



## Türkçedeki -mA/-mAK Yapılarının İkinci/Yabancı Dil Pedagojisine Göre Betimlenmesi

Selim Tiryakiol <sup>1</sup>, Ahmet Benzer <sup>2</sup>

### Öz

Dünyada meydana gelen sosyal değişimler insanların dil eğitimine bakış açısını da değiştirmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda yabancı bir dil, çoğunlukla başka insanlarla iletişim kurmak için öğrenilmektedir. Bundan dolayı sınıflarda iletişim merkezli etkinliklere ağırlık verilmektedir. Bu tür etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenlerin en çok zorlandığı konu ise iletişim merkezli etkinliklerle uyumlu doğru ve tutarlı dil bilgilendirme içerik oluşturmaktır. Başarılı bir dil eğitimi için öğrenciye sunduğunuz bilginin doğru, tutarlı ve iyi sınıflandırılmış olması gerekir. Dil bilgisinde içeriğin sınıflandırılması için alan yazında genelde üçlü sınıflandırmalar benimsenmiştir. Bunlar temel olarak biçim, işlev ve kullanım boyutlarından oluşmaktadır. Bu üçlü sınıflandırmaları kullanarak öğretmenler öğrencileri için doğru ve tutarlı dil bilgilendirme içerik oluşturabilecektir. Bu çalışmada alan yazında bahsi geçen dil bilgisi içeriği sınıflandırmaları tanıtılmış, ardından ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin zorlandıkları konulardan biri olan -mA ve -mAK ekleri bu sınıflandırmalara göre incelenmiştir. Bu araştırma hem betimleyici yaklaşıma sahip olduğu düşünülen referans dil bilgisi kaynakları hem de ders kitaplarının incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca derinlemesine bir dilbilim betimlemesi yerine bir öğretmenin dersine hazırlanmadan önce tarayabileceği muhtemel sayıdaki kaynaklar taranmıştır. Bu yönüyle araştırma bir dilbilim çalışması yerine dilbilim kaynakları tarafından betimlenmiş hazır bilginin sunulmasına odaklanmaktadır. Araştırmanın öneriler kısmında -mA ve -mAK eklerinin biçim, işlev ve kullanım özellikleri maddeler halinde sıralanmış ve bir ders içeriği örneği sunulmuştur. Sonuç olarak bu eklerin biçim, işlev ve kullanıma dayalı eğitimi ile ilgili sonuçlar da verilmiştir. Bu çalışmanın ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine derslerinin içeriğini oluşturmakta yardımcı olacağı ve bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

İkinci dil  
Yabancı dil  
Pedagoji  
Türkçe  
Gramer  
Doküman analizi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.04.2018

Kabul Tarihi: 19.03.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 30.04.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7904

<sup>1</sup> Yale Üniversitesi, Yakın Doğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü, ABD, [selim.tiryakiol@yale.edu](mailto:selim.tiryakiol@yale.edu)

<sup>2</sup> Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, [ahmetbenzer@gmail.com](mailto:ahmetbenzer@gmail.com)

## Giriş

Bir dilin betimlenmesi, dilbilim araştırmalarında olduğu gibi dil eğitimi araştırmalarında da önem arz etmektedir. Bir dil bilgisi öğretmeni öğrencilerine bir konuyu anlatmak için hazırlık yapmaya başladığında elinde hazır pedagojik kaynak ya da materyaller yoksa konuyu derse girmeden önce elinin altındaki dil bilgisi kaynaklarından betimlemek zorundadır (Larsen-Freeman, 2001). Dilde betimleme dilin bütün kurallarının eşzamanlı bir incelemeyle istisnalarıyla birlikte ortaya konulmuş olmasını ifade etmektedir. Bir dilin iyi bir pedagojik dil bilgisi ancak betimleyici dil bilgisi tam olarak yazıldıktan sonra yazılabilecektir (Henry, 2012; Tomlin, 1994). Betimleyici dil bilgisi eş zamanlı olması dolayısıyla dilin o andaki fotoğrafını çeker, dilin nasıl olması gerektiği, eski ya da yeni kullanımlarının doğruluğu gibi tartışmalara girmez. Bu yönüyle 'buyurucu dil bilgisi'nden ayrılır ve pedagojik bir dil bilgisi için temel teşkil eder. Bu yüzden herhangi bir dil bilgisi öğretmeni eğer konuyu dil bilgisi kaynaklarından kendisi hazırlamak durumundaysa konuya tamamen betimleyici bir yaklaşımla yaklaşmalıdır.

Betimleyici dil bilgisi yaklaşımı kendi içinde birçok soruyu da beraberinde getirmektedir. İlk akla gelen soru "Neyin betimleneceği?" sorusudur. Aslında bu sorunun cevabına ikinci dil edinimi çalışmalarında bir sarkacın sallanması gibi farklı uçlara gidip gelerek ulaşılmıştır. Daha eski yaklaşımlar olan davranışçı yaklaşımın ayrıntılarına girmeden başlangıç noktası olarak Chomsky'nin 1965'te ortaya attığı 'dil bilgisel edinç' kavramı alınır bu kavramla birlikte yabancı dil öğretim modelleri ikinci dil derslerinde bir cümle yapısının bir başka yapıya dönüştürülmesi türünden alıştırmalara yer vermişlerdir. Ardından Hymes 1971 yılında dil öğrenirken yalnızca dil bilgisi açısından doğru cümleler üretmenin yeterli olmayacağını aynı zamanda bu cümlelerin uygun bağlamlarda 'kullanım'ının da önemli olduğunu vurgulayan 'iletişimsel edinç' kavramını ortaya atmıştır. Bu kavramla birlikte yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminden uzaklaşıp dil kullanımının geliştirilmesine odaklanılmış ve dilde işlevine uygun cümleler oluşturma ve akıcı bir biçimde iletişim kurma amaçlanmıştır. Bu tür derslerde yapılar üzerinde çok durulmamış öğrenciler doğrudan iletişim etkinliklerinin içine sokulmuştur; ancak zamanla iletişime yoğunlukla yönelmenin ve dilde akıcı olmayı amaçlamanın da eksikleri fark edilmiştir. Bu tür derslerde öğrencilerin yanlış öğrendikleri yapılar kalıcı hâle gelmekte ('Fosilleşme') ve karmaşık yapıları anlamak öğrenciler için zorlaşmaktadır. Bu eksikler sarkacı yeniden yerinden oynatmış, 1990'lardan itibaren dil öğretiminde iletişim boyutu göz ardı edilmeden dil yapılarına odaklanmanın yolları aranmıştır (Aktaran Cem, 2005). Bu çabaların sonucu da aynı yıllarda alınmaya başlanmış, araştırmacılar dil bilgisini de ihmal etmeden yapıların işlev ve iletişimsel kullanımına odaklanmaya başlamışlardır. Aşağıdaki paragraflarda bunlar ele alınacaktır.

Celce-Murcia ve Hilles (1988) bir dil bilgisi dersine başlamadan önce öğretmenin yapması gereken ilk işin kaynak dil bilgisi kitaplarına bakıp konunun nasıl biçimlendiğini, ne zaman kullanıldığını, istisnalarıyla birlikte tespit etmek olduğunu belirtmektedir. Öğretmen dil bilgisi kitaplarından konuyu betimlemeye çalışırken şu üç faktörü göz önünde bulundurmalıdır: Sosyal faktör, anlam faktörü ve söylem faktörü. Her dil bilgisi biçimi bunlardan biri ya da birkaçıyla eşleştirilebilir.

Bu ayrıma benzer bir ayrımı Larsen-Freeman (2001) da yapmıştır. Yazara göre dil bilgisi öğretiminin amacı dil bilgisi ile iletişim arasında bir denge kurmaktır. Bu yüzden dil bilgisi biçimlerini anlamsız, bağlamdan yoksun ve durağan bir olgu olarak ele almak dil bilgisi öğretiminin iletişimden kopuk kalmasına sebep olmaktadır. Dil bilgisi yapıları yalnızca *biçimsözdizime dayalı* (morphosyntactic) yapılardan oluşmaz, aynı zamanda uygun bağlamlar içerisinde *anlamı* (semantic) aktarmak için *kullanılırlar* (pragmatics). Larsen-Freeman dil bilgisi yapılarının bu üç görünüşü ile ilgili bir çerçeve oluşturmuş ve bunu yuvarlak bir diyagramda ifade etmiştir. Yazara göre bu diyagram, dil bilgisinin karmaşıklığını gidermek için öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olacaktır.



