

TÜRKÇEDE –mİş BİÇİMBİRİMİNİN SÖZ EDİMLERİ BAKIMINDAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERCE ANLAŞILMA DÜZEYİ*

Araştırma Makalesi

Azize ÖZDEMİR**

Geliş Tarihi: 30.11.2021 | **Kabul Tarihi:** 06.04.2022 | **Yayın Tarihi:** 27.06.2022

Özet: Bu çalışmada amaç, Türkçede –mİş biçimbiriminin söz edimleri bakımından işlevlerinin betimlenmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı ders kitaplarında açık veya örtük bir biçimde yer verilip verilmediğini tespit etmektir. Bu çalışmada temel dayanak olan –mİş biçimbirimi, öğrencinin akademik ve günlük hayatında sıklıkla karşılaştığı bir biçimbirimdir. Buradan hareketle, Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin kabul ettiği her bir düzey için, öğrencinin bu biçimbirimin öğretiminde söz edimleri bakımından kullanımları konusunda farkındalık kazanması gerekli görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders kitaplarında (A1, A2) söz edimleri bakımından –mİş biçimbiriminin öğretimine dizgesel bir yaklaşımla yer verilip verilmediği araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretim süreçlerinin bir çıktısı olarak kabul edilen öğrencilerin, –mİş biçimbirimine yönelik belirlenen kimi söz edimlerini anlama düzeylerini belirlemek üzere Konuşma Tamamlama Testi (bunda böyle KTT) uygulanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, incelenen üç kitabın hiçbirinin söz ediminin açık adına yer vermediği, söz edimi örneklerinin seçiminin ana dili konuşucuları arasında yapılmış bir araştırmaya dayanmadığı, anlama ve üretim etkinliklerinin hiçbirinin kişilerarası konular hakkında öğrencide farkındalık oluşturmadığı ve –mİş biçimbiriminin günlük yaşamda kullanımına yönelik sonradan farkına varma, küçümseme, övünme, farz etme, şüphe etme, şaşırma ve tahmin etme söz edimlerini öğretmeye ya da uygulamaya yönelik hiçbir etkinliğin bulunmadığı görülmüştür. Öğrenci araştırmasında ise, öğrencilerin –mİş biçimbiriminin kullanımına yönelik en başarılı olduğu söz edimleri, şaşırma, küçümseme ve övünme söz edimleri iken, hatalı kullanımda buldukları söz edimleri, tahmin etme, sonradan fark etme, övünme, şüphe etme ve şaşırma söz edimleridir. Genel başarı durumları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler % 43 oranında başarı gösterirken, hatalı kullanım oranları %57 oranındadır. KTT'de verilen durumların öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelinin yapılan kitap incelemesi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca söz konusu biçimbirimi bakımından söz edimlerinin açık veya örtük öğretimine tabi olmamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında iletişim kurmalarını güçleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: –mİş biçimbirimi, söz edimleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

IN TERMS OF SPEECH ACTS OF –mİş MORPHEME IN TURKISH UNDERSTANDING LEVELS BY LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


Research Article

Received: 30.11.2021 | **Accepted:** 06.04.2022 | **Published:** 27.06.2022

Abstract: The aim of this study is to describe the functions of the –mİş morpheme in Turkish in terms of speech acts and to determine whether it is explicitly or implicitly included in the textbooks for teaching Turkish to foreigners. The –mİs morpheme, which is the mainstay of this study, is a

* Bu çalışma, 2 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen “Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu”nda sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi; azize.dblm@gmail.com

 0000-0002-9438-3174

morpheme that the learner frequently encounters in his academic and daily life. From this point of view, for each level defined by the CEFR, it is necessary for the learner to be aware of the use of this morpheme in terms of speech acts in teaching. In this study, qualitative research method was used and it was investigated whether the teaching of -miş morpheme in terms of speech acts is included in the course materials used for Turkish teaching with a systematic approach. In addition, Discourse Complete Test (DCT) was applied to determine the level of understanding of some speech acts determined for the -miş morpheme of the students, who were accepted as an output of the teaching processes in the study. Based on the findings obtained within the scope of the study, none of the 3 books examined included the explicit name of the speech act, they were not based on a research conducted among native speakers in the selection of speech act examples, none of the comprehension and production activities raised awareness of interpersonal positions in the student, and the -miş morpheme was used in daily life. It has been observed that there are no activities for teaching or practicing the speech acts of realisation, disdain, boasting, assumption, doubting, astonishment and prediction. In student research, while the most successful speech acts for the use of the -miş morpheme are surprise, contempt, and boasting, the speech acts that students misuse are guessing, noticing, boasting, doubting, and being surprised. Considering their general success, students are successful at the rate of 43%, while the rate of misuse is 57%. It is thought that the situations given in the DCT have a positive effect on student achievement. The basis of this idea is supported by the book review. In this context, the fact that students are not subject to explicit or implicit teaching of speech acts in terms of the morpheme in question during their learning process makes it difficult for students to communicate in real-life situations.

Keywords: -miş morphology, speech acts, Turkish teaching as a foreign language.

Giriş

Dünyanın çok hızlı bir şekilde küreselleşmesi ve bu küreselleşmenin bir sonucu olarak ülkelerin birbirleriyle daha çok etkileşime açık duruma gelmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşimin hem sonucu hem devamlılığı niteliğinde yabancı dil öğretimi ise her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da önemli çalışmalar varlığını göstermektedir.

Bu zamana kadar yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, Türkçe –miş biçim birimi konusunda var olan çalışmaların fazla olması dikkat çekse de, söz konusu biçim biriminin yabancılara öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ya çok az ya da yetersiz olduğu görülmektedir. Bugün yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı kullanılan öğretim kitaplarında –miş biçim biriminin öğretimi noktasında sadece “zaman biçim birimi” olma niteliğinde sunulurken, günlük hayatta sıkça kullanılan söz edimsel değerlerinin örtük ya da açık olarak öğretimine neredeyse hiç yer verilmemektedir. Buradan hareketle, mevcut yöntem ve yaklaşımlar ile dil öğrenmekte olan öğrencilerin hedef dilde konuşmaları sırasında “anadillerindeki edimsel kuralları ikinci dil iletişim deneyimlerinde de kullanmaları” (Koike, 1989; Seedhouse, 2005) edimbilimsel beceri araştırmalarının üzerinde durdukları bir diğer konudur. Polat’a (2010) göre bugüne kadar yapılan araştırmalarda konu olarak yer verilen ve YD/İD öğretimi alanında üzerinde en çok durulan problemlerden biri “öğretilen dil-kullanılan dil” ikili kavramın en çok girdi etkeniyle ilgilidir. Yine bu görüşü destekleyen başka bir araştırmaya göre (Bardovi-Harlig, 1996) doğal yaşam süresince yapılan konuşmalar/diyaloglar ile

yabancı dil öğretim kitaplarında yer verilen konuşma/diyalog örneklerine bakıldığında aralarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örnek olarak, “ konuşmaların ya da diyalogların yer aldığı öğretim kitaplarında, gerçekte var olan modellerin edimbilimsel olarak öğrencilere sunulmadıkları” Bardovi-Harlig (1996, s. 24) tarafından ileri sürülmektedir.

