunuz. 2. Gazetelerde çarşaf çarşaf haberleri çıktı. Meğer o meşhur barın altında kumarhane işlet..... 3. Güya beni ara..... da cep telefonunun şarjı bittiği için arayamamış. 4. Ah, keşke biletleri dün al....., gördün mü bak hiç yer kalmamış! 5. Anlattıklarına bakılırsa zavallı kadın kocasından uzun zamandır şiddet gör..... 6. Resepsiyona sordun mu? Otele evcil hayvan kabul et.....? 7. Meğer bu konu benim dışımda herkes tarafından bilin.....! 8. Duyduğum kadarıyla, verilen dilekçeler bir hafta içinde cevaplan..... 9. Müdür ne dedi? Bu sene maaşlarımıza zam yapıldı.....? 10. Tüh! Bir dakika erken gel..... otobüsü kaçır..... 11. Baksana herkes takım elbise giymiş. Keske sen de en azından bir kravat tak..... 12. Simdi suyu iyice kurumuş olan bu ırmakta dayım küçükken çeşit çeşit balıklar tut..... 13. Ne kadar doğru bilmiyorum ama söylentilere göre yakında bosan..... 	<p>Metin herkese, düşmüşlere, hasta çocuklara, saflara elinden gelen her yardımı yaparmış. Bir hasta, bir ağlayan, başka çocuklar tarafından küçümsenen, aşağılanan, ne bileyim ben bir kötü halde garip görsün, ona elinden geleni yapar, canını bile ver..... Metin’in bir hali var..... ki, herkesin anası babası gibi..... Bası sıkışan Metine gel..... Gelip de eli boş dönen yok..... Metin ol..... çok kişi tahtalı köyü boyla..... Metin hasta çocukları alıp hastanelere bile yatır..... Doktorlar bile ondan kork..... Metin çoğu kez aç gez..... Neyi varsa başkasına ver..... de kendisi öyle aç gez..... Bu Metin böyle..... işte, çok karışık bir adam ki, öylesine.</p> <p style="text-align: right;">Yaşar Kemal</p>

“11. Tamamlayalım” etkinliğinde edebi bir metinden kesit sunulması, öğrenci için otantik bir malzeme olması bakımından faydalı olduğu düşünülmektedir. Bileşik Zaman (rivayet) konu başlığı altında verilen bir diğer etkinlikte ise Attila İlhan’ın Üçüncü Şahsın Şiiri ele alınmıştır. Bu konuşma etkinliğinde şiirin “-Imış” kullanılarak yeniden yorumlanması istenmektedir.

Ünitenin son bölümünde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimleri, “Bileşik Zamanlar (Koşul)” dilbilgisi başlığı altında ele alınmıştır. Şekil 32’de verilen dilbilgisi tablosunda her iki biçimbirim de eyleme eklenen ilk ek olduğundan zaman eki kategorisi altında verilmiştir. Eyleme eklendiklerinde geçmişte başlamış ve tamamlanmış, eylemi yapan kişi tarafından tanık olunmuş ya da tanık olunmamış anlamlarını ifade etmektedirler. Ancak örneklerin kitap setinin genelinde olduğu gibi bağlamdan kopuk olduğu düşünülmektedir.

Şekil 32. Yeni Hitit YİT 3 “Bileşik Zamanlar (Koşul)” (s. 15)

BİLEŞİK ZAMANLAR (koşul)			zaman/kip + -lyse (-I-se)		
Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	Şart Eki	Kıta Eki
ben	anla	-ma/-me	-yat/-iyat/-iyat/-uyat/-üyat	-sa/-sa/-ysa/-yse	-m
sen	ç	-m/-mi	-d/-d/-du/-du/-t/-t/-tu		-n
o	iste	-mu/-mü	-acak/-yacak/-yecek		-
biz	dinle	-maz/-mez	-miş/-miş/-muş/-muş		-k
siz	bitir		-t/-t/-üt/-üt/-at/-er		-nız/-nız
onlar	iste		-malı/-meli		-ları/-ler
	gel				

Örnekler

Beni anlamıyorsanız daha yavaş konuşaym. *Bu raporu bugün bitirmeliyse acele edelim, neredeyse akşam oldu.*

Arkadaşlar hepimiz kahvelerimizi içtiyse artık kalkabiliriz. *İnsanların size nasıl davranmasını istiyorsanız onlara öyle davranın.*

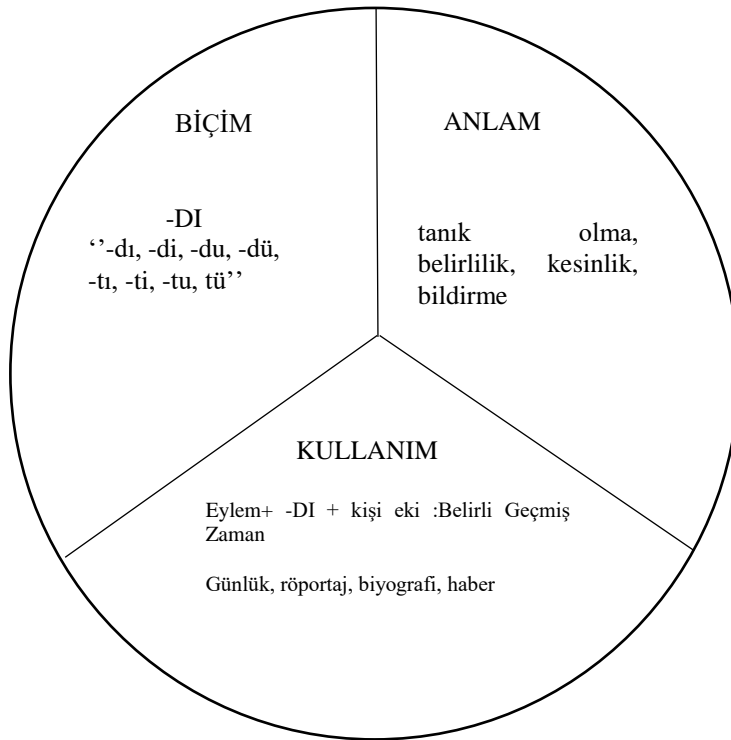
Onları istemiyorsanız gelmesinler. Biz gidiyoruz. *Bizimle geliyorsa acele et.*

Dersi dinlemeyecekseniz lütfen dışarı çıkın.

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1, 2 ve 3 ders kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ele alındığı temel seviyede 3 ünite, orta seviyede 1 ünite ve yüksek seviyede 1 ünite olmak üzere toplamda 5 ünite incelenmiştir. Bu ünitelerde ilgili biçimbirimlerin öğretiminin iletişimsel yaklaşımı gözettiği belirtilen kitaplarda açıkça, yapısal formuna büyük önem verilerek yapıldığı fark edilmiştir.

Yeni Hitit YİT 1, 2 ve 3 ders kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin işlendiği üniteler biçim, anlam ve kullanım bakımından incelendiğinde aşağıdaki şemalar oluşturulmuştur. Şekil 33’te *Yeni Hitit YİT* seti ders kitaplarındaki “-DI” biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında, Şekil 34’te “-(I)mİş” biçimbirimi belirtilen boyutlarda incelenmiştir.

Şekil 33. Yeni Hitit YİT seti ders kitaplarındaki ‘-DI’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi



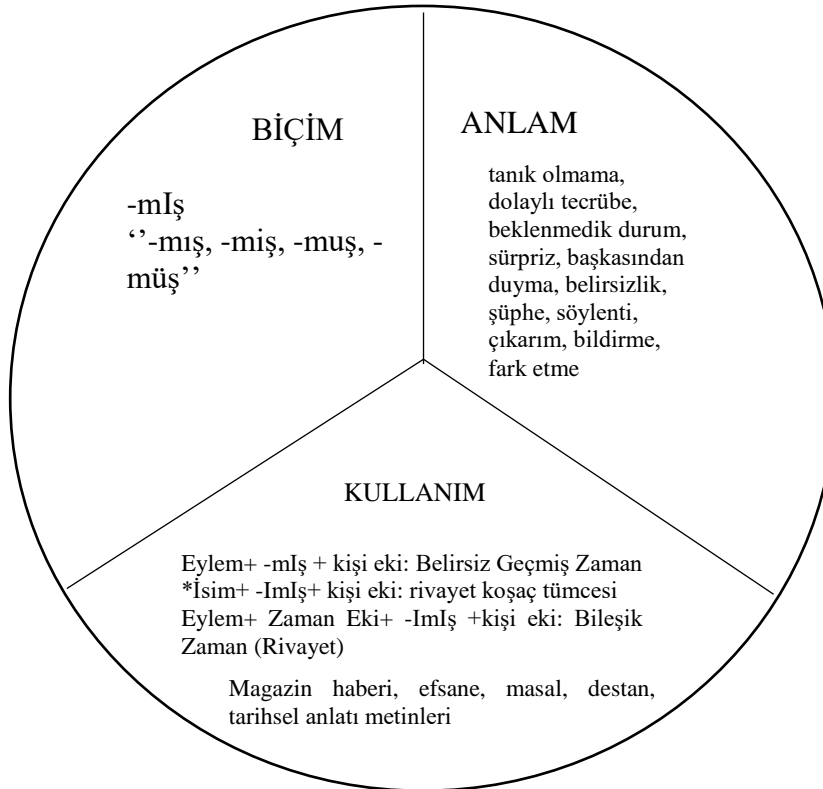
Biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınan ‘-DI’ biçimbiriminin biçimsel ve sözdizimsel özellikleri BİÇİM kategorisi altında, anlamsal özellikleri ANLAM kategorisi altında, nerede ve zaman kullanıldığına dair özellikleri ise KULLANIM kategorisi altında ele alınmaktadır. Yukarıdaki şemayı sırayla yorumlandığında ‘-DI’ biçimbirimin eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. ‘-DI’ biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen ‘-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü’ den oluşmaktadır.

Anlam kategorisi ele alınan ‘-DI’ biçimbirimi incelenen *Yeni Hitit YİT* setinde belirli geçmiş zaman başlığıyla konuşurun konuşma anından önce gerçekleşen olay ya da duruma tanık olduğu, tanık olmasa dahi birinci elden bilgi kaynağına sahip olduğu durumları ifade etmektedir. Konuşur olaya tanık olmadığı durumlarda görsel bir kanıtla sahip olabilir, bu durumda olayın kendisine değil sonucuna odaklanabilir. ‘-DI’ biçimbiriminin belirtilen öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarda tanık olma, belirlilik, kesinlik, bildirme gibi temel anlamlar, belirli bağlamlarda ise pişmanlık, hayal ve şaşkınlık gibi anlamlar işaretlediği görülmüştür.