Şekil 1. Dilbilgisinin Üç Boyutu

Diyagram her dilbilgisi yapısı için üç görünüş ön görür. Bunlar; biçim, anlam ve kullanımdır. Biçim, belirli bir dilbilgisi biriminin nasıl biçimlendiği ya da cümle içinde diğer öğelere göre nasıl sıralandığı ile ilgilenen alandır. Biçim, *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *biçimbilime dayalı* (morphologic) olabilir. Anlam, dilbilgisi yapısının ne anlama geldiği ile ilgilenir. Anlam da *sözlüğe dayalı* (lexical) ya da *dilbilgisine dayalı* (grammatical) olabilir. Dilbilimde anlam alanını çalışan disiplin anlambilimdir. Kullanım ise dil ile bağlam arasındaki ilişki ile ilgilenir. Dilbilimde kullanım bilgisi üzerine çalışan disiplin edimbilimdir. Kullanım boyutu ile yakından ilgili olan bağlam kavramı da kendi içinde sosyal bağlam, dilbilime dayalı söylem bağlamı ya da kişinin ön kabulleri olabilir. Sosyal bağlam iletişim esnasında alıcı ve vericinin aralarında kurduğu ilişkiyi tasvir etmektedir. Dilbilime dayalı söylem bağlamı ise belirli bir yapıdan önce ve sonra gelen yapıların o yapı üzerindeki etkisini ifade eder. Bir dilbilgisi öğretmeni bütün dilbilgisi konuları için bu üç alanı belirleyerek ders hazırlığına başlayabilir. Ders esnasında öğretmen bu üç alanın da üzerinde eşit derecede durmak zorunda değildir. Öğrencilerin en zayıf olduğu alanlara daha çok ağırlık verebilir.

Bu içerik ayrımlarını destekleyecek şekilde Thornburry de (2002) pedagojik kuralları biçimlerin kuralı ve kullanımın kuralı olarak ikiye ayırmaktadır. Yazar, kullanımın kuralının genellikle biçimin kuralından daha zor ve karmaşık olduğunu ifade etmektedir; çünkü kullanımın kuralı büyük ölçüde bağlama bağlıdır ve siyah-beyaz olarak ifade edilmesi zordur. Dilbilgisi derslerinde biçimlerin kuralları ile kullanımın kuralları arasındaki ilişki üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

Dilbilgisi içeriğinin sunulması ile ilgili pedagojik amaçlarla hazırlanmış bazı dilbilgisi kitapları da incelendiğinde benzer sınıflamaların olduğu görülmektedir. Bland (2003) dilbilgisi içeriğini biçim, anlam, kullanım boyutlarına göre ayırmıştır. Anlam ve kullanım bölümlerinden önce biçim boyutuna yer veren Brand, bu yolla öğrencilerin anlam ve kullanıma odaklanan daha zor ve açık uçlu etkinliklere geçmeden biçimin nasıl görüldüğünü ve seslendirildiğini anlayabileceklerini ifade etmiştir. Carter, Hughes ve McCarthy de (2000) kullanımın dilbilgisi ile biçimin dilbilgisini ayrı ayrı ele almış ve İngilizce olarak "Has she taken it with her?" sorusuna verilecek şu cevabın "She may have, I'm not sure." biçimin dilbilgisi açısından doğru olduğunu; fakat yalnızca bu cevabın değil, "Don't know", "Think so" gibi başka cevapların da mümkün olduğunu belirtmektedir. Kitapta dilbilgisi derslerinde bu tür seçimlere de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Thomson ve Martinet de (1984) konuları biçim ve kullanım şeklinde sınıflandırmaktadır. Eğer konu bir biçim değil de işleve dayalı birimse (örneğin ad) konuya türler ya da işlevler başlığı ile başlamaktadırlar. Kullanım başlığı da kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Örneğin bir biçimin kullanıldığı bağlamlar sunulduktan sonra kullanılmadığı bağlamlara da yer verilmektedir. Kitapta önce biçimler, sonra kullanım verilmektedir. Son olarak Ketrez (2012) kitabında bütün üniteleri olmasa da bazı üniteleri biçim ve anlam olarak sınıflandırmıştır. Bu kitaptaki içeriğin genel yapısına bakıldığında ise görsel adlandırmalar (-mA/-mAK gibi biçimler) kullanılarak biçimlerden işlevlere ve kullanıma doğru giden bir sıra izlendiği görülmektedir.

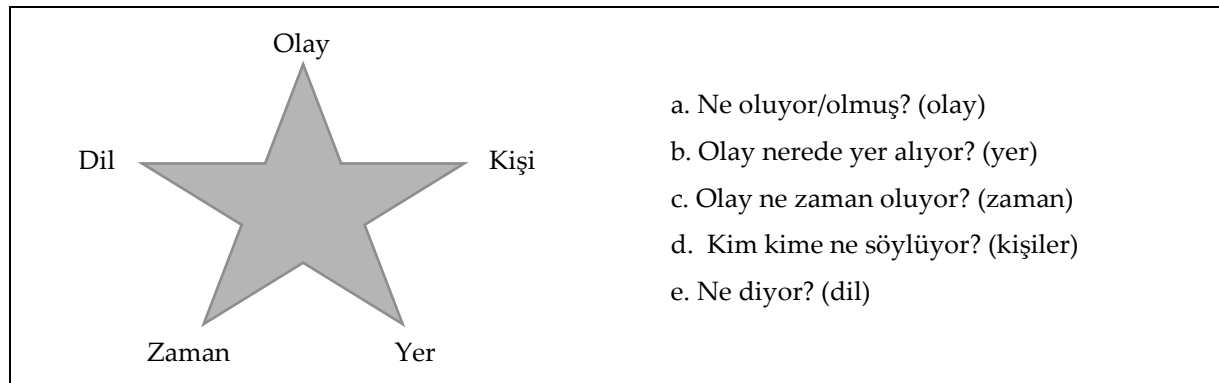
Farklı kaynaklarda tartışıldığı görülen yukarıdaki bu kavramların genellikle üçlü olarak sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu bize dilbilgisinde aslında üç boyutun olduğunu göstermektedir. Biçim, anlam ve kullanım olarak ifade edilen bu üç boyut aslında bir insanın dil hakkında bildiği bütün bilgilerin üç boyutlu sınıflandırılmasıdır. Bir dili bilmek demek o dilin biçimlenişini, biçimlerin kazandıkları anlamları ve çeşitli anlamlara gelen biçimlerin nerede, ne zaman, nasıl kullanıldığını bilmek demektir. Bu yorumu destekleyen bir görüşü Fromkin, Rodman ve Hyams (2011) dile getirmektedir. Yazarlara göre her ana dili konuşurunun zihninde bir sözlük vardır. Bu sözlükte biçimler ve bu biçimlerin anlam ve kullanım alanlarına dair bilgiler depolanmaktadır (48). Bu görüşe örnek verilecek olursa bir ana dili konuşuru *geç-iş* kelimesindeki *-(y)Iş* ekinin fiilleri adlaştırdığını biliyorsa bunu diğer bütün fiillere uyguladığında aynı şeyin olacağını da bilebilir: *Gel-iş, dur-uş, gid-iş...* Ayrıca ana dili konuşurları *-(y)Iş* ekinin hangi bağlamlar içerisinde kullanıldığının bilgisine de sahiptir. Böylece sınırlı biçimlerle sınırsız anlamda cümleleri uygun bağlamlarda üretebilmektedirler. İkinci dil ediniminde de bu üç boyutu öğrenmek öğrenciye dilbilgisi yeterliği ve iletişim yeterliğini birlikte kazandırır. Böylece öğrenci dilin karmaşık dizgesini anlar ve bunu başarılı bir şekilde iletişimde kullanabilir (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2001; Ellis, 2005; Uslu, 2005).