Yazar tarafından bu sav 1989’da Indiana Üniversitesi’nde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi ile ilgili yöntemler üzerinde araştırma yapan öğrenciler ile bazı söz edimi örneklerinin toplanması ve elde edilen örnekler ile yabancı dil öğretimi amaçlı ders kitaplarında yer alan konuşmalar ve diyaloglar arasında karşılaştırma yapılması şeklinde yürütülen araştırmaya dayandırılmaktadır. Araştırma sonucunda söz konusu kitaplar ile ilgili iki konuda eksiklik görülmektedir (Bardovi-Harlig, 1996, s. 24). Bu eksikliklerin ilki, belirli söz edimleri ya da dile ait işlevsel içeriklerin öğretim kitaplarında yer almamasıdır. Söz konusu eksikliklerin ikincisi ise, yer verilen söz edimlerinin yetersiz bir şekilde sunulması veya gerçek hayata yönelik olmamaları şeklindedir. Sebep olarak, kitap yazarlarının konuşma veya diyalog yazarken a) belli bir dil bilgisel izlenceyi gözetme kaygısı taşımaları, b) anadili konuşuru (bundan böyle ADK) olarak doğal yollarla toplanmış veri tabanlarına değil, konuşma ve diyalog içeriklerini anadili sezgilerine dayandırmaları görülebilir. Oysa, “söz edimleri gerçekleştirimleri ve konuşma kurallarının diğer yönleri akıcı konuşucular tarafından konuşma anında çok düşük bir bilinçle üretilmekte veya dışa vurulmakta olup bu nedenle tam olarak aktarılabilir değildirler” (Schmidt, 1993, s. 22). Diğer bir deyişle, ADK’nin hangi bağlamda, ne söylediği ve kime söylediğine dair bilgisi açık ve güvenilir kabul edilmemektedir. Çünkü ADK olarak öğretici veya kitap yazarı bir takım söz edimlerini sadece kendi sezgilerine dayandırarak önerse bile, önerdiği söz edimlerinin kullanım sıklığı düşük olabilmekte ve ayrıca belli bir dil bilgisel izlenceyi takip etme kaygısı olabileceğinden zorunlu olarak bu kaygı sebebiyle, gerçekte kullanılmayan söz edimlerini dahi bu izlencelere ekleyebilmektedir.

Söz edimi araştırmalarında (Bardovi-Harlig, 1996; Dewaele, 2002; Koester, 2000) öğretim kitapları ile ilgili yapılan en önemli eleştiriler, kitaplarda yer alan konuşma metinlerinin doğal konuşmalardan farklı olması yanında öğretilecek söz edimi seçiminin hiçbir araştırmaya dayanmadan rastgele yer alması, izlencelerin sadece dil bilgisi öğretme kaygısı ile oluşturulması ve yukarıda bahsedildiği gibi öğretilecek dil bilgisi yapısının sadece birkaç temel işlevine ve kullanım alanına odaklanması şeklindedir.

Edimbilimin yabancı dil öğretimine etkileri, öğretimin öğrenci merkezli olması, öğrenci grubuna uygun ders kitaplarının belirlenmesi, dil bilgisinin kullanıma göre yeniden düzenlenmesi, günlük yaşamla ilgili metinlerin ders kitaplarına girmesi ve iletişim becerisini geliştirmeyi amaçlayan yeni alıştırma biçimlerinin geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır (Uslu, 1988, s. 39-42).

1. Edimbilim ve Dil Öğretimi

Dünya genelinde 70’li yıllardan beri, ikinci dil öğretim yöntemlerinin gelişimini büyük ölçüde etkilemiş olan ve iletişimci yaklaşım, işlevsel-kavramsal yaklaşım, eylemsel yaklaşım gibi yaklaşımların temel dayanaklarından olan edimbilim ve söz edimleri, ikinci dil öğretiminde konuşma becerisine bakış açısını önemli ölçüde değiştirmiştir (Polat, 2010, s. 34).

Edimbilim ve onun temel inceleme birimi olan söz edimlerinin ortaya çıkışından sonra, yabancı dil öğretiminin amacı dil yetisi öğretimi değil, iletişim yetisi olmuş, böylece iletişimin yalnızca dilsel boyutu değil, hem dilsel hem de dil dışı boyutları yabancı dil öğretimindeki yerini almıştır.

İletişimsel yaklaşımın dil öğretim alanında yaygınlık kazanmasıyla benimsenen ilkelerin söyleme odaklanması, buradan hareketle tümce anlamını vurgulaması ve öğretim yönünün hedef dile ait toplumsal boyut bağlamında belirlenmesi Berard (1991, s. 30-31) tarafından ortaya konmaktadır.

Robert (2008, s. 7), dil öğretiminde hazırlanan ders kitaplarında temel dil bilim kuramlarından sözcemele kuramına başvurulduğu belirtilirken, dil öğretimi süreçlerinde söz edimlerinin rolünün öneminden de bahsetmektedir.

Yabancı dil öğretiminde edimbilimsel becerinin yeri, öğretim yöntemlerinin öğrenciyi merkez alması, ders kitaplarının belirlenmesinde öğrenci grubunun uygunluğunun göz önünde bulundurulması, dil bilimsel konuların günlük yaşam durumlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve buradan hareketle ders kitaplarına yerleştirilmesi şeklindeki amaçlar olarak belirtilmektedir (Uslu, 1988, s. 39-42).

1.1. Söz Edimleri

İlk olarak Austin (1970) tarafından ortaya atılan, ardından öğrencisi Searle (2000) tarafından geliştirilen söz edimi kavramı, ayrıca dil edimi ve söylem edimi olarak da adlandırılmaktadır. Edim eyleme, söz ise dile gönderme yapmakta olup genel bir tanımla söz edimi, gerçekleştirilmesi için dile gereksinim duyulan edimleri gerçekleştirmeye yarayan (Robert’tan aktaran Polat, 2010) ve amacı konuşucuların birbirleri karşısındaki durumlarını değiştirmek olan en küçük birimdir (Maingueneau’dan aktaran Polat, 2010). Gerçekleştirilmesi için dile gereksinim duyulan eylem ya da edim kavramı, teşekkür etme, davet etme, öneride bulunma, kabul etme, reddetme vb. dil aracılığıyla gerçekleştirilebilen eylemlere karşılık gelmektedir. “Bulaşıkları yıkamak” eylemini gerçekleştirmek için “Bulaşıkları yıkıyorum.” deme gereksinimi duymayız, çünkü bu bir söz edimi değildir. Buna karşılık, “Bulaşıkları yıka.” dediğimizde birinden bir şey yapmasını isteme söz edimini gerçekleştirmiş oluruz.