İlgili biçimbirimimin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise önemli kişilerin hayatlarını konu alan biyografilere, tarihteki önemli haberlerin sunuşuna, röportaj örneklerine ve sıralı gerçekleşen olayların günlük anlatı türüyle sunuşuna yer verilmiştir.

Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yaşadıkları güçlükler ve hatalarının ele alındığı çalışmalarda öğrencilerin belirli geçmiş zamanı kullanmada sorun yaşamadıkları aktarılmıştır. Ancak yine de “-DI” biçimbirimiminin farklı edimsel açımlarının da bir bağlam içerisinde ve otantik malzemelerle öğrenciye sunulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Şekil 34’te “-(I)mış” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım bakımında *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* ders kitaplarındaki sunuluşu özetlenmiştir.

Şekil 34. Yeni Hitit YİT seti ders kitaplarındaki “-miş” biçimbirimiminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi



Biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınan “-miş” biçimbirimiminin biçimsel ve sözdizimsel özellikleri BİÇİM kategorisi altında, anlamsal özellikleri ANLAM kategorisi

altında, nerede ve zaman kullanıldığına dair özellikleri ise KULLANIM kategorisi altında ele alınmaktadır.

Yukarıdaki şemayı sırayla yorumlandığında ‘-mİş’ biçimbiriminin isim veya eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. İsim soylularda ‘İsim+ -Imİş + kişi eki’, eylem kök ve gövdelerinde ‘eylem+ -mİş + kişi eki’ şeklinde yapılanmaktadır. ‘-mİş’ biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen ‘-mİş, -miş, -muş, -müş’ ve bu şemada ‘-mİş’ ile beraber alınan zaman bakımından yansız ‘-Imİş’ biçimbirimi ‘-(y)mİş, -(y)mİş, -(y)müş, -(y)müş’ den oluşmaktadır.

‘-mİş’ biçimbirimi birden fazla anlama sahiptir. İncelenen *Yeni Hitit YİT* setinde belirsiz geçmiş zaman, rivayet koşaç tümcesi, rivayet bileşik zaman başlıklarıyla ele alınan geçmişte tamamlanmış, konuşurun tanık olmadığı ancak gerçekleştiğini aktardığı olay ve durumları ifade etmektedir. ‘-mİş’ biçimbiriminin belirtilen Türkçe öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarında konuşurun tanık olmadığı, bir başkasından duyduğu ya da öğrendiği, aktardığı, gerçek dışı bir durumu, hayali ve isteği yansıttığı, ironi, şaşkınlık, bildirme, belirsizlik, sonradan fark etme, şüphe, söylenti ve çıkarım anlamlarını işaretlediği görülmüştür.

İlgili biçimbirimin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise magazin haberlerine, efsane, masal ve destan gibi olağanüstü olay ve varlıkların konu olduğu anlatı türlerine ve tarihsel anlatı metinlerinin sunuşuna yer verilmiştir. Ancak kitaplarda ‘-mİş’ biçimbiriminin yalnızca zaman ve rivayet kipi başlıkları ile ele alınması öğrencinin yukarıda belirtilen anlamlardan birçoğunu kapsayan kanıtsallık işlevine dair açık bir bilgi ve keşfedebileceği yeterli bağlamsal sunuma sahip olmadığı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin birçoğunun ana dillerinde belirli ve belirsiz geçmiş zaman ayrımı ve dilbilgisel kanıtsallık işaretleyicilerinin bulunmaması bu biçimbirimin kanıtsallık işlevlerinin yansıtılmasında kullanım boyutunun sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenciye biçimbirimin nerede ve hangi durum bağlamlarında kullanılıp kullanılamayacağını, ilgili biçimbirimin cümledeki varlığının oluşturacağı anlam farklarının yansıtılmasının öğretilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* genel olarak

değerlendirildiğinde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevine yönelik anlam ve özellikle kullanım boyutlarını kapsayacak etkinliklerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.2. YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yunus Emre Enstitüsü tarafından ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinleme kitapçıkları ve ses CD’lerinden oluşmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki düzeyler ve temel alanların göz önüne alınarak hazırlandığı belirtilen sette A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı farklı set bulunmaktadır. Her setin bir ders kitabı, çalışma kitabı, ses CD’si ve dinleme metinlerinden oluşan içeriği bulunmaktadır.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti yurt içinde Yunus Emre Türkçe Öğretim Merkezleri ve pek çok öğretim merkezinde kullanıldığı gibi yurt dışında da Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Kültür Merkezlerinde, iş birliği içinde bulunan Türkoloji Bölümlerinde uygulanmaktadır. Bu setle öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kolay, günlük hayat ihtiyaçlarına cevap verecek yeterlilikleri kazandırma amacı taşıdığı ve öğrencinin kendisini Türkçe ifade edebilmesi, iletişim kurabilmesi, temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlandığı ifade edilmektedir. Her düzey kitapta 8 ünite bulunmaktadır ve her ünite kendi içerisinde A, B ve C olmak üzere üç alt bölüme ayrılmaktadır. Her düzey kitapta Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma bölümleri bulunurken C1 ve C2 düzeyleri kitapları hariç diğer düzey kitaplarında Dilbilgisi bölümleri de bulunmaktadır. *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin dilbilgisi konusu olarak ele alındığı seviyeler ve üniteler Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarındaki “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ünitelere dağılımı

Kitap	Ünite	“-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin dahil olduğu dilbilgisi konuları
A1	3. Ünite: Günlük Hayat	3.A. Saat Kaçta? Belirli Geçmiş Zaman (-DI)

A2	1. Ünite: Zaman – Mekan	1.A. Geçmiş, Şimdi, Gelecek Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş)
B2	2. Ünite: Değerlerimiz	2. C. Komşuluk Bütün zamanların rivayeti

3.2.1. Yedi İklim Türkçe Temel (A1 ve A2)

3.2.1.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin ilk kitabında yalnızca “-DI” biçimbirimi ele alınmaktadır. Tablo 12’de görüldüğü üzere 3. Ünite de “Belirli Geçmiş Zaman” konusu ele alınmaktadır. Sayfa 58’de verilen “4. Okuyalım, cevaplayalım” yönergeli “Murat dün neler yaptı?” okuma metninde belirli geçmiş zamanı işaretleyen “-DI” biçimbirimi bir bağlam içerisinde öğrenciye sunulmuştur. Etkinliğin öncesinde ya da sonrasında ayrıca dilbilgisi konusunun adının yazılmaması ya da bir başlık altına alınmaması dikkat çekmektedir. Öğrenci burada yalnızca anlama bakarak geçmişte olmuş, tamamlanmış olayların anlatıldığı sonucuna varabilir. Okuma metninin yanına kutucukla eklenen “-DI” biçimbiriminin eklendiği kök veya gövdeyle olan ses uyumuna göre varyantları görülmektedir. Kutucuğun altında “Ablam dün pazardan meyve aldı; Annem evden erken çıktı; Babaannem sabah parkta yürüdü” gibi verilen örneklerde ses uyumuna ilişkin biçimbirimdeki değişiklikler kolayca göze çarpmaktadır. Şekil 35’te görülen etkinliğin bağlam içerisinde verilmesi hem anlamayı kolaylaştırdığı hem de sıralı eylemlerin anlatımında kullanıldığının görülmesi açısından faydalı bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci “Murat saat kaçta kalktı?; Murat iş yerinde ne yaptı?; Murat saat kaçta metroya bindi?” gibi etkinlik sorularıyla da yapı odaklı mekanik bir düşünceye değil anlamaya ve yorumlamaya yönlendirilmiştir.

Şekil 35. Yedi İklim Türkçe A1 “4.Tamamlayalım, cevaplayalım.” (s. 58)

4. Okuyalım, cevaplayalım.
Murat Dün Neler Yaptı?

Murat saat 06.00’da uyandı. Kahvaltı etmedi. Saat altı buçukta spor salonuna gitti. Orada egzersiz yaptı, bisiklete bindi ama yüzmedi. Bir saat sonra eve döndü. Evde banyo yaptı ve kahvaltı etti. Saat sekiz buçukta işe gitti. Murat’ın işi çok yorucu ama o işini çok seviyor. Murat iş yerinden saat 19.00’da çıktı. Yediyi çeyrek geçte metroya bindi. Metro çok hızlı bir ulaşım aracı. Yolculuk on beş dakika sürdü. Akşam yedi buçukta eve geldi. Saat 23.00’te yatağa yattı ve uyudu.

a	e
ı	i
o	ö
u	ü

-dı / -tı -di / -ti
-du / -tu -dü / -tü

Ablam, dün pazardan meyve aldı.
Annem evden erken çıktı.
Babam bankadan para çekti.
Ağabeyim eve geç geldi.
Babaannem sabah parkta yürüdü.

Sayfa 59'daki "5. Okuyalım, inceleyelim" etkinliğinde bir önceki etkinlikle paralel olarak geçmişteki sıralı eylemler "önce" ve "sonra" zaman bağlaçlarıyla ele alınmıştır.

Verilen okuma metninin birinci kişinin ağzından yazılması, öğrenciye belirli geçmiş zamanla "-DI" biçimbiriminin doğrudan bir durum ya da olaya tanık olma, doğrudan tecrübe etme nüanslarını sezdirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu etkinliği takip eden "6. Cümleleri tekrar yazalım" etkinliği ile öğrenci konuşma anından önce gerçekleşmiş sıralı eylemleri "önce" ve "sonra" zaman bağlaçlarıyla yeniden yazmayı pekiştirmektedir.

Şekil 36. Yedi İklim Türkçe A1 "5. Okuyalım, inceleyelim" (s. 59)

5. Okuyalım, inceleyelim.
Öncesi, Sonrası

Merhaba, benim adım Ayla. Bugün yine çok erken uyandım. **Önce** banyo yaptım. **Sonra** kahvaltı ettim. Kahvaltıdan sonra evden çıktım ve işe gittim.

Öğleden önce raporları okudum. Öğle tatilinde Şule'yle dışarı çıktık. Kızılay'da biraz dolaştık. Daha sonra işe döndük. Öğleden sonra toplantı yaptık. İş yerinde çok çalıştım ve yoruldum. Saat beşte işten çıktım ve markete gittim.

Marketten biraz sebze ve meyve aldım. Daha sonra otobüsle eve döndüm. Evde biraz iş yaptım ve sonra yemek yedim. Saat sekizde "Muhşem Yüzyıl" başladı. Çok heyecanlı bir bölümdü. Diziden sonra yattım ve uyudum.