Dilbilgisinin üç boyutu Türkçeden bir örnekle daha da netleştirilebilir:

*Uludağ'a kar yağmış.*

Bu cümlenin biçime dayalı özellikleri arasında *-miş* zaman ekini almış olması, dolaylı tümlecenin *-A* durum ekiyle yüklenmiş olması gibi bir dizi özellik sayılabilir. İşlevi ise "Haber verme" olarak etiketlenebilir. Bu cümlenin kayak yapmak için Uludağ'a çıkmayı planlayan iki arkadaşın arasında geçmiş olması muhtemeldir. Bu da bu cümlenin kullanım bilgisine örnek gösterilebilir. Bir konferans esnasında birinin durup dururken söz alıp söyleyebileceği bir cümle değildir.

Thornburry'nin de (2001, s. 11) ifade ettiği şekilde "kullanımın kuralını yazmak ve sunmak biçimlerin kuralını yazmak ve sunmaktan genellikle daha zordur". Geleneksel olarak da dilbilgisi deyince biçimlerin kuralları akla gelmektedir. Oysa kullanımın kurallarına odaklanmak öğrenci için bağlam sağlamakta ve öğretmene bağlam oluşturmasında yardımcı olmaktadır. Bir bağlamın nasıl oluşturulacağı *-kullanımın kuralının nasıl yazılacağı-* ve bağlam oluşturmanın faydaları çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Cem (2005) bir bağlamın birleşenlerini aşağıdaki şekilde göstererek bir derste öğrencilere biçimin yanında kullanım bilgisinin nasıl sunulacağını örneklerle açıklamıştır.



Şekil 2. Bağlam Bileşenleri

Bu birleşenlerden yola çıkarak "Ben açayım. Ahmet'tir." cümlesindeki *-Dir* biçimi ile ilgili bir kullanım bilgisi örneği aşağıdaki gibi oluşturulmaktadır.

"Ahmet ile Ali aynı iş yerinde çalışıyorlar. Ertesi gün önemli bir toplantıya katılacaklar. İkisi de toplantı saatini bilmiyor. Ali'nin önemli bir işi var ve gitmesi gerekiyor. Ahmet Ali'ye "Sen git. Ben toplantı saatini öğrenir, akşam seni ararım." diyor. Akşam, Ali'nin evinde telefon çalıyor. Ali eşine "Ben açayım. Ahmet'tir." diyor." (s. 16)

Cem (2005) bağlamın görsel malzemelerle de sunulabileceğini söylüyor ve yukarıdaki metnin görselleştirilmiş örneğini aşağıdaki gibi veriyor. Ayrıca aşağıdaki birinci resim için bu görseller üzerinden “*Bunlar Ali ile Ahmet. Aynı iş yerinde çalışıyorlar. Yarın ofiste önemli bir toplantı var.*” gibi bir açıklama verilerek şu sorularla bağlamın netleştirilebileceğini ifade ediyor: “*Şu an saat kaç?*”, “*Ali Ahmet’e ne diyor?*”, “*Ahmet ne diyor?*”. İkinci resimde ise şu soruların sorulabileceğini belirtiyor: “*Ali nerede?*”, “*Şimdi saat kaç?*”; “*Ne oluyor?*”, “*Ali ne diyor?*”; “*Ali neden telefonu kendisi açmak istiyor?*”.



Şekil 3. Resimli Bağlam Örneği (Cem, 2005, s. 17)

Thornbury'ye göre (2002) dil bilgisi bağlam eksik ya da yok olduğunda konuşan ya da yazan kişinin anlamı aktarmasını sağlayan bir süreçtir. Yetişkinler yeterli bir dilbilgisi seviyesine ulaşıncaya kadar bağlamdaki ipuçlarına dayanarak bebek gibi konuşmak zorundadırlar. Yazarın bu görüşünü daha iyi anlamak için Türkiye'ye yeni gelen ve çok az Türkçe bilen bir yabancıнын durumu düşünülebilir. Bu yabancı trenle İstanbul'dan Ankara'ya gidecek olsun. Bilet satış gişesine giderse onun için bilet almak çok zor olmayacaktır. Yalnızca “bilet” demesi ve gideceği yerin adını söylemesi yeterli olacaktır. Bu örnekte yabancıнын zorlanmamasının sebebi bilet almak için gittiği yerin gişe olması ve orada hâlihazırda yalnızca bilet satılıyor olmasıdır. Gişe kendi içinde bir bağlama sahiptir; ancak bu yabancı bir restorantta garsona İstanbul'dan Ankara'ya trenle gitmek istediğini, nasıl gidebileceğini sormak isterse daha fazla kelime ve daha fazla dil bilgisi kullanmak zorunda kalacaktır. Bu iki örnekte olduğu gibi bağlam devreye girdiğinde dil bilgisi devreden çıkmaktadır. Brown'a göre de (2000, s. 362) “bir bağlam öğrenciye ‘konuşan ya da yazanın kim olduğu’, ‘hedef kitlenin ya da muhatabın kim olduğu’, ‘iletişimin nerede gerçekleştiği’, ‘üslup’ ve ‘seçilebilecek alternatif biçimler’le ilgili bilgi verir.”. Böylece öğrenci yalnızca teknik birtakım malumat almaz, iletişimde işine yarayabilecek bilgileri edinmiş olur.

Araştırmalarda yukarıda olduğu gibi üçlü bir ayrımın olduğu net olmakla birlikte zaman zaman bu adlandırmaların birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Cem'in (2005) “öğrenme konusunun işleve, kullanıma ve biçime dayalı özellikleri” ifadesi ile işlevi anlam yerine kullandığı görülmektedir. Cem, makalenin başka bir sayfasında da (s. 18) “çalışma kâğıdında önce anlama ve işleve, sonra kullanıma, en son olarak da yapıya odaklı sorular...” ifadesiyle anlam ve işlevi eşdeğer olmasa da aynı küme içerisinde düşünülmektedir. Ellis (2005) ise anlamın ikiye ayrılması gerektiğini düşünülmektedir. Bunlardan ilki *anlambilime dayalı anlam* (semantic meaning) (kelimelerin ya da belirli dilbilgisi yapılarının anlamları) iken ikincisi *edimbilime dayalı anlam* (pragmatic meaning) (iletişim eylemi sırasında ortaya çıkan bağlama dayalı anlam); ancak Ellis'in (2005) pragmatik anlam olarak ifade ettiği kavram kullanım boyutuna karşılık gelmektedir.

Bu üç boyutun derslerde hangi sıra ile sunulacağı da bir başka problem noktasıdır. Yukarıdaki paragraflarda çeşitli dilbilgisi kitaplarında bu sınıflandırmanın hangi sıra ile sunulduğundan bahsedilmiştir. Buna ek olarak Cem (2005) öncelikle dilbilgisi yapılarının anlamlarının belirlenerek

anlamdan biçime doğru gidilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna gerekçe olarak da öğrencilerin kendisine sunulan *girdiyi* (input) *alındıya* (intake) dönüştürebilmesi için *girdiyi* anlamlandırabilmesini göstermektedir. Bunun için örneğin *-Dir* ekinin “Tahmin yürütme, çıkarım yapma” anlamlarının belirlenmesinden sonra bu anlamları veren *-Dir* biçimlerinin tespit edilmesi gerektiğini söylemektedir; çünkü *-Dir* bu anlamı yalnızca belirli biçimlerle kazanmaktadır; yani anlam biçimi belirlemektedir. *-Dir* eki yalnızca ad yüklemelerinden ve *-miş* ve *-(I)yor* görünüş eklerinden sonra yüklemde yer aldığı anda “çıkarm yapma, tahmin yürütme” anlamlarını yüklenmektedir. Bu tespit doğru olmakla birlikte bazı dilbilgisi konuları için bu durum söz konusu değildir ve öğrencilerin öncelikle biçimi görmesi ve seslendirmesi daha faydalı olabilmektedir. Bu nedenle bu sınıflandırmanın sırası ile ilgili net bir tespit yapılmayıp öğretmenler konuya göre sıralamaya karar vermelidir.