İngiliz düşünür Austin 1960’ta, Fransızca “Quand dire c’est faire” (Söylemek yapmaktır) (1970) adıyla çevrilen “How to do things with words?” (Sözcüklerle nasıl düşünülür?) adlı yapıtında, felsefecilerin “bir ‘bildirim’ ancak nesnelere bir

durumunu betimleyebileceğini veya ‘herhangi bir olayı bildirebileceğini’ varsayan görüşlerine karşı çıkar; “bildirime benzeyen çok sayıda sözcenin olaylar üzerine saf ve basit bilgi taşıma veya iletme amaçlı olmadığı” “kesinlikle hiçbir şey ‘betimlemeyen’, ‘aktarmayan’, belirlemeyen, ‘doğru veya yanlış’ olmayan”, “sözcenin sözcelenmesiyle bir eylemin gerçekleştirildiği” sözceler bulunabileceğini belirtir (Austin, 1970, s. 37-40). Bu durum için dört örnek verir (1970, s. 41):

(O.a) Evlenme töreninde söylenmiş,

“Evet [istiyorum.] (yani bu kadını yasal eşim olarak alıyorum.)”.

(O.b) Gemi (denize indirilirken) gövdesinde şişe kırılırken söylenen,

“Bu gemiye Queen Elizabeth adını veriyorum.”

(O.c) Bir vasiyetnamede görülebilen,

“Saatimi erkek kardeşime veriyor ve bağışlıyorum.”

(O.d) “Yarın yağmur yağacağına altı kuruşa bahse girerim.”

Austin’in en önemli belirlemelerinden biri de, söz söyleme edimi ile neler yapılabileceğine ilişkin sorunun yanıtını vermek olmuştur. Düşünürü göre, söz söyleyen bir kişi aynı anda üç tür edim gerçekleştirir (Austin, 1970, s. 114): dillendirme (düzsöz) edimi (fr. Allocution), edimsöz edimi (fr. Illocution) ve etkisöz edimi (fr. Perlocution). Dillendirme edimi (düzsöz edimi) sözcenin sesletilmesini (belli kurallar çerçevesinde belli dilsel birimlerin bir araya getirilerek sesletilmesi; sözceyi oluşturan dilsel öğelere yüklemeler yapılması; dildışı dünyada belli öğelere gönderme yapılması), edimsöz edimi bu sözceyle konuşan kişinin teşekkür etme, reddetme, kabul etme vb. gibi bir edimi yerine getirmesini, etkisöz edimi ise dillendirilen bir sözcenin başlangıçtaki niyet öyle olmasa bile, dinleyen üzerinde bir etki yaratmasını belirtmektedir.

Edim (A) - Düzsöz edimi (Dillendirme edimi)

Bana, “üzerine ateş et” demek isteyerek ve o kişisine gönderme yaparak “Ona ateş et!” dedi.

Edim (B) - Edimsöz edimi

Ona ateş etmem konusunda bana baskı yaptı (öğüt verdi veya bana emir verdi, vb).

Edim (C) - Etkisöz edimi

Ona ateş etmem konusunda beni ikna etti. Austin’in kendi verdiği örnek (1970, s. 114)

olan “Ona ateş et!” örneğinde düzsöz edimi kişinin belli bir dilin söz varlığı ve dil bilgisi kurallarıyla, belli bir dış gerçekliğe gönderme yaparak bir söz söylemesidir. Düzsöz edimi, “seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan üç basamaklı bir edimdir” (Aysever, 1994, s. 82).

Bu edim, söz edimi üretiminde bir aşamayı oluşturmaktadır, bu nedenle ayrı bir söz edimi türüne değil, tek bir söz ediminin üretim aşamalarından ilkinin karşılık

gelmektedir. Bir başka deyişle, insanın ağzını açtığı ve belli bir niyetle ürettiği her söz bir düzsöz edimidir.

Edimsöz edimi ise, düzsözün yüklendiği iletişimsel değere karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, “Ona ateş et!” düzsözü, söylendiği durumda hangi iletişimsel değeri yükleniyorsa, bu onun edimsöz değeridir (veya gücüdür). Bu sözü söyleyen kişi, aynı anda hem bir söz söyleme edimi, hem de bir edimsöz edimi gerçekleştirmiştir: emir verme, yol gösterme, öneride bulunma, davet etme, vb.

Etkisöz edimi, edimsöz ediminden farklı olarak, sözceleyenin niyetinden bağımsız ve öngörülmeleyen bir sonuca yol açması edimidir. Edimsöz ediminde konuşan kişi x aracılığıyla x’i yerine getirirken, etkisöz ediminde Austin’in deyişle (1970, s. 118), x edimi aracılığıyla y’nin gerçekleşmesine yol açmaktadır. Bir ekonomi uzmanının

“Önümüzdeki üç ay önemli bir kriz bekleniyor” biçimindeki bir öngörüsünün amacı insanları tasarruf yapmaya yöneltmek olmayabilir. Buna karşın, insanların bu bildirim üzerine tasarruf yapmaya yönelmesi bir etkisöz edimi olarak değerlendirilebilir.

2. -mİş Biçimbiriminin Anlamsal Değerleri Bakımından İşlevlerine Genel Bir Bakış

2.1. Geçmiş Zaman İşlevi (Temel İşlev)

2.1.1. Geçmişin Aktarımı

Öncelikle belirsiz geçmiş zaman ve belirli geçmiş zamanda olduğu gibi konuşma anının öncesinde tamamlanan eylem veya durumları anlatmaktadır:

(1) A: “Mehmet dün işe gelmedi.”

B: “Mehmet dün işe gelmemiş.”

İki tümce için de, eylemin geçmişte tamamlanması durumu geçmiş zaman biçimbirimi ile işaret edilmektedir. Ancak –DI biçimbiri ile bu eyleme tanıklık edilirken, -mİş biçimbirimi ile bu eylemin geçmişte gerçekleşip sonradan öğrenilmesi, duyulmasıyla da fark edilmesi söz konusudur.

2.1.2. Sonradan Fark Etme

Belirsiz geçmiş zaman olarak –mİş biçimbirimi, tanıklığın veya başkasından aktarımın söz konusu olmadığı durumlarda, geçmişte olup biten ancak sonradan fark edilen eylemleri aktarmak için de kullanılmaktadır:

(2) A: “A! Cüzdanım evde kalmış.”

Konuşucu cüzdanının evde kaldığını gerçekleştiren konuşma anında cüzdanın yokluğunu anlaması ile sonradan fark etmiştir.