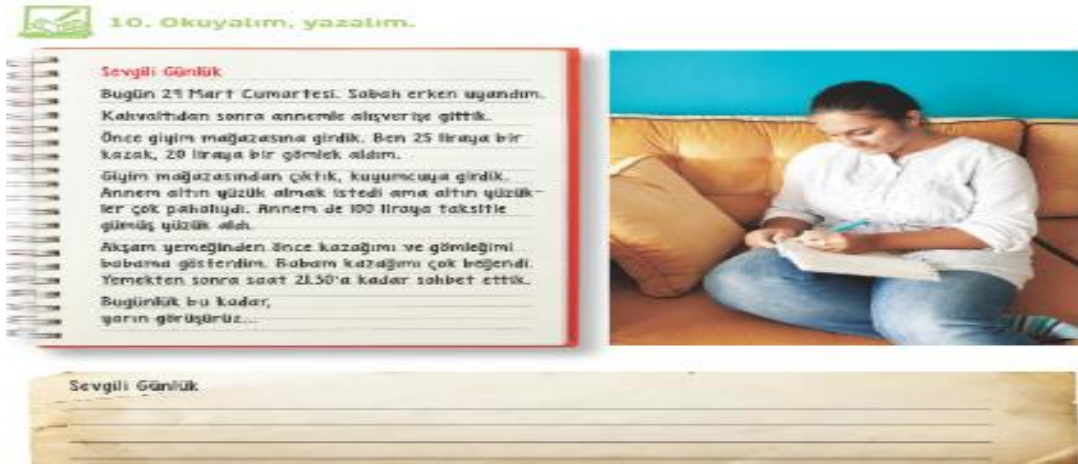
Önce banyo yaptım. **Sonra** kahvaltı ettim.
Kahvaltıdan **önce** banyo yaptım.

Saat beşte işten çıktım ve markete gittim.
İşten sonra markete gittim.

Belirli geçmiş zaman konusu ile ilgili son etkinlik olarak Şekil 36'daki etkinliğe benzer olarak sayfa 69'da bir günlük örneği verilip öğrencinin de bir gününü günlüğe yazması istenmiştir. "Sabah erken uyandım; Kahvaltıdan sonra alışverişe gittik; Önce giyim mağazasına girdik." gibi cümlelerde öğrenci tarafından "-DI" biçimbiriminin ses uyumuna bağlı varyantları fark edilebilir ve konuşma anından önceki bir noktada sıralı olarak gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Öğrencinin kazandığı becerileri sırasıyla kullanabildiği bir yapılanışa sahip olan kitapta öğrencinin, bu etkinlikle beraber "-DI" biçimbiriminin kanıtsallık işlevine yönelik olarak kendi tecrübe ettiği, doğrudan tanıdığı olduğu durumları ifade etmede kullanıldığını kavradığı düşünülmektedir.

Şekil 37. Yedi İklim Türkçe A1 ‘‘5. Okuyalım, yazalım’’ (s. 69)



3.2.1.2. Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin ikinci kitabı olan A2 kitabında yalnızca ‘-miş’ biçim birimi ele alınmıştır. Tablo 12'de görüldüğü üzere 1. Ünite'de ‘Belirsiz Geçmiş Zaman’ konusu ele alınmaktadır. Sayfa 14'te ‘7. Okuyalım’ etkinliğinde üç kişi ile ilgili biyografik bilgiler ‘-DI’ biçim birimiyle öğrenciye sunulmuştur, ‘9. Yeniden yazalım’ etkinliğinde biyografik bilgilerin ‘-miş’ biçim birimiyle yazılması istenmiştir. Belirsiz geçmiş zamana dair herhangi bir dilbilgisel açıklama yapılmamış, öğrenciye zamanın biçimsel formu ile ilgili yalnızca ses uyumuna bağlı varyantları gösterilmiştir.

Şekil 38. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘7. Okuyalım’’ ve ‘‘9. Yeniden yazalım’’ (s. 14)

7. Okuyalım.
Üç Önemli İnsan

Mustafa Kutlu
1947'de Erzincan'da doğdu. Liseyi Erzincan'da okudu. Liseden sonra Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesine girdi. 1968 yılında bu üniversitenin Türk Dil ve Edebiyatı bölümünü tamamladı. Üniversiteden sonra bir süre edebiyat öğretmenliği yaptı. Öğretmenlikten ayrıldıktan sonra Dergâh yayınlarında çalışmaya başladı. Mustafa Kutlu, Türk edebiyatının önemli hikâyecilerindendir.

Kıraç
17 Haziran 1972 tarihinde Kahramanmaraş'ta dünyaya geldi. 1982 yılında ailesiyle birlikte İstanbul'a yerleşti. İlk orta ve lise öğrenimini İstanbul'da tamamladı. Liseden sonra Marmara Üniversitesinde okudu. 1998 yılı mayıs ayında ilk albümünü hazırladı. Kıraç, 2005 yılında "Bir İstanbul Masalı" adlı dizinin müziği ile "En İyi Müzik Ödülü"nü kazandı.

9. Yeniden yazalım.

1. Arda Turan, 1987 yılında dünyaya geldi.
2. Mustafa Kutlu liseden sonra Edebiyat Fakültesine girdi.
3. Kıraç, Marmara Üniversitesinde okudu.
4. Kıraç, 1998'de ilk albümünü hazırladı.
5. Arda Turan, 9 yaşında futbola başladı.
6. Mustafa Kutlu bir süre öğretmenlik yaptı.

1. Arda Turan 1987 yılında dünyaya gelmiş.
2.
3.
4.
5.
6.

a-i	→	miş
e-i	→	miş
o-u	→	muş
ö-ü	→	muş

Öğrenci Şekil 38’de verilen ‘‘9. Yeniden yazalım’’ etkinliğinde verilen ‘‘Arda Turan, 1987 yılında dünyaya geldi; Mustafa Kutlu liseden sonra Edebiyat Fakültesine girdi; Kırac Marmara Üniversitesinde okudu.’’ örnek cümlelerindeki gibi biyografik bilgileri ‘‘-mİş’’ biçimbirimiyle yeniden yazarken ‘‘Arda Turan, 1987 yılında dünyaya gelmiş (birinden duyduğuma göre, bir kaynaktan öğrendiğime göre)’’ örneğinde olduğu gibi başka bir kaynaktan alınan bilginin aktarıldığını sezebilir. Sayfa 18’de verilen ‘‘4. Cümleleri okuyalım, farklarını söyleyelim.’’ etkinliğinde bir önceki okuma parçasıyla ilgili verilen ‘‘-DI’’ biçimbirimiyle yazılmış isim soylu yükleme sahip cümleler ile aynı cümlelerin ‘‘-Imİş’’ ile yazılması arasındaki farkın sorgulanması istenmiştir. ‘‘Nuh’un Gemisi Ağrı Dağı’ndaymış, Yaren’in fikri çok komikmiş, Ressam üç haftadır kayıpmış’’ gibi örneklerin geçmiş zaman anlamı yansıtmadığı, ‘‘-Imİş’’ ın zaman bakımından yansız olduğu görülebilir.

Bu etkinliğin öğrenciye aynı örnek cümle üzerinden karşılaştırma yapma imkanı sunması, ‘‘-Imİş’’ ile yazılmış cümlelerin ilettiği başka bir kaynaktan öğrenilen bilgi, başkasından duyma, söylenti gibi anlamları görebilmeleri açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir. Şekil 39’da verilen ‘‘5. Okuyalım, sıralayalım.’’ *Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı)* başlıklı ‘‘-mİş’’ biçimbirimiyle yazılmış okuma parçasında öğrenciye ilgili biçimbirimin efsane, destan gibi geçmişten beri süregelen, genellikle olağanüstü varlıkları ve olayları konu edinen gerçek dışı anlatılarda kullanıldığı bilgisi sezdirilmektedir. Öğrencilerin efsanenin sonunda olay örgüsüne göre verilen cümleleri sıralamaları istenmektedir.

Bir sonraki ‘‘6. Masal yazalım.’’ yönergeli etkinlikte ise yine benzer bir anlatı türü olarak öğrencilerin masal yazması istenmiştir. Bu etkinlikle birlikte öğrencinin hayali durumlardan oluşan, çoğunlukla insan, hayvan ve doğaüstü varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür masalın anlatım biçimi olarak ‘‘-mİş’’ın kullanıldığı sunulmaktadır. Öğrenci için belirli edebi türlerle örnekler verilmesi ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin kullanım alanlarını görme fırsatı oluşturmaktadır.

Şekil 39. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘5. Okuyalım, sıralayalım’’ ve ‘‘6. Masal yazalım.’’ (ss. 19-20)

5. Okuyalım, sıralayalım.
Ağrı Dağı Efsanesi (iki Bacı)

Bir köyünün iki kızı varmış. Bir gün bu iki kardeş ovaya odun toplamaya gitmişler. Yeterince odun toplamışlar. Büyük kardeşinin sırtına hepsini küçük kardeşinin sırtına yüklemiş ve yola çıkmışlar. Bir müddet sonra küçük kız ablasına:

-Belim çok ağrıdı abla, odunları biraz da sen taşı, demiş.

Ablası hiçbir şey söylememiş, biraz daha gitmişler. Küçük kız yine ablasına seslenmiş:

-Abla çok yoruldum, ne olur yardım et!

Ablası küçük kızı duymamış bile. Bu şekilde biraz daha gitmişler. Küçük kız sonunda odun yükünü sırtından atmış ve ablasına şöyle bir beddua etmiş ki:

-Abla abla! Dağ olasin, taş olasin, uzun uzun kiş olasin. Belimdeki ağrı adın olsun.

Ablası da küçük kız kardeşinin bedduasına karşılık vermiş:

-Ey benim küçük kardeşim! Başın taş, saçların çayır olsun. Başın, dilin gibi sivri, adın da benim gibi ağrı olsun!

Derken bir gürlü kopmuş, ortaları bir toz bulutu kaplamış. Biraz sonra ovada iki yüksek dağ sıvırmış. Biri Küçük Ağrı diğeri Büyük Ağrı. Böylece iki geçimsiz kardeşin ikisi de birer dağ olmuş.

- Abla da kardeşine kötü sözler söylemiş.
- Abla yardım etmemiş.
- Bir gün iki kardeş odun toplamaya gitmişler.
- Küçük kız kardeş ablasından yardım istemiş.
- Küçük kız ablasına kötü sözler söylemiş.
- Efsaneye göre ikisi de dağ olmuş.

6. Masal yazalım.
Masal

Derken bir gürlü kopmuş.

‘‘-mİş’’ biçimbirimi ile ilgili öğreniciye sunulan son etkinlik Şekil 40’da verilen ‘‘5. Okuyalım, cevaplayalım’’ etkinliği olmuştur.

Şekil 40. Yedi İklim Türkçe A2 ‘‘5. Okuyalım, cevaplayalım.’’ (ss.22-23)

5. Okuyalım, cevaplayalım.
Müjde!

Ahmet Anne müjde! İş başvurumu kabul etmişler.

Hatice Hanım Oğlum dur! Hayrola, ne iş başvurusu?