Bu çalışmada Türkçede yan cümle eklerinden biri olan *-mA* ve *-mAK* eklerinin yukarıdaki paragraflarda bahsi geçen üçlü sınıflamaya göre betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada *-mA* ve *-mAK* eklerinin seçilmiş olmasının sebebi çeşitli araştırmalarda öğrencilerin bu eklerde zorlandıklarının görülmesidir (Fidan, 2016; Tiryakiol, 2018). Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. *-mA* ve *-mAK* eklerinin biçime dayalı özellikleri nelerdir?
2. *-mA* ve *-mAK* eklerinin işleve dayalı özellikleri nelerdir?
3. *-mA* ve *-mAK* eklerinin kullanıma dayalı özellikleri nelerdir?

### Yöntem

Araştırma sorularına yanıtlar bulmak için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim araştırmalarında ders kitapları, müfredat yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 189-190). Buna göre iki grup dokümandan veri toplanmıştır. Birinci grup *-mA* ve *-mAK* eklerinin özelliklerini tartışan dilbilgisine yönelik referans kitap ve makalelerdir. İkinci grup ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış ders kitapları ya da yardımcı dilbilgisi kitaplarıdır.

Kaynaklar taranırken derinlemesine bir dilbilimsel betimleme amacı güdülmemiş, bir ikinci/yabancı dil öğretmenin derslerine hazırlanırken göz atabileceği ve ulaşabileceği muhtemel kaynaklar taranmıştır. Ayrıca sınırlı olarak taranan kaynaklar arasında da buyurucu yaklaşıma sahip olduğu düşünülen dil bilgisi eserlerine değinilmemiştir (Buyurucu ve betimleyici dil bilgisi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Tiryakiol, 2018). Bu iki durum bu araştırmanın sınırlılıklarından sayılabilir.

Araştırmada taranan kaynaklar yazarlarının isimleriyle belirtilmiştir; ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri kitaplarının başlıklarıyla ve konunun işlendiği seviyeleriyle belirtilmiştir (Örneğin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, İstanbul B1 olarak belirtilmiştir.).

Taranan kaynak dilbilgisi eserleri şunlardır: Göğüş, 1969; Gencan, 1979; Erguvanlı Taylan, 1993; Underhill, 1976; Kural, 1994; Aydın, 1999; Deny, 2012.

Ders kitapları ise şunlardır: İstanbul B1 (Aslan, 2013), Yedi İklim A2 (Barın vd., 2015), Yeni Hitit Temel 1 (Uzun, 2009), Ketrez (2012).

Her bir dil bilgisi boyutu için öncelikle dilbilgisine yönelik eserlerindeki sonra ders kitaplarındaki görüşler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu kaynaklardan yola çıkarak her boyutla ilgili tartışmaya yer verilmiştir. Makalenin sonunda ise örnek bir ders içeriği sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırma soruları ile bağlantılı olarak bulgular 3 başlık altında toplanmıştır.

### *Biçim Boyutu*

Biçim boyutu, belirli bir dilbilgisi biriminin nasıl biçimlendiği ya da cümle içinde diğer öğelere göre nasıl sıralandığı ile ilgilenen boyuttur.

**Tablo 1.** Biçim Boyutunun Betimlenmesi

Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi	Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi
<p>Araştırmalarda <i>-mA/-mAK</i> ekleri ile ilgili tartışma konularından biri bu eklerin aynı ekler olup olmadıkları ile ilgilidir. Bu çalışmada taranan dilbilgisi eserlerinin büyük çoğunluğu <i>-mA ve -mAK</i> olarak iki ayrı ekin varlığını kabul etmekte ve tartışmayı bu iki ayrı ekin özellikleri üzerinden yürütmektedir (Bkz. Göğüş, 1969; Gencan, 1979, Erguvanlı Taylan, 1993); ancak Deny (2012), Underhill (1976) ve Kural (1994) diğer kaynaklardan farklı bir bakış açısına sahiptir. Deny (2012) <i>-mA'nın -mAK'dan</i> gırtlak sesi k ünsüzünün düşerek oluştuğunu söylemekte buna da eksiltilmiş (hafifletilmiş) adını vermektedir. Underhill (1976) <i>-mA</i> için 'kısa master' adlandırmasını kullanarak pratikte <i>-mA'nın</i> gerçek master olan <i>-mAK'ın</i> kendisinden sonra kişi eki geldiğindeki yani özne açık bir şekilde belirtildiğindeki biçimi olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer şekilde Kural (1994) <i>-mA ve -mAK'ın</i> her ikisinin de master olduğunu, <i>-mAK'ın</i> aslında <i>-mAK ve -K-</i> şeklinde iki parçaya ayrılabilceğini, buradaki <i>-mA'nın</i> da diğer kaynaklarda ayrı bir ekmiş gibi algılanan <i>-mAK</i> olduğunu belirtmektedir. Kural bu bakış açısından dolayı <i>-mA(K)</i> şeklinde bir gösterimi tercih etmektedir. Kural'a göre bu ekin sonundaki <i>-K-</i> sesi aslında diğer bazı dillerde gördüğümüz tümleyiciler gibidir (İng. <i>that</i>, Ar. <i>allazi</i>, Fars. <i>ki</i> vs.). Hatta Kural, diğer yan cümle ekleri olan <i>-DIK ve -AcAK'ın</i> sonundaki <i>-K-</i> sesinin de tıpkı <i>-mA(K)'taki</i> gibi olduğunu, bu eklerin de zaman ekleri olan <i>-DI ve -AcAK ve -K-</i> sesi şeklinde iki parçadan oluştuğunu belirtmektedir. <i>-AcAK'taki</i> durum ise <i>-AcAK- + -K-</i> şeklindedir.</p>	<p>Ders kitaplarında ise bu eklerin konuların başlıklarında büyük ölçüde <i>-mA ve -mAK</i> şeklinde iki ayrı ek olarak sunulduğu; ancak ünite içlerinde daha geçişken bir sunumun olduğu görülmektedir. Örneğin İstanbul B1'de (Aslan, 2013) konu "İsim-Fiil Ekleri (<i>-mA, -mAK</i>)", Yedi İklim A2'de (Barın vd., 2015) "<i>-mA/-mAK</i>", Yeni Hitit Temel 1'de (Uzun, 2009) "ADLAŞTIRMA <i>-mA, -mAK</i>" şeklinde iki ayrı ek olarak başlıklandırılmaktadır. Ünitelerin içine bakıldığında özellikle Yeni Hitit Temel 1 (Uzun, 2009) ve Yedi İklim A2'de (Barın vd., 2015) ekler hakkında herhangi bir dilbilgisi açıklamasına gidilmemekte, yalnızca cümleler ve tablolar içerisinde eklerin yapısal özellikleri karışık olarak gösterilmektedir. İstanbul B1'de (Aslan, 2013) ise eklerin daha ayrı olarak ele alındığı, "fiil + mAk, fiil + mA, fiil + mA + iyelik eki" şeklinde üç ayrı yapısal oluşum olarak sunuldukları görülmektedir. Ketrez (2012) ise konuya başlık olarak "<i>-mA ve -mAK'lı</i> Masterlar" başlığını seçmiş, ünite içerisinde <i>-mA</i> ile <i>-mAK'ın</i> birbirine karıştırılmaması gerektiğini, <i>-mA'nın -mAK'tan</i> farklı işlev ve kullanımlarının bulunduğunu özellikle vurgulamıştır.</p>

### İşlev Boyutu

İşlev boyutu, dilbilgisi yapısının cümle içerisinde oynadıkları rolleri ve birbirleriyle ilişkilerini ifade eden boyuttur.