2.1.3. Farkında Olmadan Yapılan Eylemi Aktarma

Geçmişte konuşucunun farkında olmayarak yaptığı eylemleri aktarmaktadır:

(3) A: “Onu ne çok üzümü oysa.”

(Üzdüğümün farkında değildim, sonradan anladım).

Özetle, Türkçede (-miş) biçimbiriminin üç temel kullanımı şu şekildedir:

1. Konuşma anından önce tamamlanmış eylem ya da durumların aktarımı,
2. Tanıklık ya da bir başkasından aktarım söz konusu olmadan, geçmişte olup biten ancak sonradan fark edilen eylem ya da durumların aktarımı,
3. Konuşmacının geçmişte farkında olmadan yaptığı eylemler ya da durumların aktarımı.

2.2. Görünüş İşlevi (İkinci İşlevi)

-miş biçimbirimi geçmiş zamana gönderimde bulunmasının yanında farklı zamanlara da gönderim yapmaktadır. Şöyle ki, söz konusu biçimbirim belirli geçmiş zamana, şimdiki zamana, gelecek zamana ve geniş zamana da gönderimde bulunabilmektedir. Ancak elbette bu farklı kullanımları ayırt edebilmek için bu anlam karmaşalarını ortadan kaldıran öğeler bulunmaktadır. Tümcede zarfların, edatların kullanılması ya da kullanılmaması durumunda uygun bağlam içerisinde kullanılması da tümcenin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

2.2.1. Tanıklık ve Öyküleme

Burada biçimbirim, geçmişte olduğu konuşucu tarafından gözlenen veya tamamen bilgisi dâhilinde olmuş geçmişte yapılan eylem veya durumların daha öyküleyici bir şekilde aktarılması için de kullanılmaktadır. Bu bağlamda, bu kullanım için geçmiş zaman işlevi yanında bildirme ve tanıklık işlevlerinden de söz edilebilmektedir:

(4) A: “Her zaman anlattığım hâlde yine yanlış yapmış.”

Burada tümce için başkasından duyma ya da öğrenme söz konusu değilken, doğrudan tümceyi yapan konuşucu tarafından gözlemlenmesi söz konusudur.

2.2.2. Şaşırma (Şimdiki Zaman)

-miş biçimbirimi burada konuşma sırasında gerçekleşen eylem veya durumları aktarmaktadır. Buradan hareketle de şimdiki zamana da gönderimde bulunduğu söylenebilmektedir. Ancak tümce kullanım bakımından şaşırma anlamı taşımaktadır.

(5) A: “O! Burada kimler varmış!”

İfadesinde konuşu o anda bulunduğu yerde olan kişileri görmekte ve bu duruma olan şaşkınlığını örtük bir biçimde bu biçimbirimle göstermektedir:

(6) A: “ Bakın çantasında neler varmış!”

Tümcesinde ise konuşma sırasında gönderim yapılmaktadır. Zaman işlevi burada arka planda kalırken, sonradan farkına varma ve devam etme görünüşünden bahsetmek gerekmektedir.

2.2.3. Farzetme (Gelecek Zaman)

-mİş biçim birimi yukarıda söz edilen zamanların dışında gelecek zamana da gönderimde bulunabilmektedir.

(7) A: “Yıllar sonra bir bakmışsın sen kocaman bir adam olmuşsun, ben yaşlanmışım.”

Sözcesinde –mİş biçim birimi konuşma sırasından sonrasında bir zamana diğer bir deyişle gelecek zamana gönderimde bulunmaktadır.

Tüm işlevleri özetlemek gerekirse, söz konusu biçim biriminin geçmiş zaman kullanımında anlamının güçlendirilmesi amacı da dâhil tüm farklı zamanlarda da gönderiminin bulunması sonucunda farklı işlevleri ortaya çıkarmaktadır:

1. Belirli geçmiş zamanda gönderim
2. Şimdiki zamanda gönderim
3. Gelecek zamanda gönderim

2.3. –mİş Biçim Biriminin Söz Edimler Bakımından İşlevleri

2.3.1. Sonradan Farkına Varma

Bir eylem kişinin bilgisi dışında geçmişte gerçekleşmiş, konuşucu bu eylemi sonradan görerek aktarmaktadır. Türkçede ünlem tümcelerinde sıklıkla bu biçim birim kullanılmaktadır:

- (8) A: “Eyvah gömleğim yırtılmış!”
(9) A: “Aa, karşı dağlara kar yağmış!”

2.3.2. Şüphe Etme

Geçmişte gerçekleştirmiş olan bir eyleme tanık olmama durumuna bağlıdır. Konuşucu aktardığı tümcenin gerçekliğine inanmamaktadır. İnanmama anlamı tümcede kullanılan belirteçler, tonlama ya da soru tümcesi kurma gibi yollarla aktarılabileceği gibi şüphe etme söz ediminin en önemli örneği {-mİşmİş} birleşik biçimidir:

- (10) A: “Sen hiç çalışmadığın halde nasıl yüksek puan aldın?”
(11) B: “Güya ödevini kendi yapmış.”
(12) C: “Adamı tek başına dövmüşmüş.”

2.3.3. Küçümseme

Eylemin gerçekleştiğine konuşucu geçmişte tanıklık etmiş olsa bile (-mİş) biçim birimini kullanarak tümcede küçümseme anlamı aktarır.

- (13) A: “Kaç yaşına gelmiş, hâlâ çocuk gibi davranıyor.”

2.3.4. Şaşırma

Geçmişte gerçekleşmiş ve tamamlanmış olan bir eylemin sonradan farkına varma durumu söz konusudur. Şaşma, şaşırma durumlarında kullanılır.

(14) A: “Bak bak! Karşiki tepelere kar yağmış!”

B: “Baksana ne olmuş!”

2.3.5. Övünme

Eylem geçmişte gerçekleşmiş, şimdiki zamanda gerçekleşen ya da geniş zamanda gerçekleşen bir eylem olabilir.

(15) A: “Biz senin gibileri çok görmüşüz.”

B: “Biz atalarımızdan böyle öğrenmişiz.”

2.3.6. Tahmin Etme

Eylem geçmişte gerçekleşmiş, ancak konuşma anında çıkarıma dayalı bir eylem olabilir.

(16) A: “Burada biri sigara içmiş.” (Kokusundan çıkarım yapma)

B: “Biri benim suyumdan içmiş.” (Bardak ya da şişede azalan suyu görme)

2.3.7. Farz Etme

Eylemi şimdiki zaman içinde geçmişte gerçekleşmiş gibi gösterme.

(17) A: “Mesela sen öğretmenmişsin, ben de pilot.”