Ahmet İki hafta önce gazetede insan kaynakları müdürlüğü için iş ilanı okudum.

Hatice Hanım Ee, sonra?

Ahmet Hemen başvurudum ve bana olumlu cevap verdiler.

Hatice Hanım Oğlum, bize niçin söylemedin?

Ahmet Sürpriz yapmak istedim.

Hatice Hanım Gözün aydın, çok sevindim. Ne zaman başlıyorsun?

Ahmet On beş gün içinde. Hazırlıklarımı tamamladıktan sonra gideceğim.

Hatice Hanım Nereye gideceksin oğlum?

Ahmet Ha evet, onu söylemedim değil mi? İş yeri Ankara’da değil Kayseri’de.

Hatice Hanım Nasıl yani? Şimdi sen Kayseri’ye mi gideceksin? Bak bu hiç iyi olmadı, biz senden nasıl ayrılacağız?

Ahmet Anne, Kayseri Ankara’ya uzak değil kil..

1. Ahmet, iş için nereye başvurmuş?
Ahmet, iş için Altınkanat Havaçılık Şirketine başvurmuş.
2. Ahmet, iş başvurusunu hangi pozisyon için yapmış?
.....
3. İlandaki şartlar nelerdir?
.....
4. Ahmet, iş başvurusu için ailesine niçin haber vermemiş?
.....
5. Ahmet’in işinin Kayseri’de olması annesini mutlu etti mi? Niçin?
.....

Şekil 40’daki anne ile oğul arasında geçen iş başvurusuyla ilgili diyalog şeklinde sunulan okuma metninden sonra ‘‘Ahmet iş için nereye başvurmuş?; Ahmet iş başvurusunu hangi pozisyon için yapmış?; Ahmet iş başvurusunu ailesine niçin haber vermemiş?’’ soruları yöneltilmiş, diyalogda doğrudan konuşurlar tarafından tecrübe edilen olayları sonuçsallık

da belirten “-mİş” biçimbirimiyle aktarması beklenmiştir. Etkinlik sayısının ve içeriğinin “-mİş” biçimbiriminin zaman ve kanıtsallık işlevlerini kavratmak için iyileştirilebileceği düşünülmektedir.

3.2.2. Yedi İklim Türkçe Orta (B1 ve B2)

3.2.2.1. Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabı

Yedi İklim Türkçe Seti B1 düzeyi ders kitabında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin ele alındığı bir dilbilgisi konusu ve ünite olmadığından dolayı bu ders kitabı çalışma kapsamına girmemiştir. *Yedi İklim Türkçe* orta seviye kitaplarından yalnızca B2 düzeyi çalışma kapsamında incelenmiştir.

3.2.2.2. Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı

Yedi İklim Türkçe Seti B2 kitabında Tablo 12’de görüldüğü üzere 2. Ünite Değerlerimiz’de “-mİş” biçimbirimi “Tüm zamanların rivayeti” başlığı ile ele alınmıştır. Tüm zamanların rivayeti başlığı ünite içerisinde herhangi bir dilbilgisi tablosuyla ya da yapının nasıl kurulduğuna dair biçimsel bir gösterimle verilmemiştir. Sayfa 51’de verilen “4. İnceleyelim, tamamlayalım.” etkinliğinde verilen her boşluk doldurma için bir örnek cümle sunulmuştur. Öğrencinin buna bakarak örneğin altında verilen cümleleri uygun zamanda “-mİş” biçimbirimi ile çekimlemesi gerekmektedir. Ancak anlamsal olarak verilen örneklerin bağlam içerisinde verilmemiş olması birden fazla anlam yorumlamasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Şekil 41. *Yedi İklim Türkçe B2* “4. İnceleyelim, tamamlayalım.” (s. 51)



4. İnceleyelim, tamamlayalım.

1. Ona yardım etseydin ödevlerini zamanında **bitirirmiş.**
O hafta sonları balığa çıkmaya bayıl.....
2. Her akşam müzik dinlemeliymiş, müziksiz **yapa mazmış.**
Her sabah spor yap....., yoksa kendine gelemezmiş.
3. Her gün yirmi bardak çay **içermiş.**
Günde en az on saat uyu.....
4. Günde altı saat ders **çalışıyormuş.**
Eskiden her akşam kitap oku.....
5. Önümüzdeki ay ülkesine **dönecekmiş.**
Bulaşıkları o yıka.....

(1) numaralı “Ona yardım etseydin ödevlerini zamanında bitirirmiş.” örneğinde konuşur bu cümleyi ironik bir bakışla, küçümseme anlamında söylemiş olabilir ya da konuşurun duyduğu cümleyi aktardığı anlamı çıkarılabilir ancak hemen altında verilen ve önceki örnekteki gibi geniş zamanın rivayetiyle tamamlaması gereken “O hafta sonları balığa çıkmaya bayılmış.” cümlesi için aynı anlamı taşıdığını söylemek için bağlam yeterli değildir. Bu cümlede “bayılmış” ile verilen anlamın bir başkasından duyduğuma göre, öğrendiğime göre anlamlarını işaret ettiği düşünülmektedir. (2) numaralı “Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelememiş.” örneğinde ise iki farklı bakıştan söz etmek mümkündür:

- a. Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelememiş(!) (küçümseme)
- b. Her sabah spor yaparmış, yoksa kendine gelememiş. (Duyduğuma göre)

(3) numaralı “Her gün yirmi bardak çay içermiş.” cümlesinde de benzer olarak konuşur bu cümleyle şaşırma anlamı ya da bildirme anlamı verebilir. (4) numaralı “Günde dört saat ders çalışıyormuş.” cümlesi kullanıldığı bağlama göre inanmama, bildirme, şaşırma, aktarma anlamları taşıyabilir. (5) numaralı “Önümüzdeki ay ülkesine dönecekmiş.” cümlesinde ise söylenti, bildirme, beklenmedik bir durum ya da sürpriz anlamları verilebilmektedir.

Öğrencilerin önceki seviyelerdeki ders kitaplarındaki zaman konularını öğrenmiş olması ve “-Imış” biçimbirimi eklendiği zaman farklı edimsel anlamlar kazanabileceğinin farkında olduğu varsayılmaktadır. Bu bakımdan cümlelerin bağlamdan uzak, izole cümleler halinde sunulması yerine bağlantılı bir bağlam içerisinde verilmesinin öğrencinin algılamasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Sayfa 52’de verilen “5. Dinleyelim, tamamlayalım, işaretleyelim.” yönergeli etkinlikte ise diyalogun dinleme metnine göre tamamlanması ve metinle ilgili önermelerin doğru ya da yanlış olarak işaretlenmesi istenmektedir. Öğrencinin diyalogdaki boşlukları “oturmuş, anlatmış, dinlermiş, oynarmış, dizilmiş, saklanmış, belirlenmiş, istermiş, kaldırabilirmiş, kaybedermiş” gibi yalnızca geniş zamanın rivayet çekimi ile tamamlaması gerektiği göze çarpmaktadır. Diyalog geçmiş zamandaki bir oyunun tasviri üzerine olduğundan oyunun oynanış şekli gibi genel kurallarının bir başkasından öğrenilerek “-Imış” biçimbirimiyle aktarıldığı görülmektedir.

Şekil 42. Yedi İklim Türkçe B2 ‘‘5. Dinleyelim, tamamlayalım, işaretleyelim.’’ (s. 52)

5. Dinleyelim, tamamlayalım, işaretleyelim.
Yüzük Nerede?



Derya Aaa, elektrikler kesildi!
Deniz Tüh, yazdıklarımızı kaydedememiştim!
Derya Ne yapalım şimdi?
Deniz Eskiden ne yaptığımızı acaba?
Derya Babam anlatmıştı. Akşamları gaz lambası ile tüm aile otur..... Babamın dedesi hikâyeler anlat..... Babam ve kardeşleri de ilgi ile onu dinle.....
Deniz Şimdi hatırladım, bana da annem anlatmıştı. Onlar da akşam olunca komşularla bir araya gelir ve oyunlar oyna..... Mesela bir yüzük oyunu varmış. Fincanlar bir tepsiye dizil..... Yüzük, bunlardan birinin altına saklan..... Oyuna başlama işi yazı tura atılarak belirlen..... Kazanan taraf göstermeden yüzüğü saklar ve karşı grubun bunu bulmasını iste..... Arayan grup istediği fincanı ‘‘Boş!’’ diyerek kaldırabil..... Bunda sayı sınırlaması yokmuş. Ancak, boş diye kaldırdığı zarfın altından yüzük çıkarsa arayan taraf kaybed.....
Derya Bu oyunu biz de oynayabilir miyiz?
Deniz Hayır, daha kalabalık bir grupta oynanması gerekir.
Derya O zaman arkadaşlar gelince hep birlikte oynayalım.


	D	Y
1. İki arkadaş çalışıyormuş.		
2. Derya'nın dedesi torunlarına hikâye anlatmış.		
3. Derya'nın annesi komşularla yüzük oyunu oynamış.		
4. Yüzük oyununda yüzükler tepsiye dizilmiş.		
5. Oyuna yazı tura atılarak başlanılmış.		
6. Fincanda yüzüğü bulan oyunu kaybedermiş.		

Şekil 42’de verilen etkinlikte ‘‘-mİş’’ biçimbiriminin yalnızca başkasından duyma, öğrenme anlamını yansıttığı görülmektedir. ‘‘Yüzük, bunlardan birinin altına saklanırmış; Boş diye kaldırdığı zarfın altından yüzük çıkarsa arayan taraf kaybedermiş.’’ örnek cümlelerindeki gibi oyunun kurallarının bir başkasından öğrenilerek aktarılma anlamı verilmektedir. ‘‘-Imİş’’ biçimbirimi ile ilgili verilen son etkinlik ise sayfa 53’te bulunan ‘‘7. Yazalım.’’ etkinliğidir. 5. etkinlikteki diyaloga konu olan eski zaman oyunlarına benzer öğrencilerin büyüklerinden duyduğu ve öğrendiği bir oyunu yazmaları beklenmektedir. Burada öğrenci bir önceki etkinlikte okuyup cevapladığı gibi oyunun genel kurallarını geniş zamanla yazıp bu oyunu bir başka kaynaktan duyup öğrendiğini belli ettiği ‘‘-Imİş’’ biçimbirimini geniş zaman ekinden sonra eklemesi gerektiğini bilmelidir.