**Tablo 2.** İşlev Boyutunun Betimlenmesi

Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi	Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi
<p><i>Öznenin Durumu</i></p> <p>Dilbilgisine yönelik eserlerde <i>-mA/-mAK</i> arasındaki fark ile ilgili tartışma büyük ölçüde yan cümledeki öznenin durumu üzerinden gerçekleştirilmektedir. Genel kabul gören fikir, <i>-mAK</i>'lı cümlelerde öznenin gerçekleşme ihtimalinin olmadığı iken, <i>-mA</i>'lı cümlelerde gerçekleşme ihtimalinin olduğudur. Araştırmalar evrensel dilbilgisindeki <i>Yönetme ve Bağlama Kuramı</i>'na atıfta bulunmaktadır. Buna göre gerçekleşme ihtimali bulunmayan özneler büyük <i>ADIL</i> sembolü ile gösterilirken gerçekleşme ihtimali bulunanlar küçük <i>adil</i> sembolü ile gösterilmektedir (Bkz. Göğüş 1969; Underhill, 1976 Kural, 1994; Aydın, 1999).</p> <p>(1)</p> <p>a. Ali [<i>ADIL</i> okula gitmek] istiyor.</p> <p>b. Ali [<i>adil</i> okula gitmesi]ni istiyor.</p> <p>Yukarıda (1)a cümlesinde yan cümlelerin öznesini ana cümlelerin öznesi kontrol etmektedir. (1)b cümlesinde ise özne gerçekleşme ihtimali olan bir öznedir ve burada 3. tekil kişi olarak yan cümlelerin eylemi üzerinde görülmektedir. Buraya istersek <i>Ayşe'nin</i> öznesini koyabiliriz.</p>	<p><i>Öznenin Durumu</i></p> <p>Yedi İklim A2 (Barın vd., 2015) ve Yeni Hitit Temel 1 (Uzun, 2009) setlerinde <i>-mA</i> ve <i>-mAK</i> ekleri arasındaki kaynak dilbilgisi kitaplarında bahsi geçen özneye dayalı farka dair herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. İstanbul B1'de (Aslan, 2013) ise yan cümle ve ana cümlelerin öznelere farklı ve yan cümlelerin öznesinin belirtilmesinin gerekli olduğu durumlarda iyelik eki kullanıldığı vurgusu yapılmaktadır; ancak iyelik eki ile özne arasında herhangi bir bağ kurulmamaktadır. Ketrez ise (2012) <i>-mA</i> ile <i>-mAK</i> biçimleri arasındaki farkı ana cümle ile yan cümlelerin öznelere farklı olduğu durumlarda <i>-mA</i>, aynı olduğu durumlarda <i>-mAK</i> kullanılır yaklaşımıyla ele almaktadır.</p>
<p><i>Adlaşma</i></p> <p>Underhill (1976), bu eklerin bir cümlelerin başka bir cümle içinde o cümlelerin dilbilgisine dayalı rolünü tamamlamak için yer almasını sağladığını belirtmektedir. Underhill (1976), iç içe geçmenin ilk cümlelerin adlaşması sayesinde olduğuna dikkat çekmekte, bu tür cümlelerin yerine gerçek ad öbekleri yazabildiğimizi belirtmektedir.</p> <p>(3)</p> <p>a. [Orhan'ın geç kalması]na kızdım.</p> <p>b. [Orhan'ın dostu]na kızdım.</p> <p>Erguvanlı Taylan da (1993) <i>-mA(K)</i> ekinin yan cümle kurmaya yarayan eklerden biri olduğunu, bu eklerle yan cümlelerin adlaştırıldığını ve ana cümlelerin eylemine bağlı olarak gerekli durum ekini aldıklarını belirtir. Kural da diğer araştırmacılara benzer şekilde <i>-mA(K)</i>'in adlaştırıcı olduğunu vurgular. Hatta Kural'ın çalışmasının giriş bölümü <i>-mA(K)</i>'in adlaştırıcı olduğunu, <i>-İş'</i>in ise olmadığını kanıtlamaya ayrılmıştır.</p>	<p><i>Adlaşma</i></p> <p><i>-mA(K)</i> ekinin yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde en çok vurgulanan işlevi adlaştırmadır. Örneğin İstanbul B1 (Aslan, 2013), bununla ilgili "Adlaştırma, bir fiilin cümle içerisinde ad görevinde kullanılması demektir. Türkçede adlaştırma, fiile <i>-mAK</i>, <i>-mA</i> ve <i>-(y)İş</i> eklerinin getirilmesi ile yapılır. Bu ekler bütün fiil kök ve gövdelerine gelebilir. Bu eki alan fiiller cümlede isim gibi kullanılarak bir işin, hareketin adı olur. Bu eklerden sonra ad durum ekleri gelebilir." tanımını yapmaktadır. Yeni Hitit Temel 1 (Uzun, 2009) ise herhangi bir tanım yapmamakta ancak konuyu ADLAŞTIRMA başlıklı tablo içinde sunmaktadır.</p>



*Durum Ekleri*

Araştırma için taranan kaynak dilbilgisi eserleri bu eklerin durum eki ile yüklenmesine de yer vermektedir. Örneğin Erguvanlı Taylan (1993) bu eklerle iç cümlelerin adlaştırıldığını, bundan dolayı ana cümlelerin eylemine bağlı olarak gerekli durum eklerini aldıklarını belirtmektedir.

*Durum Ekleri*

Yedi İklim A2'de (Barın vd., 2015) *-mA* ve *-mAK* ekleri ile ilgili herhangi bir formül ve açıklama verilmemiştir. İstanbul B1'de (Aslan, 2013) ise [fiil + mAK], [fiil + mA] ve [fiil + mA + iyelik eki] formülleri verilmekte durum eki içerideki cümleye dahil edilmemektedir; ancak *-mA'*'nin dolaylı anlatım işlevi ele alınırken verilen [fiil + mA + iyelik eki + belirtme eki] formülü durum eklerinin (burada belirtme eki) yalnızca dolaylı anlatımlarda mı kullanıldığı sorusunu beraberinde getirmektedir. Yeni Hitit Temel 1'de (Uzun, 2009) ise iç cümle iki formül altında tablo ile sunulmaktadır. Birinci tabloda yalnızca [Adlaştırma + İyelik Eki] bulunurken ikinci tabloda [Adlaştırma + İyelik Eki + Durum] formülü verilmektedir. Bu tablolara göre kitabın yan cümleyi yalnızca iyelik eki alanlar ve iyelik eki ve durum eki alanlar şeklinde iki kısımda düşündüğü gibi bir algı oluşmaktadır. Ketrez ise (2012) bu eklerle kurulan yan cümleleri cümle içindeki konumları bakımından ele almakta, yan cümlelerin bazen özne bazen yüklem bazense nesne pozisyonunda kullanıldıklarına dikkat çekmektedir. Yan cümleler özne ve yüklem pozisyonunda iken herhangi bir durum eki almazken nesne pozisyonunda kullanıldıklarında durum eki almaya başlıyorlar. Bu bakış açısıyla Ketrez, durum eklerinin ana cümlelerin eylemine bağlı olduğu görüşünü kitabına yansıtmakta ve örtülü olarak uygulamaktadır. Durum eklerinin yan cümlelere nasıl eklendiğini gösterdiği tabloda ise örneğin *-mAyA* şeklinde bir gösterimi tercih etmekte, herhangi bir yan cümle formülü vermemektedir.

*Zamana Gönderme*

Erguvanlı Taylan (1993), *-mAK* ekini görünüş belirtip belirtmeme açısından tartışmakta, *-DIK/-AcAK* ekleri ile karşılaştırmaktadır. Sonuç olarak *-DIK/-AcAK* görünüş belirtirken *-mAK* ekinin görünüş belirtmediğini ifade etmektedir. Kural da (1994) *-mA(K)* ekinin zamana yönelik herhangi bir anlam belirtmediğini ifade etmektedir. Buna karşılık diğer yan cümle ekleri olan *-DIK* ve *-AcAK* eklerinde zaman anlamının ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

*Zamana Gönderme*

Ders kitaplarında *-mA(K)* eki, diğer adlaştırıcı ekler olan *-DIK* ve *-AcAK* gibi eklerden ayrı olarak işlendiği için ünite içinde herhangi bir şekilde bu eklerle atıfta bulunulmamaktadır. Ketrez ise *-mA* ve *-mAK* eklerini ele aldığı üniteye *-mAK* ve *-DIK/-AcAK* karşıtlığını ele alarak aşağıdaki cümleler arasındaki tek farkın zaman farkı olduğunu belirtmektedir:

(4)

- Aylin'in geç kalmasına kızdık.
- Aylin'in geç kalacağına kızdık.
- Aylin'in geç kaldığına kızdık.

*'We were surprised that Aylin is/was/will be late'*

### ***Kullanım Boyutu***

Kullanım boyutu, dilbilgisi yapılarının sözlü ve yazılı dilde hangi bağlamlar içinde kullanıldığı ile ilgilenen boyuttur. Ne, nerede, ne zaman, nasıl gibi sorulara cevap aramaktadır.