-miş biçimbiriminin yukarıda verilen dilsel ve söz edimsel işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi tarafından belirlenen düzeylere göre hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları öğretim ortamlarında temel bir öğretim malzemesidir ve bu bağlamda -miş biçimbiriminin işlevleri bakımından hangi düzeylerde sunulması konusunda izlenen sıralamanın önemi ve öğreticinin de dil üretimi konusunda bu biçimbirimi ne derece doğru kullandığı sorusu da ayrıca tartışılmaktadır. Bu araştırma ile ilgili hazırlık aşamasında yapılan tarama çalışmaları sonucunda, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmakta olan kitaplarda, -miş biçimbiriminin işlevlerinin, her bir düzey bakımından öğrencinin günlük yaşamda ihtiyaç duyabileceği ve kullanabileceği yönlerinin eksiklik sergilediği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle de, öğrencinin söz konusu biçimbirimi A1 düzeyinden başlayarak daha etkin ve doğru şekilde kullanımını desteklemek üzere kimi güncelleme ve düzenlemelerin yapılması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Söz konusu ders kitaplarında -miş biçimbiriminin, bugüne kadar yapılan çalışmalarda büyük oranda geleneksel bakış açısıyla yazarlar tarafından yalnızca zaman işlevleri bakımından ele alınması, bu genellemenin yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi amaçlı ders kitaplarına da yansımış olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin temelinde yer alan çokdillilik ve çokkültürlülük kavramları çerçevesinde -miş biçimbiriminin kültürel unsurları aktarma konusunda Türkçe öğretimi amaçlı ders kitaplarında ve buradan hareketle öğretim ortamlarında önemli eksiklikler sergilediği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu eksiklikleri belirleyerek öğretim ortamlarında bu biçimbirimin söz edimleri bakımından

öğretimini desteklemektir. Bu amaçları desteklemek amaçlı çalışmaya yön vermesi bakımından oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders kitaplarında söz edimleri bakımından –miş biçimbiriminin öğretimine ne şekilde yer verilmektedir?
 - a. İlgili ders kitaplarında söz edimlerinin açık veya örtük öğretimi söz konusu mudur?
2. Öğrencilerin verilen durumlarda belirlenen söz edimlerini anlama becerileri ne düzeydedir?

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde –miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından yerini belirlemek üzere hem ders kitaplarındaki mevcut durum hem de öğrenci yanıtları temel alındığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (akt., Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420).

3.1.1. Ders Kitaplarının İncelenmesi

Araştırmada –miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından yerini tespit etmek için yabancılara Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarından (Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2) elde edilen veriler derlenmiştir. Burada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizini Bowen (2009, s. 27) basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

3.1.2. Öğrenci Araştırması

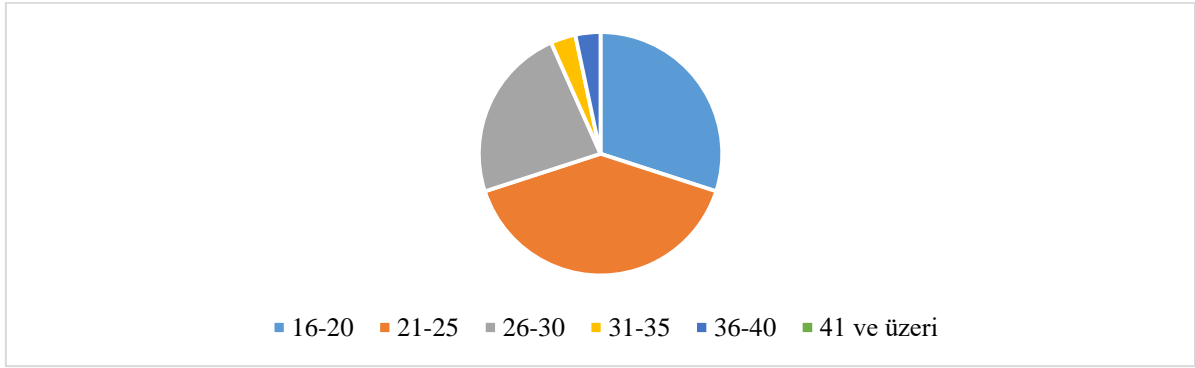
Bu çalışma toplam 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bir Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'de B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan uluslararası öğrencilerdir.

Katılımcılar belirlenirken benzer araştırmalarda yaygın olarak benimsenen bir yöntem olarak elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır (Dörnyei, 2007). Veri toplama sürecine başlamadan, katılımcılar daha önce hazırlanan gönüllü katılım formlarını doldurarak onay vermişlerdir. Katılımcıların cinsiyetleri bakımından dağılımları şu şekildedir:

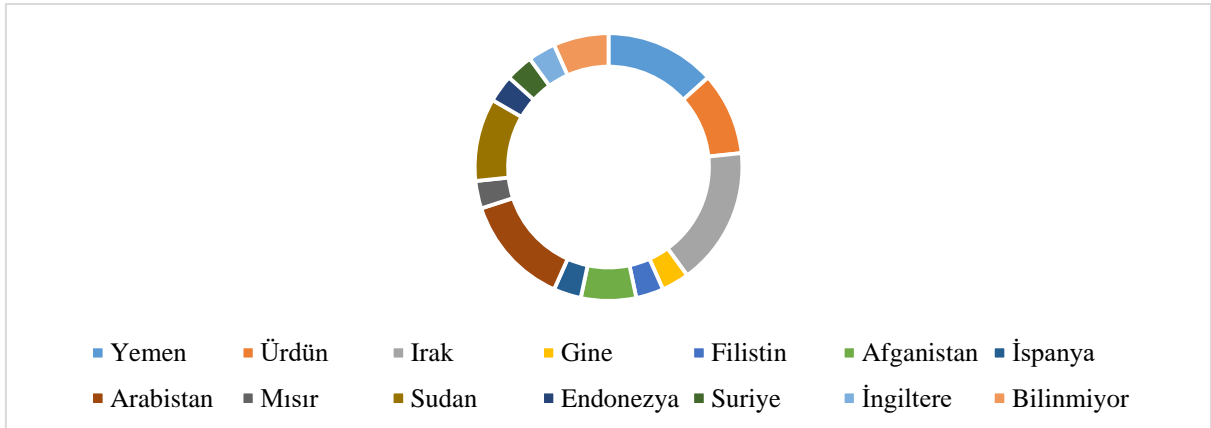
Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyetleri Bakımından Dağılımları

	Sayı	Yüzdeler
Erkek	15	50.0
Kadın	15	50.0
Toplam	30	100.0

Araştırmaya katılan 30 katılımcının 15'i erkek 15'i kadındır. Erkek katılımcılar örneklemin %50'sini oluştururken kadın katılımcılar örneklemin %50'sini oluşturmaktadır. Bu bilgilere dayanarak katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımlarının eşitlik sergilediği görülmektedir.