Şekil 43. Yedi İklim Türkçe B2 ‘‘7. Yazalım.’’ (s. 53)

7. Yazalım.
Gece Oyunları

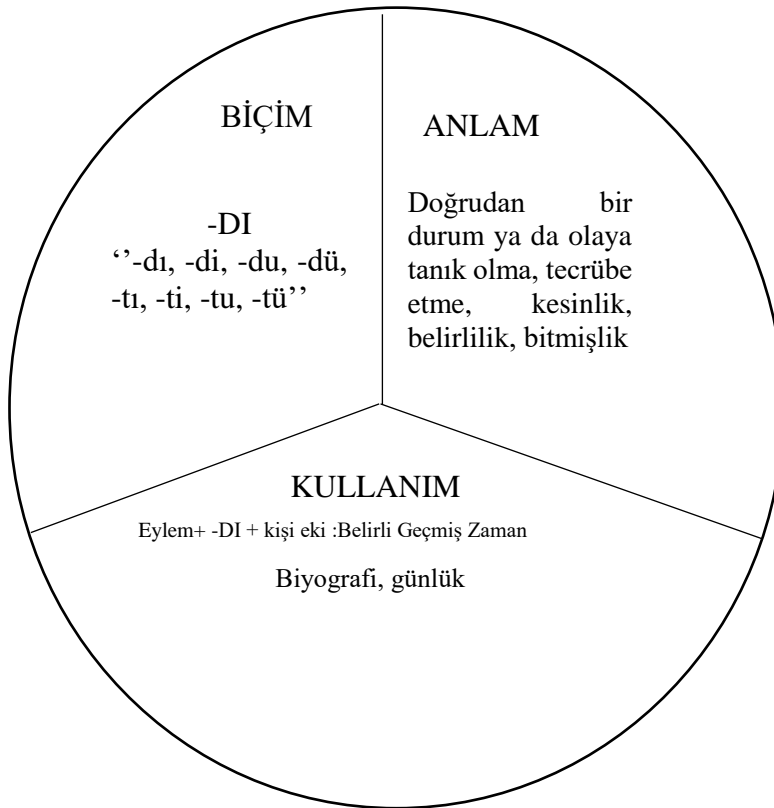
Siz de büyüklerinizden dinlediğiniz bir oyunu yazınız.



Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B2 seviyeleri ders kitaplarında ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin ele alındığı A1 ve A2 temel seviyelerinde 2 ünite, B2 seviyelerinde 1 ünite olmak üzere toplamda 3 ünite incelenmiştir. Bu ünitelerde ilgili biçimbirimlerin öğretiminin iletişimsel yaklaşımı gözettiği belirtilen kitaplarda dilbilgisi açıklamalarına yer vermeden, örnekler üzerinden öğrenciye sunulduğu ve etkinliklerin biçimbirimlerin anlamını kavratacak bağlamlar içerisinde verilmeye önem gösterildiği fark edilmiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B2 seviye ders kitaplarında ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin işlendiği üniteler biçim, anlam ve kullanım bakımından incelendiğinde aşağıdaki şemalar oluşturulmuştur. Şekil 44’te *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarındaki ‘-DI’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenirken, Şekil 45’te *Yedi İklim Türkçe* ders kitaplarındaki ‘-mİş’ biçimbirimi ele alınmıştır.

Şekil 44. *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* ders kitaplarındaki ‘-DI’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi



Biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınan ‘-DI’ biçimbiriminin biçimsel ve sözdizimsel özellikleri BİÇİM kategorisi altında, anlamsal özellikleri ANLAM kategorisi altında, nerede ve zaman kullanıldığına dair özellikleri ise KULLANIM kategorisi altında ele alınmaktadır.

Yukarıdaki şemayı sırayla yorumlandığında ‘-DI’ biçimbiriminin eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. Eylem kök ve gövdelerinde ‘eylem+ -DI + kişi eki’ şeklinde yapılanmaktadır. ‘-DI’ biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen ‘-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü’ den oluşmaktadır.

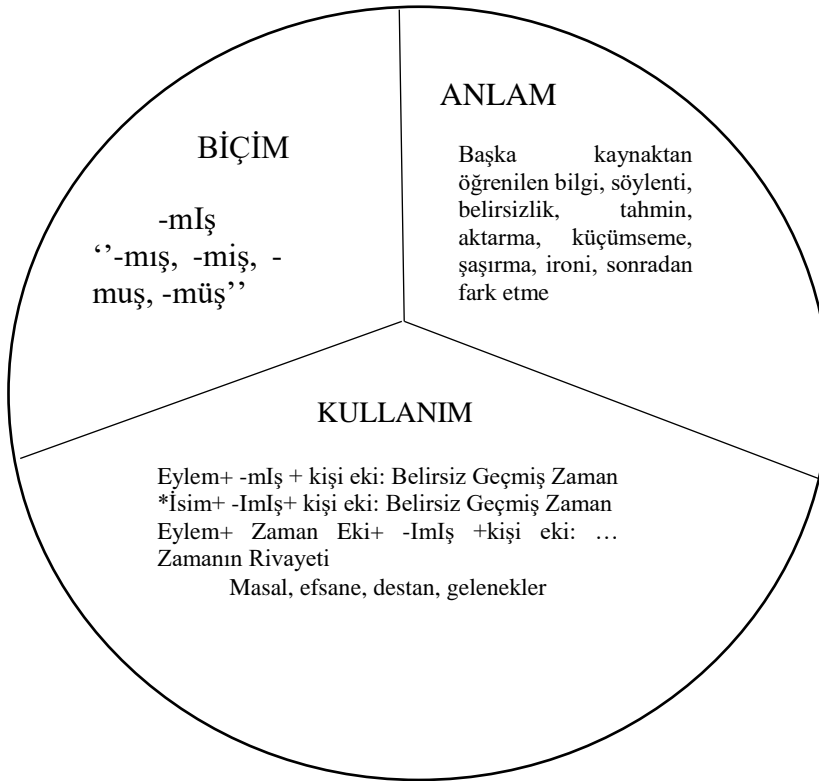
Anlam kategorisi altında ele alınan ‘-DI’ biçimbirimi incelenen *Yedi İklim Türkçe* setinde ‘Belirli Geçmiş Zaman’ başlıklıyla konuşurun konuşma anından önce gerçekleşen olay ya da duruma tanık olduğu, tanık olmasa dahi birinci elden bilgi kaynağına sahip olduğu durumları ifade etmektedir. ‘-DI’ biçimbiriminin belirtilen öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarda tanık olma, belirlilik, kesinlik, bildirme, doğrudan tecrübe etme, bitmişlik anlamları fark edilmektedir.

İlgili biçimbirimin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise önemli kişilerin hayatlarını konu alan biyografilere ve sıralı gerçekleşen olayların günlük anlatı türüyle sunuşuna yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin öğrenmekte sorun yaşamadığı, İngilizcede ‘Simple Past Tense’ ile karşılık bulabildikleri belirli geçmiş zaman dilbilgisi konusunun *Yedi İklim Türkçe* setinde öğrenciye yalnızca biçimsel özelliklerine odaklanmadan temel anlamlarıyla sunulduğu düşünülmekle beraber ‘-DI’ ve ‘-mİŞ’ biçimbirimlerinin zaman ve kanıtsallık işlevlerinin ayırt edilebileceği etkinliklerin arttırılabileceği düşünülmektedir.

Şekil 45’te *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* ders kitaplarındaki ‘-mİŞ’ biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarına ilişkin tespitlere yer verilmiştir.

Şekil 45. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki “-mİş” biçimbiriminin biçim, anlam ve kullanım boyutlarında incelenmesi



Biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alınan “-mİş” biçimbiriminin biçimsel ve sözdizimsel özellikleri BİÇİM kategorisi altında, anlamsal özellikleri ANLAM kategorisi altında, nerede ve zaman kullanıldığına dair özellikleri ise KULLANIM kategorisi altında ele alınmaktadır.

Yukarıdaki şemayı sırayla yorumlandığında “-mİş” biçimbiriminin isim veya eylem kök ve gövdelerine eklendiği görülür. İsim soylularda “İsim+ -Imİş + kişi eki”, eylem kök ve gövdelerinde “eylem+ -mİş + kişi eki” şeklinde yapılanmaktadır. “-mİş” biçimbirimi eklendiği sözcüğün ses uyumuna uygun olarak biçim değiştirmektedir. Bu varyantlar biçim kategorisi altında gösterilen “-miş, -miş, -muş, -müş” ve bu şemada “-mİş” ile beraber alınan zaman bakımından yansız “-Imİş” biçimbirimi “-(y)mış, -(y)mış, -(y)müş, -(y)müş” den oluşmaktadır. Ancak incelenen *Yedi İklim Türkçe* setinde “-Imİş” in zaman bakımından yansız olduğuna dair bir bilgi sunulmayıp, belirsiz geçmiş zaman başlığı altında ele alınmıştır.

“-mİş” biçimbirimi birden fazla anlama sahiptir. Öğretim setinde “Belirsiz Geçmiş Zaman” ve “... Zamanın Rivayeti” başlıkları, geçmişte tamamlanmış, konuşurun tanık olmadığı ancak farklı bilgi kaynaklarından aldığı bilgi ile gerçekleştiğini aktardığı olay ve durumları ifade etmektedir. “-mİş” biçimbiriminin belirtilen Türkçe öğretim seti ders kitaplarındaki alıştırmalarında konuşurun tanık olmadığı, bir başkasından duyduğu ya da öğrendiği, aktardığı, ironi, küçümseme, şaşkınlık, belirsizlik, sonradan fark etme, söylenti anlamlarını işaretlediği görülmüştür.

İlgili biçimbirimin dilde nerede ve ne zaman kullanıldığıyla ilgilenen kullanım başlığı altında ise masal, efsane ve destan gibi doğaüstü olayları konu alan anlatılar, geçmişten günümüze aktarılan geleneklerin anlatımına yer verilmiştir.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde açık bir dilbilgisi öğretimi yapılmaması, yalnızca biçimsel özelliklere odaklanılmaması alıştırmaları daha bütüncül bağlamlarda anlam ve kullanım bakımından çeşitli örneklerle görme fırsatı oluşturmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin birçoğunun ana dillerinde belirli ve belirsiz geçmiş zaman ayrımı ve dilbilgisel kanıtsallık işaretleyicilerinin bulunmaması bu biçimbirimin öğrenilmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Öğrencilere ilgili biçimbirimin farklı anlamsal alanlarının etkinliklerle yansıtıldığı düşünülse de örneğin “-mİş” in görme duyusu hariç, koklama, tatma, işitme ve hissetme gibi diğer duyuşsal algılarla deneyimlenmiş durumları da işaretlediğine dair örnekler sunulmamıştır. Bu açıdan *Yedi İklim Türkçe* genel olarak değerlendirildiğinde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevine yönelik anlam ve kullanım boyutlarının bu özellikleri de kapsayacak etkinliklerle desteklenilebileceği, kanıtsallık işlevlerinin yansıtıldığı etkinliklerin sayısının artırılabilceği düşünülmektedir.