**Tablo 3.** Kullanım Boyutunun Betimlenmesi

<b>Dilbilgisine Yönelik Eserlerdeki Görüşlerin Değerlendirilmesi</b>	<b>Ders Kitaplarındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi</b>
<p><i>-mA</i> ve <i>-mAK</i> eklerinin kullanıldıkları bağlamlara ilişkin kaynak dilbilgisi eserlerinde ayrı ayrı açıklama bulunmamaktadır. Bu eserler, ekleri biçim ve işlev yönünden ele almaktadır. Herhangi bir bağlam sunmamaktadır. Yalnızca bizce derslerde kullanım boyutu içerisine giren <i>-mA</i>'nın 'dolaylı anlatım' durumlarında kullanımına yer vermektedirler. Underhill (1976) <i>-mA</i>'nın dolaylı anlatımlarda yani doğrudan bir emir olarak değil de başka bir cümlelerin içinde "söylemek" ve "istemek" gibi fiillerin nesnesi olarak kullanıldığını belirtmektedir.</p>	<p>Yedi İklim A2'de (Barın vd., 2015) bu boyut mekanik cümle dönüştürme etkinliği üzerinden öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yalnızca örnek cümlelerin üzerinde iki tane resim yer almaktadır; ancak bu resimler öğrenciye yeterli bağlamı sunmaktan yoksundur. Ayrıca konu yalnızca emir cümleleri bağlamında ele alınmaktadır. Oysa doğrudan anlatım dolaylı anlatıma çevrilirken öğrencinin karşılaşacağı bağlamlar emir bağlamı olabileceği gibi rica, istek, yalvarma gibi birçok bağlam olabilmektedir. Yeni Hitit Temel 1'de (Uzun, 2009) bir tablo içinde dolaylı anlatımda cümlelerin nasıl oluşturulduğu yapısal olarak gösterilmekte, ardından Yedi İklim A2'deki (Barın vd., 2015) gibi cümle dönüştürme etkinliğine yer verilmektedir. İstanbul B1'de (Aslan, 2013) ise "Emir Kipinde Dolaylı Anlatım" başlığı altında "Dolaylı anlatım bir kişinin söylediği sözleri başkasına aktarmaktır. Emir kipi ile kurulan cümleler adlaştırma eki (-ma) kullanılarak dolaylı aktarıma çevrilir. Bu ek ile yapılan dolaylı anlatımlarda söyle-, iste-, rica et-, emret- fiilleri kullanılabilir." açıklaması yapıldıktan sonra bu açıklamanın İngilizce tercümesine yer verilmektedir. Ardından fiil + mA + iyelik eki + belirtme eki formülü sunulmaktadır. Örnek ve alıştırmalara geçmeden ise "Bu ek ile yapılan dolaylı anlatımlarda lütfen, sakın, haydi gibi kelimeler kullanılmaz." notu düşülmektedir.</p>

## Tartışma

Bu bölüm dilbilgisinin üç boyutuna göre başlıklara ayrılmıştır.

### *Biçim Boyutuna Dair Tartışma*

*-mA/-mAK* eklerinin biçim boyutu ile ilgili dilbilgisi eserlerinde bu eklerin ayrı ekler mi yoksa aynı ekin farklı görünüşleri mi olduğu bir tartışma konusudur. Bu tartışmanın sebebi *-mA* ve *-mAK* gibi yan cümle yapan eklerden olan *-DİK* ve *-AcAK* eklerinin sonunda da tıpkı *-mAK* gibi *-K* sesinin olmasıdır. *-mAK*'ın *-mA*'ya bir *-K* sesi eklenmesi ile oluştuğu fikri, dilbilgisi derslerinde de iki ek kullanmak yerine tek bir gösterimle *-mA(K)* şeklinde bir ek kabul etmek fikrini akıllara getirmektedir. Böyle bir kabul "2.4. Dilbilgisi İçeriğinin Sunulması (Yatay Düzlem)" kısmında ifade edilen pedagojik bir kuralın basit ve ekonomik olması gerekliliğine uygun da görülebilir. Buna rağmen bu iki biçimin işlevleri farklı olduğu için derslerde her durumda ekler ikiye ayrılarak işlenmek zorundadır; yani *-mA*'nın işlevleri ile *-mAK*'ın işlevleri ayrı ayrı ele alınmak durumundadır. Nitekim ders kitaplarında da *-mA* ve *-mAK* konularına bakıldığında konunun yapılar üzerinden değil, işlevler üzerinden ele alındığı ve *-mA* ve *-mAK* arasındaki kullanım farklarına dikkat çekildiği görülmektedir. Bu bakımdan *-mA* ve *-mAK* olarak iki ayrı ekin kabul edilmesi ile *-mA(K)* şeklinde tek bir ek kabul edilmesi arasında pedagojik açıdan bir fark yoktur. Sonuç olarak ikisi de farklı işlevleri olan eklerdir.

*-mA* ve *-mAK* olarak iki ayrı ek kabul edildikten sonra bu eklerin cümle içinde kullanımlarında ortaya çıkan çeşitli ses değişimleri öğrencilere verilmelidir. *-mA* ekinin ses değişimleri Türkçenin genel ses kurallarına uygundur. Burada bir problem görünmemektedir; ancak *-mAK* ekinin ses değişimleri arasında görülen *-K* sesinin *-y* olması pedagojik açıdan bir problem noktasıdır. Bunun sebebi kaynaklar arasında da bir birliğin oluşmamış olmasıdır. Bazı kaynaklar örneğin "Pazardan ekmek almaya gidiyorum." cümlesinde görülen *y* sesinin geleneksel dilbilgisinde çokça karşılaşılan "kaynaştırma sesi" olduğunu iddia etmektedir. Oysa bu şekilde bir kabul *-mA* ve *-mAK* ekleri arasındaki işleve dayalı farkı kavraması beklenen öğrencinin baştan önünü tıkamaktadır. Bu cümlede "almaya" kelimesindeki ek *-mA* değil, *-mAK* ekidir. *-y*'yi kaynaştırma sesi kabul edip buradaki ek de *-mA* kabul edildiği anda *-mA* ile *-mAK* arasındaki özneye dayalı farkın anlaşılması imkânsız hâle gelmektedir. Aslında bu araştırmanın ihtiyaç analizinde öğrencilerin zorlandıkları konular arasında *-mA/-mAK* eklerinin ön sıralarda çıkması ve zorlanma sebeplerinin de iki ek arasındaki farkın öğretilmemesi olması bu tür bir kabulün ürünüdür.

Bu tartışmanın altında yatan temel sebep dilbilgisine yaklaşırken "Buyurucu Dilbilgisi" anlayışı ile yaklaşılmasıdır. Yukarıda dilbilgisi içeriğini sunmanın teorisi tartışılırken bir dilbilgisi dersine öğretmenlerin ve araştırmacıların betimleyici bir şekilde yaklaşımları gerektiği belirtilmiştir. Betimleyici yaklaşımla buyurucu yaklaşım arasındaki fark *-mAK* eki üzerinden özetlenebilir. Aslında *-mAK*'tan sonra bir ünlü gelirse (örneğin *-A* ya da *-I* durum ekleri) sondaki *-K* sesinin *ğ*'ye dönüşmesi beklenir. Türkçenin bir döneminde böyle de kullanılmıştır; ancak bugün bu ses *y* olarak telaffuz edilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci için *-dolayısıyla* bir Türkçe öğretmeni için *-y*'nin yanlış bir kullanım olduğu *ğ*'nin doğru olduğu ya da eskiden *ğ*'nin bugün *y*'nin kullanıldığı gibi bir tartışmaya girmek betimleyici değil buyurucu bir dilbilgisi olacaktır. Eski biçimlerden ancak Türkçeyi dönemleriyle birlikte öğrenmek isteyen belki de Türkçe üzerine uzmanlaşacak olan bir gruba bahsedilebilir. Akademik amaçlarla da olsa bugünkü dili kullanmak ve iletişim kurmak için öğrenen öğrenciler için böyle bir konuya girmek pedagojik açıdan uygun değildir. Ayrıca dildeki bu tür değişimleri kabul etmemek aynı zamanda yukarıdaki paragrafta olduğu gibi "almaya" kelimesindeki *-y* sesini anlamaya da engel olmaktadır. Özetle, pedagojik açıdan *-mA* ekinin biçime dayalı değişimleri *-ma/-me* şeklindeyken *-mAK* ekinin *-may/-mey* şeklindedir.