Şekil 1
Katılımcıların Yaş Dağılımı


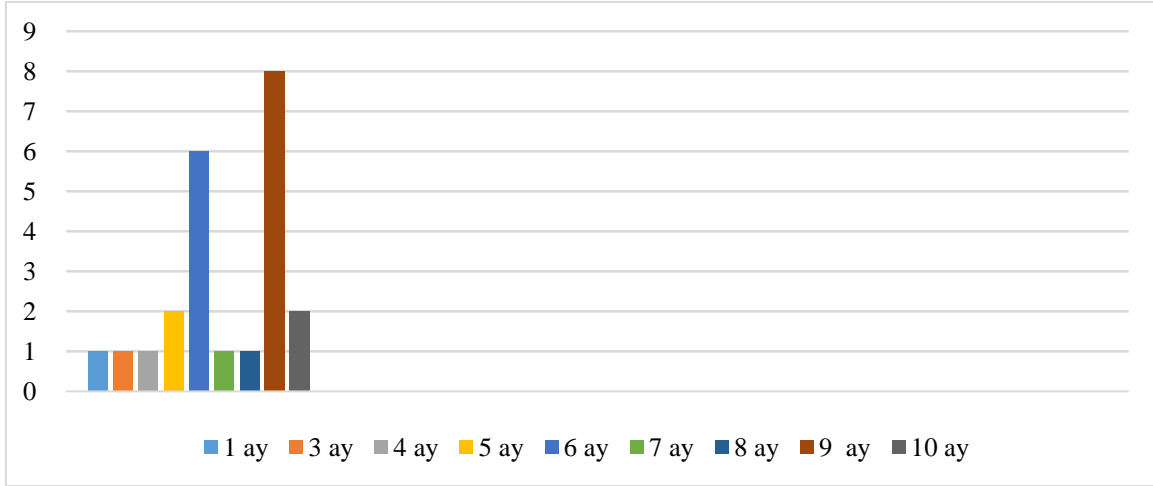
Şekil 1'de de görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 16 ile 30 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcılar arasında en fazla görülen yaş 21-25 aralığındayken en az görülen yaş aralığı ise 31 ile 40 arasındadır. Araştırmada 41 yaş ve üzeri katılımcı bulunmamaktadır.

Şekil 2
Katılımcıların Uyrak Dağılımı


Şekil 2’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrenciler 13 farklı ülkeden iken, 2 katılımcının hangi ülkelerden olduğu bilgisine ulaşılamamıştır. Betimsel analizlere göre katılımcıların en fazla olduğu ülkeler 5 öğrenci ile Irak ve sonrasında 4 öğrenciyle Yemen ve yine 4 öğrenci ile Arabistan’dır. Ülke hakkında bilgi vermeyen 2 kişi çıkarıldığında toplam 28 katılımcının ülkelerine dair bilgi elde edilmiştir.

Şekil 3

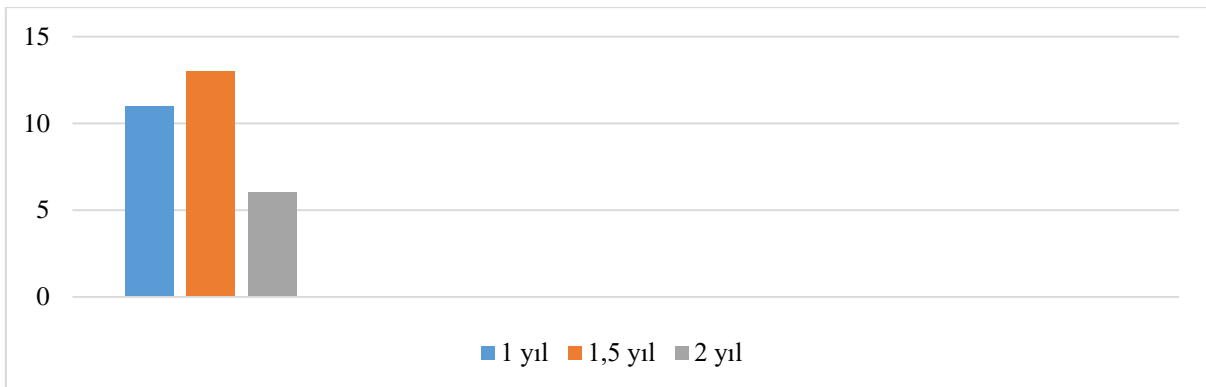
Katılımcıların Ay Bakımından Türkçe Öğrenme Süreleri Dağılımı



Şekil 3’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin ne kadar süredir Türkçe öğrenmekte olduklarına bakıldığında, 1, 3, 4, 7 ve 8 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 1 iken, 5 ve 10 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 2’dir. 6 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 6 iken, 9 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı ise 8’dir. Şekil 4’te ise yıl bakımından öğrencilerin ne kadar süredir Türkçe öğrenmekte oldukları bilgileri yer almaktadır:

Şekil 4

Katılımcıların Yıl Bakımından Türkçe Öğrenme Süreleri Dağılımı

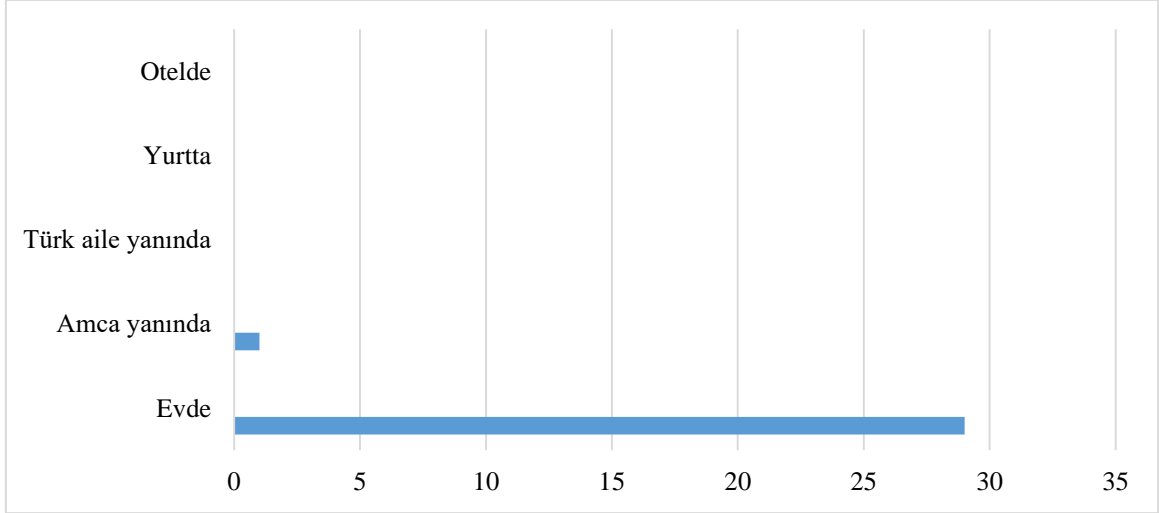


Yıl bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin 11'i 1 yıldır Türkçe öğrenmekte olduklarını belirtmekteyken, 13'ü 1,5 yıldır ve diğer 6 öğrenci ise 2 yıldır Türkçe öğrenmekte olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilere Türkiye'de nerede ve kimlerle kaldıkları sorulduğunda, yanıtlar şu şekildedir:

Şekil 5

Katılımcuların Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları

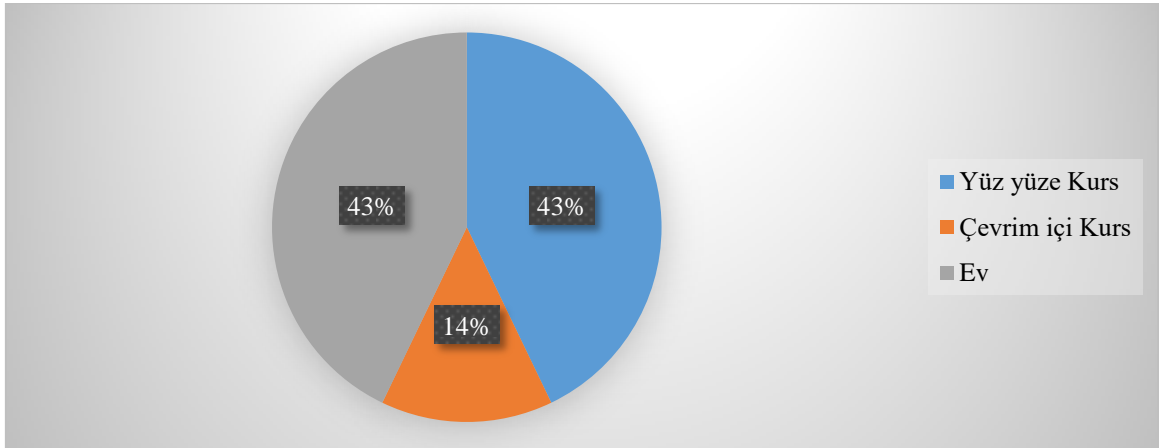


Şekil 5'e bakıldığında 30 öğrenciden 29'unun evde yaşamakta olduğu ve 1'inin amcasının yanında kaldığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin TÖMER dışında Türkçe öğrenip öğrenmedikleri sorulduğunda, 30 öğrenciden 21'i *evet* yanıtını verirken, 9'u *hayır* yanıtını vermiştir. "Evet" yanıtını veren öğrencilerin TÖMER dışında nerede ve nasıl Türkçe öğrendikleri sorulduğunda ise yanıtları şu şekildedir:

Şekil 6

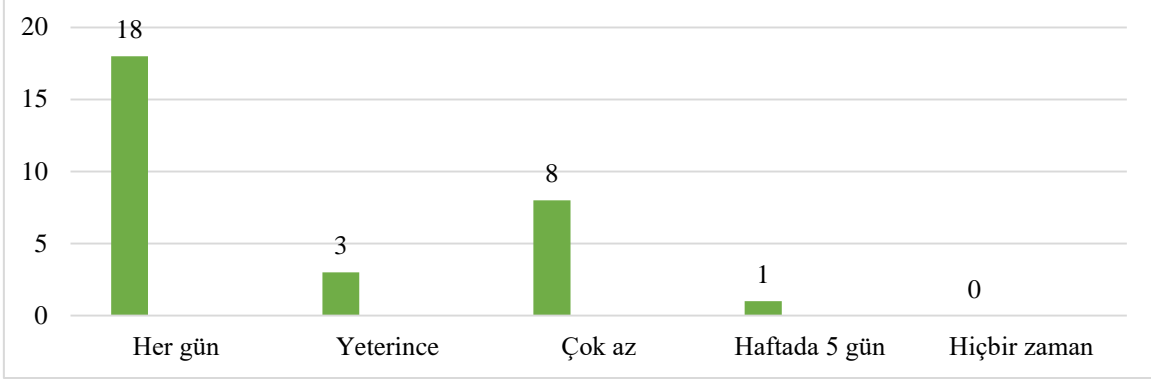
Katılımcuların TÖMER Dışında Türkçe Öğrenip Öğrenmedikleri



Öğrenciler TÖMER dışında hem yüz yüze kurslara (9) hem çevrim içi kurslara (9) katılmaktadırlar. 3'ü ise evde bireysel çalışmaktadır.

Şekil 7

Katılımcıların Okul Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları



Şekil 7'ye bakıldığında, öğrencilerin okul dışında da sıklıkla Türkçe konuştukları/konuşmaya çalıştıkları görülmektedir. Yeterince Türkçe konuştuğunu düşünen öğrenci sayısı 3'tür. Okul dışında çok az Türkçe konuştuğunu belirten öğrenci sayısı ise 8'dir. 1 öğrenci ise haftada 5 gün konuştuğunu belirtmiştir. Okul dışında hiçbir zaman Türkçe konuşmadığını belirten öğrenci olmamıştır.

3.2. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin söz edimi anlama düzeylerini belirlemek amacıyla konuşma tamamlama testi (KTT) uygulanmış ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) doldurtulmuştur.

3.2.1. Konuşma Tamamlama Testi

Araştırmada KTT testi, Beebe ve Cummings (2006, s. 80) tarafından da belirtildiği gibi, yüksek düzeyde etkilidir, kısa sürede gerçekleştirilebilir, istenen söz edimleri veri tabanının elde edilmesine olanak tanır, konuşma ve üretimi etkileyen toplumsal ve ruhsal etkenlere ulaşmayı sağlar.

KTT, verilen bir durumda yabancı/ikinci dil konuşucularının ne söyleyebileceklerini ya da ne anlayabileceklerini soran testtir.

Örneğin:

“Arkadaşınız akşam bir partiye gidiyor ve partide giymek için elbiseler deniyor. Fakat hangi elbiseyi giyeceği konusunda kararsız ve size söylüyor:

A: Sence hangi elbisemi giyeyim? Mavi olanı mı kırmızı olanı mı?”

Burada konuşucunun bu sözceyle yerine getirmekte olduğu söz edimini üretmesi beklenmektedir. Yani, yanıt olarak “akıl danışma” söz edimi olduğunu belirtmelidir.

3.3. Veri Toplama ve Analiz Aşaması

Bu araştırmada veriler Türkiye’de bir üniversitenin TÖMER biriminden elde edilmiştir. Katılımcılara KTT’yi tamamlamak için bir ders saati olarak 40 dk verilmiştir. Veriler çözümlenirken, “insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanan” (Balcı, 2009, s. 189) içerik çözümlemesi tekniği benimsenmiştir.