SONUÇ

Dilde her sözcenin aktardığı durum ya da olaya ilişkin bir bilgi kaynağı bulunmaktadır. Konuşur, sözcesinde ilettiği bilginin kaynağını ve elde etme yöntemini bazı dillerde dilbilgisel olarak bazı dillerde diğer dil bileşenlerinin yardımıyla ifade etmektedir. Bilginin kaynağına ve türüne işaret eden, dünya dillerinin yaklaşık olarak dörtte birinde var olan kanıtsallık (evidentiality), Türkçe alanyazında ‘evidensiyel, tanıtsallık, delile dayalılık, dolaylılık’ gibi farklı kavramlarla da ifade edilmektedir.

Kanıtsallık, konuşurun önermesinde iddia ettiği bilginin kaynağına ve türüne ilişkin kanıtlarını ortaya koymaktadır. Kanıtsallık kategorisi, konuşurun verdiği bilginin kaynağının göreceliğine ilişkin bir farkındalık olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu çerçevede konuşur, önermesini bilgi kaynağının dolaylılığına bağlı olarak işaretlemektedir. Bilginin kaynağı, konuşurun içerisinde bulunduğu ve deneyimlediği doğrudan durumları ya da seziler, duyular ve çıkarımlar aracılığıyla elde ettiği dolaylı durumları göstermektedir. Kanıtsallık, bilginin kaynağını işaretlerken doğrudan görme, koklama, işitme, tatma ve dokunma gibi duyularla elde edilmesine ya da dolaylı olarak çıkarıma, mantıksal sorgulamaya, varsayıma veya aktarmaya dayalı olmasına göre belirli anlamsal parametreler ortaya koymaktadır.

Kanıtsallık sistemleri dillerde bilginin kaynağını ve türünü belirtme durumuna göre iki gruba ayrılmaktadır. Bilginin türünü ve kaynağını belirten dillerde kanıtsal değerler, o dilin anlamsal ve biçimsel alanına göre farklılaşmaktadır. Bu noktada dünya dilleri kanıtsallığı göstermede birbirinden ayrılmaktadır. Kimi diller kanıtsallığı kelime bazında işaretlerken kimi diller dildeki en küçük birim olan biçimbirimlerle işaretlemektedir. Türkçe bu kapsamda kanıtsallığı dildeki en küçük anlam ayırıcı birimlerden olan ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimleriyle işaretlemektedir. Türkçede kanıtsallığın belirli ve belirsiz geçmiş zamanı işaretleyen ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimleri ile işaretlenmesi, kanıtsallığın dilbilgisel olarak işaretlendiği dillere verilebilecek tipik bir örnektir. Konuşur, bilginin kaynağının ve türünün doğrudan olduğu durumları ‘-DI’ biçimbirimi ile dolaylı olduğu durumları ise ‘-mİş’ biçimbirimi ile işaretlemektedir.

Zaman, görünüş ve kip gibi ayrı bir dilbilgisi kategorisi olarak değerlendirilen kanıtsallığın öğretiminin ele alındığı çalışmada, dilbilgisel yapıların öğretiminin

öğrencilerin dili uygun iletişim ortamlarında etkili olarak kullanabilmeleri için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Dilbilgisi öğretiminde yabancı dil öğrenenlerin öğrenim sürecine eşlik eden temel kaynağın ders kitapları olduğu düşünülmektedir. Öğrenim sürecinin en büyük yardımcılarından biri olan ders kitaplarının içeriğinin tasarlanmasında dilbilgisi öğretiminin yeri, alanyazında tartışmalı konulardan biridir.

Dilin yapılarını ve dilbilgisel kurallarını bilmenin dili iletişim aracı olarak kullanmak için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Dili iletişim aracı olarak kullanabilmek için bir dilsel yapının ne anlam ifade ettiğini bilmenin ve yapıları doğru kullanmanın da önemli bir yere sahip olduğu görüşü benimsenmektedir.

Doğru dil yapılarının uygun iletişim ortamlarında kullanımı öğrencinin hedef dilde belirli yetkinliğe ulaştığını göstermektedir. Öğrenci dilsel yapıların birden fazla işleve sahip olabileceğinin farkında olduğunda çok sayıda özgün iletişim ortamında kullanmaya ve anlamlandırmaya yönlendirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde dilin temel işlevi yazılı ve sözlü iletişim kurmak olarak kabul edildiğinde dilbilgisel yapıların bağlam içerisinde işlevsel olarak öğretilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu tez çalışmanın birinci bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevinin öğretimini incelemek üzere problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma soruları, sınırlılıkları ve araştırma modeli ele alınmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde kanıtsallık kavramı üzerinde durulmakta, Türkçede kanıtsallık ve kanıtsallık işaretleyicileri olan “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin işlevleri üzerine tartışılmaktadır. Çalışma kapsamında bir dilbilgisi kategorisi olarak kabul edilen kanıtsallığın öğretimi çerçevesinde dilbilgisi öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin hataları dilbilimsel tipoloji ile ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan ve araştırmalara konu olan öğretim setlerinden Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* incelenmektedir. Doküman analizi yöntemi ile ele alınan *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Seti 1, 2 ve 3* ders kitapları ve *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1, A2 ve B2* ders kitaplarında “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin biçim, anlam ve kullanım bakımından nasıl ele alındığı, ders kitaplarının seviyelerine göre farklılık

gösterip göstermediği ve kitaplardaki etkinliklerin kanıtsallık işlevinin kavratılmasındaki yeterliliği araştırma sorularına yanıt bulmak üzere incelenmeye çalışılmıştır. *Yeni Hitit YİT* seti *1 Temel*, *2 Orta* ve *3 Yüksek* seviye ders kitaplarında dilbilgisi konuları ele alınmış olmasından dolayı setin üç kitabı da incelemeye alınmıştır. *Yedi İklim Türkçe* setinde ise *B1*, *C1* ve *C2* seviye ders kitapları “-DI” ve “-mIş” biçimbirimlerinin dilbilgisi konularını ele almamasından ötürü araştırma sınırlılıkları içerisinde incelemeye alınmamıştır. *Yeni Hitit YİT* setinde ise *1 Temel* ders kitabında 3 ünite, *2 Orta* seviye ders kitabında 1 ünite, *3 Yüksek* ders kitabında 1 ünite olmak üzere toplamda 5 ünite incelenmiştir. *Yedi İklim Türkçe* setinde “-DI” ve “-mIş” biçimbirimlerinin ele alındığı ders kitaplarında *A1* seviyesinde 1 ünite, *A2* seviyesinde 1 ünite ve *B2* seviyesinde 1 ünite olmak üzere toplamda 3 ünite incelenmiştir.

İncelenen setlerden *Yeni Hitit YİT 1*, *2* ve *3* ders kitaplarının iletişimsel yaklaşıma uygun hazırlandığı iddia edilmesine karşın dilbilgisi konularının işleniş tarzı ve etkinliklerin yapılarılarına bakarak daha yapı odaklı geleneksel bir yaklaşım benimsediği düşünülmektedir. Dilbilgisi kuralları açık bir şekilde öğrencilere sunulmakla beraber her bölümde verilen dilbilgisi tabloları ile dilbilgisel yapıların formülize edilmiş olduğu dolayısıyla *Yeni Hitit YİT* setinin açık bir dilbilgisi öğretimi amaçladığı görülmektedir. Dilbilgisi konularının seviyelere dağılımına bakıldığında *Yeni Hitit YİT 1 Temel* ders kitabında belirli geçmiş zaman, belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zamanın rivayeti, geniş zamanın rivayeti; *2 Orta* ders kitabında gereklilik kipinin rivayeti; *3 Yüksek* ders kitabında ise rivayet bileşik zamanlar başlıkları görülmektedir.

İncelenen bir diğer set olan *Yedi İklim TÖS A1*, *A2* ve *B2* ders kitaplarında dilbilgisi konularının örtük olarak verilmesinden ve etkinliklerin dilbilgisel biçimlerden ziyade anlam ve kullanıma odaklanan yapılarılarından dolayı bu sette iletişimsel yaklaşımın benimsediği düşünülmektedir. Dilbilgisi konuları için yalnızca ünite giriş sayfalarında başlıklandırılma yapılmış, ünite içerisinde dilbilgisi başlıkları kullanılmamıştır. *Yeni Hitit YİT* setinde görüldüğü gibi öğrenciye dilbilgisi tabloları ya da formülize edilmiş dilbilgisi yapıları sunulmamıştır. Dilbilgisi konularının seviyelere dağılımına bakıldığında *Yedi İklim TÖS* ders kitaplarından *A1* ders kitabında yalnızca belirli geçmiş zaman; *A2* ders kitabında belirsiz geçmiş zaman; *B2* ders kitabında bütün zamanların rivayeti başlıkları görülmektedir.

Belirtilen iki set karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde seviyeler arasında farklılıklar bulunduğu göze çarpmaktadır. *Yeni Hitit YİT* setinde “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin konu dağılımlarının karışık bir sıra içerisinde olduğu düşünülmektedir. *Yeni Hitit 1 Temel* ders kitabında basit zamanlardan belirli geçmiş zamanla başlayıp belirsiz geçmiş zaman dilbilgisi konusuna geçiş yapılmıştır. Bu sıralamayı takiben belirsiz geçmiş zaman konusunun ele alındığı ünite de şimdiki zaman ve gelecek zamanın rivayeti başlıklarının devam etmesinin öğrenci için kolay anlaşılır bir ilerleme olmadığı düşünülmektedir. Basit zamanlardan hemen sonra zaman ve kip karmaşasının hakim olması temel seviyedeki bir öğrenci için anlamlandırmayı zorlaştırabileceği düşünülmektedir. Öte yandan *Yedi İklim Türkçe* setinde ise “-DI” ve “-mİş” biçimbirimlerinin seviyelerin zorluk dereceleri gözetilerek verildiği düşünülmektedir. Öğrenci, *A1* ders kitabında belirli geçmiş zamanla karşılaştıktan sonra *A2* seviyesinde belirsiz geçmiş zaman dilbilgisi konusunu görmektedir. *Yedi İklim Türkçe A1* ve *A2* temel seviye kitaplarında yalnızca basit zamanlar ele alınmıştır. Burada öğrenci seviyeleri gözetilerek dilbilgisi konularının kademeli olarak zorlaştığı görüşüne varılmaktadır.