### *İşlev Boyutuna Dair Tartışma*

*-mA/-mAK* eklerinin öncelikli işlevi adlaştırmadır. Taranan kaynaklara göre *-mA* ve *-mAK* ekleri bir cümlenin bir başka cümlenin dilbilgisine ait rolünü tamamlamak için o cümlenin içine girmesini sağlamaktadır. İçe giren cümle adlaştırmaktadır. Adlaştığı için bu tür yan cümlelerin yerine gerçek ad öbekleri yazılabilmektedir. Bu işleve ders kitaplarında da rastlanmakta bu sürecin nasıl gerçekleştiği tablo ya da açıklamalarla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dilbilgisi derslerinde "yerine gerçek ad öbekleri yazma" fikri söz konusu adlaştırma işlevini öğrenciye kazandırmak için kullanışlı bir yol olabilir.

*-mA* ve *-mAK* eklerinin adlaştırma işlevi ile hem sözcükbilim seviyesinde hem de sözdizim seviyesinde işlev gördükleri anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında bu iki işlevin bir arada ele alındığı görülmüştür. Aydın (1999) böyle bir yaklaşımın öğrencileri bir cümleyi yan cümle yapma kavramı ile bir sözcükbirimin tarihi oluşumunu birlikte öğrenmek zorunda bıraktığını ifade etmiştir. Kaynak dilbilgisi eserlerinde ekin hem sözcükbilime hem de sözdizime dayalı işleyişi tartışılrsa da bu iki farklı kavramı dilbilgisi derslerinde birlikte sunmak Aydın'ın da belirttiği gibi pedagojik açıdan uygun değildir. Ayrıca Erkman Akerson (2016) dilbilgisi derslerinde dilbilgisi biçimlerinin kelime seviyesinde değil, en az cümle seviyesinde verilmesi gerektiğini belirtir; çünkü öğrencinin biçimbirimlerin kullanıldığı bağlamları yakalayabilmeleri için onları bir bütün içinde görmeleri gerekmektedir. Bu görüşler göz önünde bulundurularak *-mA/-mAK* ekleri ikinci/yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yalnızca sözdizim seviyesinde ele alınmalıdır.

Bu araştırmanın ihtiyaç analizinin sonuçlarına göre derslerde bu konu ile ilgili en çok zorlanılan nokta iki ek arasındaki fark olmuştur. Bu çalışmada da bu şekilde öğrenci sorularıyla karşılaşılmıştır. Bütün kaynaklara göz atıldığında *-mA* ile *-mAK* arasındaki farkın temelde "yan cümlede öznenin bulunma ihtimali olup olmadığı"nda düğümlendiği görülmektedir. *-mA*'lı cümlelerde öznenin yan cümlede gerçekleşme ihtimali varken *-mAK*'lı yan cümlelerde öznenin yan cümlede gerçekleşme ihtimali bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle *-mA*'lı yan cümlelerde yan cümle öznesi yan cümle için bir öge iken *-mAK*'lı yan cümlelerde yan cümle öznesi yan cümle dışından bir ögedir. *-mA*'lı yan cümlelerde öznenin durumu geleneksel dilbilgisinde *gizli özne* olarak bilinen dil hadisesidir. İkinci/yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri için açıklaması ve anlaşılması zor olan *-mAK*'lı yan cümlelerde öznenin durumu; yani dilbilimde boş kategori olarak belirtilen durumdur. Bu yüzden öğrencilere *-mAK*'lı cümlelerdeki öznenin durumu uygun bir teknikte sezdirilmeli ya da açıklanmalıdır. Boş kategoriyi öğrencilerin açık dilbilgisi anlatımı ile kavraması zor olsa da bu farklılık formüller ve sembollerle öğrencilere fark ettirilebilir; çünkü Ellis (2016) soyut konularda doğrudan dilbilgisi açıklamaları yerine örnekler üzerinden anlatımın öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Ders kitaplarında *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı bu ayrıma değinilmemektedir; ancak bazı kitaplarda (Ketrez, 2012) *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı farklılıktan kaynaklanan ana cümle ve yan cümlelerin öznelerinin farklı ya da aynı olması işlenmektedir. Ana cümle ile yan cümle öznenin aynı olup olmadığı üzerinden bu ekler arasındaki farkların verilmesi en pratik yol olarak görünmektedir.

*-mA/-mAK* eklerinin *-DIK* ve *-AcAK* ekleri ile karşılaştırıldıklarında bir özelliği daha ortaya çıkmaktadır. Bu da zamana gönderme yapmasıdır. Araştırmada taranan ders kitaplarında *-mA* ve *-mAK* eklerinin *-DIK* ve *-AcAK* ile ilgisine atıfta bulunulmamaktadır. Bu setler konuları birbirlerinden ayrık ve tematik olarak ele aldıklarından konular arasında herhangi bir geçişkenlik bulunmamaktadır. Yalnızca Ketrez (2012) *-mA* ve *-mAK* eklerini ele alırken ünite içerisinde *-DIK* ve *-AcAK* ile olan ilişkilerine atıfta bulunmuş, bu ekler arasındaki tek farkın zaman farkı olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlara rağmen bu farkın pedagojik dilbilgisi derslerinde işlenebilmesi için *-DIK* ve *-AcAK* eklerinin öğrenilmiş olması ön koşuldur.

Bu eklerin işlevlerine değinirken (özellikle öznenin durumu ve adlaşma işlevleri) derslerde formüllerin kullanılması konunun anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Karmaşık olan bu gibi konularda formülleştirmek öğrencilerin cümle içerisindeki değişimleri görmesini kolaylaştırmaktadır; ancak bu formülleri oluştururken yan cümle ile ana cümle sınırlarını iyi belirlemek gerekmektedir. Türkçede yan cümleler ana cümle eylemine bağlı olarak gerekli durum eklerini almaktadır. Hatta bundan dolayı dilbilimde durum ekleri köşeli parantezin [] dışında gösterilir. Buna rağmen bazı ders kitaplarında -İstanbul B1 (Aslan, 2013) ve Yeni Hitit Temel 1 (Uzun, 2009)- *-mA* ve *-mAK*'lı cümlelerin formülleri verilirken sanki durum ekleri *-mA* ve *-mAK* ile bağlantılı gösterilerek formül içinde durum eklerine de yer verildiği görülmektedir. Yan cümle formülünü verirken durum ekini de formüle eklemek öğrencilerin durum ekinin sebebini yan cümlede aramalarına neden olabilmektedir. Oysa yukarıda dilbilgisi içeriğini sunmanın teorisi ele alınırken de belirtildiği gibi pedagojik kuralların sınırlarının iyi belirlenmiş olması gerekmektedir.

### ***Kullanım Boyutuna Dair Tartışma***

*-mA/-mAK* eklerinin kullanım boyutu ile ilgili belirgin farklar görünmemektedir. İki ek arasındaki fark yukarıda da belirtildiği gibi temelde işleve dayalıdır. Bu iki ek arasındaki kullanıma dayalı fark üzerinden olmasa da iki ekin birlikte kullanıldığı bağlamların derslerde işlenmesi konunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Özellikle işlev boyutu ön plana çıkan bu gibi konularda kullanım boyutu geri planda kalabilmektedir. Bunun için çeşitli görsel ve hareketli materyaller özellikle de videolar öğrencilere gösterilebilir, bunlar üzerinden etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Kullanım boyutu ile ilgili *-mA* ekinde özel bir durumun olduğu göze çarpmaktadır. Taranan kaynaklarda *-mA* ekinin “Dolaylı Anlatım”larda kullanıldığı belirtilmektedir. Bu kullanımın birçok kaynaktan da görüldüğü gibi çeşitli cümle dönüştürme etkinlikleri ile işlenmesi mümkündür; ancak bu alıştırmaların daha bağlama dayalı olmasında fayda vardır. Araştırmacının derslerde tuttuğu notlara göre dolaylı anlatımlarda öğrenciler konuşmaların kimler arasında geçtiğini; yani bağlamı yakalamakta zorlanmaktadır.