İncelenen setler ilgili biçimbirimlerin ele alındıkları konular ve seviyelere göre dağılımına göre karşılaştırıldığında bazı benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır. *Yeni Hitit YİT 1 Temel* ders kitabında ele alınan şimdiki zamanın rivayeti ve geniş zamanın rivayeti dilbilgisi başlıkları *Yedi İklim Türkçe B2* ders kitabında ele alınmıştır. *Yeni Hitit YİT 2 Orta* ders kitabında ele alınan gereklilik kipinin rivayeti başlığı *Yedi İklim Türkçe* setinde ele alınmamıştır. *B2* ve *C1* seviye kazanımlarına uygun hazırlanan *Yeni Hitit YİT 3 Yüksek* ders kitabında ele alınan rivayet bileşik zamanlar başlığı *Yedi İklim Türkçe* setinde tüm zamanların rivayeti başlığı ile *B2* ders kitabında ele alınmıştır. Bu dağılım benzerliğine bakarak setlerin karmaşık dilbilgisi konularını ileri düzey seviyelere bıraktığı söylenebilmektedir.

İncelenen setler dilbilgisi öğretimi ve çalışmanın odak noktası kanıtsallık kategorisinin kavratılmasına yönelik etkinlikler bazında karşılaştırıldığında seviyelere göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir. *Yeni Hitit YİT* seti genel olarak değerlendirildiğinde etkinliklerin açık bir dilbilgisi öğretimini benimsemesi dolayısıyla yapı odaklı ve bağlamdan uzak olduğu görülmektedir. Özellikle temel seviyede verilen karmaşık dilbilgisi konularının öğrenci tarafından anlamlandırılabilmesi için örneklerin bağlam içerisinde ve gerçek iletişim ortamında karşılaşılabileceği durumlardan

örneklendirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. *Yedi İklim Türkçe* seti genel olarak değerlendirildiğinde ise iletişimsel yaklaşıma uygun olarak daha örtük bir dilbilgisi öğretimi anlayışına sahip olduğu, etkinliklerin bu anlayışa paralel olarak ilgili biçimbirimlerin anlam ve kullanımına da önem gösterdiği söylenebilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin örneklerde gerçek iletişim ortamında karşılaşabileceği durumları görmesinin anlamlandırma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Belirtildiği üzere incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki etkinlik ve alıştırmaların ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerini kavratma konusunda da farklılaştığı görüşü savunulmaktadır. *Yeni Hitit YİT 1, 2 ve 3* ders kitaplarında incelenen ünitelerde ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerine dair göze çarpan anlamlar ‘-DI’ biçimbirimi için tanık olma, belirlilik, kesinlik ve bildirme; ‘-mİş’ biçimbirimi için tanık olmama, dolaylı olarak tecrübe etme, başkasından duyma, belirsizlik, şüphe, söylenti, aktarma, çıkarım, sonradan fark etme, beklenmedik durum olarak tespit edilmiştir. *Yedi İklim Türkçe A1, A2 ve B2* ders kitaplarında incelenen ünitelerde ilgili biçimbirimlerin kanıtsallık işlevlerine dair göze çarpan anlamlar ‘-DI’ biçimbirimi için tanık olma, doğrudan tecrübe etme, kesinlik, belirlilik, bitmişlik; ‘-mİş’ biçimbirimi için başka bir kaynaktan öğrenme, söylenti, belirsizlik, tahmin, aktarma, küçümseme, şaşırma, ironi ve sonradan fark etme olarak tespit edilmiştir. Kanıtsallık işlevlerinin incelendiği ders kitabı setlerinin genel olarak ilgili biçimbirimlerin anlam ve kullanım boyutlarını önceleyecek etkinliklerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yeni Hitit YİT ve Yedi İklim Türkçe setlerinin incelemesi sonucunda öğrencilerin etkinlikleri tamamlarken ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin yapısal özelliklerine, işlevlerine ve anlamına dair bilgileri kendilerinin keşfetmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretme amacıyla hazırlanan kitaplarda öğrenciye sunulan etkinliklerin öncelikle anlam ve işleve, sonrasında kullanıma odaklanması, en son olarak yapının kendisine odaklanmasının öğrencinin ilgili biçimbirimlerin cümledeki varlığı ve yokluğu arasındaki farkı sezmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla geliştirilecek öğretim malzemelerinin içeriğinin işlevsel ve yapısal özelliklere bağlı olarak iletişimi ön planda tutacak şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. İlgili öğretim setlerinin ders malzemesi olarak kullanıldığı sınıflarda ‘-DI’ ve ‘-mİş’ biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerinin her biri için ayrı bir bağlam örneği hazırlanarak

öğreniciye sunmanın öğrenim sürecine destek olacağı düşünülmektedir. Bu tez çalışmasının Türkçede kanıtsallık kategorisinin incelendiği çalışmaların sayıca az olması ve ‘’-DI’’ ve ‘’-mİş’’ biçimbirimlerinin kanıtsallık işlevlerini incelemek üzere seçilen kitap setlerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan ve çalışmalara konu olan kaynaklar olması sebebiyle gelecek çalışmalar için faydalı olması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aikhenvald, A. Y. (2018a). Evidentiality: The Framework. *The Oxford Handbook of Evidentiality*, (A.Y. Aikhenvald, Ed.) içinde (ss. 1-55). Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2018b). Evidentiality and Language Contact. *The Oxford Handbook of Evidentiality*, (A.Y. Aikhenvald, Ed.) içinde (ss. 225-253). Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2015). Evidentials: their links with other grammatical categories. *Linguistic Typology*, 9(2), 1-39. De Gruyten Morton.
- Aikhenvald, A. Y. (2012). The Essence of Mirativity. *Linguistic Typology*, 16, 435-485.
- Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y ve Dixon, R. M. W. (2014). *The Grammar of Knowledge: A Cross-Linguistic Typology*. Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. ve Dixon, R. M. W. (2003). *Studies in Evidentiality*. Benjamins.
- Aksan, D. (2017). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksu-Koç, A., Balaban, H. Ö. & Alp, İ. E. (2009). Evidentials and Source Knowledge in Turkish. *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development*, (T. Matsui & S. A. Fitneva, Ed.) içinde (ss. 13-28). the USA: Wiley.
- Aksu-Koç, A. (2000). Some Aspects of the Acquisition of Evidentials in Turkish. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 15-28). the USA: De Gruyter Mouton.
- Aksu-Koç, A. & Slobin, D. I. (1986). A Psychological Account of the Development and Use of Evidentials in Turkish. *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, (W. Chafe & J. Nichols, Ed.) içinde (ss. 159-167). the USA: Ablex.
- Aksu-Koç, A. A. & Slobin, D. I. (1982). Tense, Aspect and Modality in the Use of the Turkish Evidential. *Tense Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, (P. J. Hopper, Ed.) içinde (ss. 185-200). the Netherlands: Benjamins.

- Akşehirli, S. (2010). Türkçede Konuşma Zamanı, Olay Zamanı ve Referans İlişkileri. *Turkish Studies*, 5(4), 15-73.
- Anderson, L. B. (1986). Evidentials, Paths of Change, and Mental Maps: Typologically Regular Asymmetries. *Evidentiality: The Linguistics Coding of Epistemology*, (W. Chafe & J. Nichols, Ed.) içinde (ss. 273-312). the USA: Ablex.
- Aslan Demir, S. (2018). Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (F. Ağca ve A. Koç) içinde (ss. 114-123). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Aslan Demir, S. (2013). Türkmencede Kanıtsallık/Evidensiyellik. *Leyla Karahanlı Armağanı*, (Kolektif) içinde (ss. 409-419). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aydın, Ç., & Ceci, S. J. (2009). Evidentiality and Suggestibility: A New Research Venue. *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development, New Directions for Child and Adolescent Development*, (S. A. Fitneva and T. Matsui, Ed.) içinde (ss. 79-93). the USA: Jossey-Bass.
- Bacanlı, E. (2008). Türkiye Türkçesindeki –miş Ekinin Dolaylılık ve Dolaylılık-Dışı Kullanımlarında Zamansal Atıf. *bilig, Kış 2008(44)*, 1-24.
- Başutku, S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). Macaristan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi vd., Ed.) içinde (ss. 169-209). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Benzer, A. (2008). *Fiilde Zaman, Görünüş, Kip ve Kiplik*. Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Boeder, W. (2000). Evidentiality in Georgian. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 275-313). the USA: De Gruyter Mouton.
- Bosnalı, S. & Kahraman, C. (2017). Türkçe ve Japoncada Kanıtsallık. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(2), 293-313.

- Bölükbaş, F. (2018). Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 73-78). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bulut, C. (2000). Indirectivity in Kurmanji. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 147-181). the USA: De Gruyter Mouton.
- Büyükikiz, K. K. (2018). Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 123-125). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2018). Tüm Dil Yaklaşımı. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 97-102). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim Anlam Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 128, 7-18.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, (W. Chafe & J. Nichols, Ed.) içinde (ss. 261-273). the USA: Ablex.
- Cinque, G. (2001). A Note on Mood, Modality, Tense and Aspect Affixes in Turkish. *The Verb in Turkish*, (E. Erguvanlı-Taylan, Ed.) içinde (ss. 47-59). the Netherlands: Benjamins.
- Comrie, B. (2017). *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*. (İ. Ulutaş, Çev.). Ankara: Hece Yayınları.
- Comrie, B. (2000). Evidentials: Semantics and History. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 1-12). the USA: De Gruyter Mouton.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornillie, B. (2009). Evidentiality and Epistemic Modality: On the Close Relationship Between Different Categories. *Functions of Language*, 16(1), 44-62.
- Corbett, G. G. (2013). *Number of Genders*. The World Atlas of Language Structures Online, 22 Şubat 2022 tarihinde <http://wals.info/chapter/30> adresinden erişildi.

- Csató, É. Á. (2000). Turkish Mış- and Imış- Items: Dimensions of a Functional Analysis. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 29-43). the USA: De Gruyter Mouton.
- Çangal, Ö. ve Hattatıoğlu, A. (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi vd., Ed.) içinde (ss. 71-112). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Dahl, Ö. ve Velupillai, V. (2013). *The Future Tense*. The World Atlas of Language Structures Online, 22 Şubat 2022 tarihinde <http://wals.info/chapter/66> adresinden erişildi.
- Dendale, P. & Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and Related Notions. *Journal of Pragmatics*, 33, 339-348.
- De Haan, F. (2013a). *Semantic Distinctions of Evidentiality*. The World Atlas of Language Structures Online, 22 Şubat 2022 tarihinde <http://wals.info/chapter/77> adresinden erişildi.
- De Haan, F. (2013b). *Coding of Evidentiality*. The World Atlas of Language Structures Online, 22 Şubat 2022 tarihinde <http://wals.info/chapter/78> adresinden erişildi.
- De Haan, F. (1999). Evidentiality and Epistemic Modality: Setting Boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, 18, 83-101.
- De Haan, F. (1998). *The Category of Evidentiality*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. New Mexico University, the USA.
- Demir, N. (2012). Türkçede Evidensiyel. *bilig, Yaz 2012* (62), 97-118.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: USEM.
- DeLancey, S. (2001). The Mirative and Evidentiality. *Journal of Pragmatics*, 33, 369-382.

- DeLancey, S. (1986). Evidentiality and Volitionality in Tibetan. *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, (W. Chafe & J. Nichols, Ed.) içinde (ss. 203-213). the USA: Ablex.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında Ana Dilinin Yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dwyer, A. (2000). Direct and Indirect Experience in Salar. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson and B. Utas, Ed.) içinde (ss. 45-59). the USA: De Gruyter Mouton.
- Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. *Alkış Bitigi Kemal Arslan Hatırası*, (B. Gül, Ed.) içinde (ss. 67-76). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Eryiğit, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 1*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 161-186). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Faller, M. (2004). The Deictic Core of 'Non-Experienced Past' in Cuzco Quechua. *Journal of Semantics*, 21, 45-85.
- Faller, M. (2002). *Semantics and Pragmatics of Evidentials in Cuzco Quechua*. Basılmamış Doktora Tezi. Stanford University, the USA.
- Fitneva, S. A. (2018). Acquisition of Evidentiality. *The Oxford Handbook of Evidentiality*, (A.Y. Aikhenvald, Ed.) içinde (ss. 266-285). Oxford: Oxford University Press.
- Forker, D. (2018). Evidentiality and Its Relations with Other Verbal Categories. *The Oxford Handbook of Evidentiality*, (A.Y. Aikhenvald, Ed.) içinde (ss. 123-146). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, V. A. (2000). Confirmative/Nonconfirmative in Balkan Slavic, Balkan Romance, and Albanian with Additional Observations on Turkish, Romani, Georgian, and Lak. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utas, Ed.) içinde (ss. 329- 366). the USA: De Gruyter Mouton.

- Givon, T. (1982). Evidentiality and Epistemic Space. *Studies in Language*, 6(1), 23-49.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Gökçen, G. ve Okur, A. (2018). Dil Bilgisi Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 335-358). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Gül, D. (2017). Evidentiality in Turkish II: Native Speaker Judgement. *International Journal of Language Academy*, 20, 17-29.
- Gül, D. (2010). *Tanıtıcılığın Durum Anlambilimsel Sunumu: Türkçede Tanıt Türleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gül, D. (2006). Basic Semantics of Turkish Evidential. *International Conference on Turkish Linguistics (ICTL)*, 14, 177-187.
- Gün, M. (2018). Görsel-İşitsel Yöntem. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 117-119). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamaratlı, E., Aydoğdu, İ., İltar, L., Mantı, M., Samuel, M., Zakaria, S. ve Akto, T. (2016). Mısır'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Kahire Örneği). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 297-348). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Izvorski, R. (1997). The Present Perfect as an Epistemic Modal. *SALTV II*, 222-229.
- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 383-424). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

- Johanson, L. (2018). Turkic Indirectivity. *The Oxford Handbook of Evidentiality*, (A.Y. Aikhenvald, Ed.) içinde (ss. 679-694). Oxford: Oxford University Press.
- Johanson, L. (2007). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*. (N. Demir, Çev.). 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Johanson, L. (2006). Indirective Sentence Types. *Turkic Language*, 10, 72-87.
- Johanson, L. (2003). Evidentiality in Turkic. *Studies in Evidentiality*, (A. Y. Aikhenvald ve R. M. W. Dixon, Ed.) içinde (ss. 273-290). the Netherlands: Benjamins.
- Johanson, L. (2000). Turkic Indirectives. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utaş, Ed.) içinde (ss. 61-87). the USA: De Gruyter Mouton.
- Kaili, H. ve Çeltek, A. (2012). On the teaching of –miş to foreign learners of Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2012, 1-23.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, Sayı 157, 65-80.
- Karaçoban, E., Kayhan, S. ve Kayhan, M. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Tiran Örneği). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 43-70). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 11-42). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kaya, S. (2011). *TÖMER'de Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan İngilizce ve Türkçe Kitaplarının Geçmiş Zaman Öğretiminin Genel Öğretim İlkeleri Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Kaya, S. ve Dolunay, S. K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 1-14.
- Kerimoğlu, C. (2010). Türkiye Türkçesindeki Bilgi Kipliği İşaretleyicileri Üzerine: Kesinlik Dışılık. *Turkish Studies*, 5 (4), 434-478.
- Kerimoğlu, C. & Demirel, M. V. (2015). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kip. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1268-1289.
- Kılıç, F. (2005). Kırgız Türkçesinde Algısal Delile Dayalılık. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 68-113.
- Kocayanak, D. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi ve Öğretimi. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 143-160). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (M. Celce-Murcia, Ed.) Heinle&Heinle Thomson Learning.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar* (2.baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Matsui, T., & Fitneva, S. A. (2009). Knowing How We Know: Evidentiality and Cognitive Development. *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development, New Directions for Child and Adolescent Development*, (S. A. Fitneva ve T. Matsui, Ed.) içinde (ss. 1-11). the USA: Jossey-Bass.
- MEB (2009), *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme Değerlendirme*, MEB Yayınları, 4 Şubat 2021 https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/23135708_Diller_Ycin_Avrupa_Ortak_BaYvuru_Metni_CEFR_MEB_2009.pdf adresinden erişim sağlandı.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Eklektik (Seçmecî) Yöntem. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 121-122). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Menz, A. (2000). Indirectivity in Gagauz. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utas, Ed.) içinde (ss. 103-113). the USA: De Gruyter Mouton.
- Ökten, C. E. ve Sauner-Leroy, M. H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Kip ve Zaman Anlayışı Değerlendirmeleri ve Önerileri. *Sakarya Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 8, 161-167.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S., Ruşid, D., Çevik, A., Yerlikaya, E. ve Ali, M. (2016). Makedonya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 211-258). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H. ve Shiha, M. (2016). Mısır’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İskenderiye Örneği). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 259-347). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Özgen, M. ve Koşaner, Ö. (2016). *Dünya Dillerinden Örneklerle Dilbilimsel Tipoloji*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, N. (2006). Anlamsal ve Edimsel Düzlemde Türkçede Tanıtsallık. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(2), 00-00.
- Özmen, N. (2005). Türkçede Haber Söylemi ve Bitmişlik Görünüşü. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(1), 15-33.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality* (2.baskı). Cambridge University Press.
- Perry, J. R. (2000). Epistemic Verb Forms in Persian of Iran, Afghanistan and Tajikistan. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utas, Ed.) içinde (ss. 229-256). the USA: De Gruyter Mouton.
- Plungian, V. A. (2001). The Place of Evidentiality within the Universal Grammatical Space. *Journal of Pragmatics*, 33(2001), 349-357.

- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. the USA: Cambridge University Press.
- Sargın, M. (2014). Türkçede Verilen Bilginin Kaynağına İlişkin Tutumu Belirten Dilsel Düzenekler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 366-393.
- Schroeder, C. (2000). Between Resultative, Historical and Inferential: Non-Finite –mİş Forms in Turkish. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utas, Ed.) içinde (ss. 115-143). the USA: De Gruyter Mouton.
- Underhill, R. (1985). *Turkish Grammar* (4. Baskı). the USA: MIT Press.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Utas, B. (2000). Traces of Evidentiality in Classical New Persian. *Evidentials: Turkic, Iranian and Neighbouring Language*, (L. Johanson ve B. Utas, Ed.) içinde (ss. 259-270). the USA: De Gruyter Mouton.
- Uzun, N. E. (2018). Dil Öğretiminde Dil Tipolojisinin Yeri Üzerine. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 551-563). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzun, N. E. (2012a). “Wals Yapabilir Miyiz?": 26. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 24-26 Mayıs 2012, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayını.
- Uzun, N. E. (2012b). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(2), 115-134.
- Uzun, N. E. (1998). Türkçede Görünüş / Kip / Zaman Üçlüsü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 68, 5-22.
- Üzüm, M. (2019). Epistemik Kiplik İşaretleyicilerinin Söz Dizimsel Özellikleri: Özbek ve Türkiye Türkçesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 23 (2), 452-492.
- Üzüm, M. (2018). Zaman, Görünüş ve Kiplik İlişkisine Genel Bir Bakış. *Turkic Linguistics and Philology*, 2018 (1/1), 53-66.

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. 2.baskı. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Whaley, L. J. (1997). *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*. the USA: Sage Publications.
- Willet, T. (1988). A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality. *Studies in Language*, 12(1), 51-97.
- Yarar, E. (2017). Kanıtsallık imlerinin olumsuz tümcelerde ve evet-hayır sorularında incelenmesi. *45. Yıl Yazıları*, (N. Büyükkantarcıoğlu ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 377-385). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2016). Türkçenin Tipolojisi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*, (F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. Y. (2018). Dil Bilgisi Oyunları. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 241-246). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yörüsün, S., Kardeş, D. M. ve Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Cilt 2*, (H. Develi ve diğerleri, Ed.) içinde (ss. 143-167). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*. Diyanet Vakfı Yayınevi: Ankara
- Yüceol Özezen, M. (2021). Dilbilimsel Tipoloji ve Türkçe. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 49, 2021 – Bahar, 117-133.



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:17/06/2022

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde “-DI” ve “-mİş” Biçimbirimlerinin Kanıtsallık İşlevinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

17/06/2022

Adı Soyadı: Selin Alptekin
Öğrenci No: N18135546
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TURKISH STUDIES TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY**

Date:17/06/2022

Thesis Title / Topic: Analysis of Evidential Functions of Morphemes “-DI” and “-mİş” in Teaching Turkish as a Foreign Language

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body’s integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University’s Ethics Regulations and the Commission’s Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

17/06/2022

Name Surname: Selin Alptekin
Student No: N18135546
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/06/2022

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde “-DI” ve “-mİş” Biçimbirimlerinin Kanıtsallık İşlevinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 126 sayfalık kısmına ilişkin, 09/06/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

17/06/2022

Adı Soyadı: Selin Alptekin
Öğrenci No: N18135546
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES**

Date: 17/06/2022

Thesis Title / Topic: Analysis of Evidential Functions of Morphemes “-DI” and “-mİş” in Teaching Turkish as a Foreign Language

According to the originality report obtained by my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 09/06/2022 for the total of 126 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 7%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

17/06/2022

Name Surname: Selin Alptekin
Student No: N18135546
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Ek 3. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE "-DI" VE "-MIŞ"
BİÇİMBİRİMLERİNİN KANITSALLIK İŞLEVİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%7 BENZERLİK ENDEKSİ	%7 İNTERNET KAYNAKLARI	%2 YAYINLAR	%2 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	doczz.biz.tr İnternet Kaynağı	%1
2	www.scribd.com İnternet Kaynağı	%1
3	dilbilimi.net İnternet Kaynağı	<%1
4	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
5	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
8	idoc.pub İnternet Kaynağı	<%1
9	qdoc.tips İnternet Kaynağı	<%1