### **Sonuç**

a) *-mA* ve *-mAK* eklerinin yapısal olarak birbiriyle ilişkisi tartışılrsa da işlevsel bakımdan ele alındığında bu iki ek birbirinden ayrı eklerdir. İşlev bakımından Türkçede *-mA* ve *-mAK* yapısında iki ayrı ek vardır.

b) *-mA* ve *-mAK* eklerinin sözdizim düzeyindeki işlevleri ile sözcükbilim düzeyindeki işlevleri birbirinden farklıdır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öncelikle sözdizim işlevlerine ihtiyacı vardır. Bunun için bu ekler derslerde en az cümle düzeyinde ele alınmalıdır.

c) *-mA* ve *-mAK* arasındaki temel fark yan cümle içerisinde özne-fiil uyumunun olup olmadığıdır. *-mA*’da bu uyum görülürken *-mAK*’da görülmemektedir. Bundan dolayı *-mA*’lı cümlelerde yan cümle ile ana cümlenin öznesi farklı iken *-mAK*’lı cümlelerde aynıdır. Bu genel kuralın istisnaları da olmakla birlikte öğrencilerin konuyu özne aynılığı ya da farklılığı üzerinden düşünmesi daha anlaşılır olabilir. *-mA* ve *-mAK* arasındaki özneye dayalı bu fark çeşitli formül ve sembollerle öğrencilere sezdirilebilir; fakat bu formüller oluşturulurken yan cümlenin ve ana cümlenin sınırları doğru çizilmelidir. Durum ekleri bazı ders kitaplarında gösterildiği gibi yan cümleye değil ana cümleye aittir.

d) *-mA* ve *-mAK* eklerinin öncelikli işlevi adlaştırmadır. Bu yüzden *-mA* ya da *-mAK*’lı yan cümlelerin yerine gerçek ad öbekleri yazılabilmektedir. Bu imkân derslerde kullanılıp öğrencilere *-mA*’lı ve *-mAK*’lı cümlelerin hemen altında gerçek ad öbekli cümleler sunularak aradaki benzerlik üzerine konuşulabilir.

e) Her örnek için geçerli olmamakla birlikte *-mA/-mAK* ile diğer yan cümle ekleri olan *-DIK* ve *-AcAK* ekleri arasında zamana dayalı bir fark görülmektedir. Bu ekler birlikte ele alınarak aralarındaki zamana dayalı farka derslerde dikkat çekilebilir; ancak bu durumda öğrencilerin *-mA/-mAK* eklerinden önce *-DIK/-AcAK* eklerini öğrenmiş olmaları gerekir.

f) Derslerde çeşitli materyaller kullanılarak *-mA* ve *-mAK* eklerinin kullanıldığı bağlamlar öğrenciyeye gösterilebilir. Bu ekler Türkçede oldukça sık kullanılmaktadır.

## Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak dil bilgisinin üç boyutuna göre *-mA* ve *-mAK* ekleri için örnek bir içerik sunulmuştur.

### *Biçim Boyutu*

*-mA* → ma, me

*-mAK* → mak, mek, may, mey

### *İşlev Boyutu*

**-mAK**

- Ben yüzüyorum. Ben bundan hoşlanıyorum.

SLAYT-1

**-mAK**

- Ben yüzüyorum. Ben bundan hoşlanıyorum.

SLAYT-2

**-mAK**

- Ben yüzüyorum. Ben bundan hoşlanıyorum.
- Ben yüzmekten hoşlanıyorum.

İki cümle bir cümle oldu.

SLAYT-3

**-mA**

- Ali yüzüyor. Ben bunu izliyorum.

SLAYT-4

**-mA**

- Ali yüzüyor. Ben bunu izliyorum.



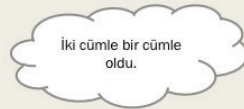
SLAYT-5

**-mA**

- Ali yüzüyor. Ben bunu izliyorum.



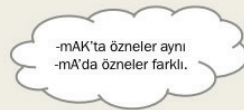
- Ben Ali'nin yüzmesini izliyorum.



SLAYT-6

**-mA ya da -mAK**

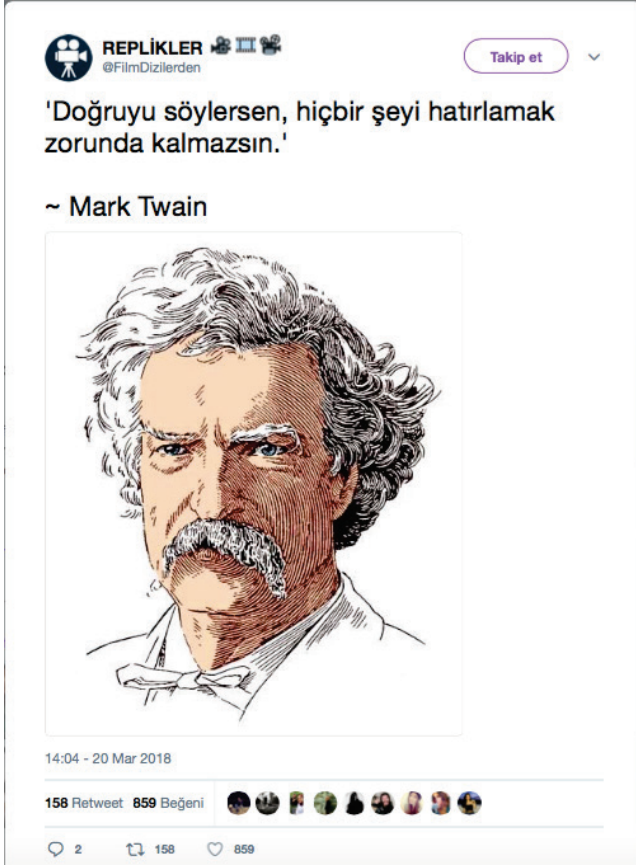
- Ben yüzmekten hoşlanıyorum.
- Ben Ali'nin yüzmesini izliyorum.



SLAYT-7

### *Kullanım Boyutu*

*Alıntı: Mark Twain*



*Video: Dövüş Kulübü*





## Kaynakça

- Aslan, F. (Ed.). (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Aydın, Ö. (1999). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dil bilgisi betimlemelerinin görünümü. *Çağdaş Türk Dili*, 137-138, 33-41.
- Barın, E., Çobanoğlu, S., Ateş, S., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi iklim Türkçe A2*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bland, S. K. (2003). *Grammar sense*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education: Longman.
- Carter, R., Hughes, R. ve McCarthy, M. (2000). *Exploring grammar in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. ve Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, 128, 7-11.
- Deny, J. (2012). *Türk dil bilgisi* (A. Benzer, Haz.). İstanbul: Kabalıcı.
- Ellis, N. (2016). Implicit and explicit knowledge about language. J. Cenoz ve N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6) içinde (s. 1-13). New York, NY: Springer.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Erguvanlı Taylan, E. (1993). Türkçede -DIK ekinin yantümcelerdeki işlevi üzerine. *Dilbilim Araştırmaları*, 4, 161-171.
- Erkman Akerson, F. (2016). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Fromkin, V., Rodman, R. ve Hyams, N. (2011). *An introduction to language*. Wadsworth Cengage Learning.
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göğüş, B. (1969). Türkçede cümlemsilerin kuruluşu ve temel tümceciğe bağlanma şekilleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 16, 89-142.
- Henry, T. P. (2012). *A pedagogical grammar of ventureño chumash: Implementing grammatical theory in grammar writing*. Santa Barbara: University of California.
- Ketrez, F. N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kural, M. (1994). Yantümcelerde Çekim Ekleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 5, 80-111.
- Larsen-Freeman, D. (2001) Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* içinde (s. 256-270). Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Thomson, A. ve Martinet, A. (1984). *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach grammar*. Longman.
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına yönelik ders modeli önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tomlin, R. S. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* içinde (s. 140-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. The MIT Press.
- Uslu, Z. (2005). Edibilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 35-44.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2009). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı: Temel 1*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.