Araştırmayla, a) öğrencilerinin başarı ortalamalarının belirlenmesi b) kitaplarda söz edimlerine yer verilme yaklaşımıyla öğrenci başarıları arasındaki ilişki c) öğrenci hatalı kullanımlarının –miş biçimbiriminin hangi söz edimine yönelik yoğunlaştığı üzerine veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmada iki aşamada veri toplama ve karşılaştırma süreçleri gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, Türkçe öğretiminde kullanılan (Yeni Hitit, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe) Türkçe kitaplarının söz edimi bakımından –miş biçimbiriminin öğretimi amaçlı yaklaşım ve uygulamalarının ne düzeyde olduğunu görmek üzere, ayrıca içerisinde adları verilen kitaplar, *sonradan farkına varma (Realisation)*, *küçümseme (Disdain)*, *övünme (Boasting)*, *farz etme (Assumption)*, *şüphe etme (Suspecting)*, *şaşırtma (Astonishment)*, *tahmin etme (Prediction)* söz edimleri temelinde incelenmiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1. Kitap İncelemesi

Araştırmada belirlenen Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders gereçlerinde söz edimleri bakımından –miş biçimbiriminin öğretimine dizgesel bir yaklaşımla yer verilip verilmediği konusundaki soru aşağıdaki tabloya göre şu şekilde yanıtlanmaktayken, söz edimlerinin açık veya örtük öğretimi de ortaya konmaktadır:

Tablo 2

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Tema Görünümü

	Ünite Adı	Konu	Okuma
4.Ünite	Evvel Zaman İçinde	A. Kim ne yapmış? B. Masallar ve efsaneler C. Fıkralar	A. Yeni komşu B. Keloğlan ve sihirli tas C. Eşeğin sözü
Dil bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
A. Belirsiz geçmiş zaman	A. Ünlü olmadan önce B. Bir İstanbul efsanesi C. Rüya	A. Hayatımızdaki önemli kişiler B. Masal tamamlama C. Komik bir anı	A. Geçmişimiz B. Şehir efsaneleri C. Fıkra anlatma

Tablo 3
Yeni Hitit Ders Kitabı Tema Görünümü

8.1.	Bir Zamanlar
	Geçmiş Zaman (belirsiz) -mİş Koşaç Tümcesi (rivayet kipi) -(y)mİş (i- miş)
8.2.	Öyle miymiş?
	Şimdiki Zaman (rivayet kipi) -(İ)yormuş -(İ)yor i- miş) Gelecek Zaman (rivayet kipi) -(y)EcEkmiş -(y)Ecek i-miş)

Tablo 4
Yedi İklim Ders Kitabı Tema Görünümü

Bölmeler	Beceriler	Dil bilgisi	Kelimeler
A. Geçmiş, Şimdi, Gelecek	• İstek, Rica ve Yardımla İlgili Kavramları	• Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş)	• Zaman
B. Zaman Planlaması	Kullanabilme	• DAn önce	• Planlama
C. Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	• İlanlardaki temel kavramları Anlama	• DAn sonra	• Mekânlar
	• Şehir, Mahalle gibi mekânları Tanıma	• -mAdAn önce	• İlan
		• DıktAn sonra	

Tablo 5
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı –mİş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Başkasından duyma	• Annem söyledi, ben dört aylıkken dişim çıkmış, doktor buna çok şaşırılmış. • Sınav yarın değilmiş, gelecek hafta perşembe günüymüş.
2. Sonradan Fark Etme	• Telefonumu arkadaşımın dükkânında unutmuşum. • Hava sıcak sandım ama çok soğukmuş.
3. Hikâye anlatımı	• Bir varmış, bir yokmuş. Keloğlan diye yoksul bir çocukcağız varmış...
4. Doğrudan Anlatım/aktarım	• ...Nasreddin Hoca “Merhaba komşu. Nasılsın, iyi misin?” diye sormuş...

Tablo 6
Yeni Hitit Ders Kitabı –mİş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Hikâye anlatımı	• Bir gün prens sarayda bir balo düzenlemiş ve bütün bekâr kızları bu baloya davet etmiş.
2. Sonradan Fark Etme	• Bana biraz borç verir misin? Cüzdanımı evde unutmuşum.
3. Tanıklık ve Öyküleme	• Kilo almışsın. Artık spor yapmıyor musun?
4. Başkasından Duyma	• Dün aradım sizi. Ama toplantıdaymışsınız.
5. Şimdiki Zaman Rivayet Kipi	• Müdüre göre biz iyi çalışmıyorduk.
6. Gelecek Zaman Rivayet Kipi	• Ben bu ilaçtan her gün bir tane içecekmişim.

Tablo 7
Yedi İklim Ders Kitabı –miş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Hikâye anlatımı	• ...Derken bir gürültü kopmuş, ortalığı bir toz bulutu kaplamış.
2. Başkasından Duyma	• Antalya'da dünyaya gelmiş.

İncelenen 3 kitabın;

- 1) Hiçbirinin söz ediminin açık adına yer vermediği,
- 2) Hiçbirinin söz edimi örneklerinin seçiminde anadili konuşucusu arasında yapılmış bir araştırmaya dayanmadığı,
- 3) Anlama ve üretim etkinliklerinin hiçbirinin kişilerarası konular hakkında öğrencide farkındalık oluşturmadığı,
- 4) -miş biçimbiriminin günlük yaşamda kullanımına yönelik sonradan farkına varma (Realisation), küçümseme (Disdain), övünme (Boasting), farz etme (Assumption), şüphe etme (Suspecting), şaşırma (Astonishment) ve tahmin etme (Prediction) söz edimlerini öğretmeye ya da uygulamaya yönelik hiçbir etkinliğin bulunmadığı,

bilgileri göz önünde bulundurulduğunda, kitaplarda söz edimi öğretiminin yeterince ve dizgesel bir yaklaşımla ele alınmadığına ilişkin varsayımın doğrulandığı düşünülmektedir.

4.2. Katılımcıların Söz Edimleri Anlama Düzeyleri

Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin çalışmanın kapsamında yer alan söz edimlerini anlama becerileri, 14 duruma verdikleri yanıtlar bakımından incelenmiştir. Bir söz edimi iki farklı durum içerisinde iki defa verilmiştir ve anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur.

Öğrencilerin KTT'de her bir durum için seçtikleri söz edimleri bakımından başarımların görünümleri şu şekildedir:

Tablo 8
Katılımcıların Genel Başarımların Görünümleri

	Doğru	Yanlış
1	6 (%20)	24 (%80)
2	16 (%53)	14 (%47)
3	22 (%73)	8 (%27)
4	14 (%47)	16 (%53)
5	23 (%77)	7 (%23)
6	10 (%33)	20 (%67)
7	7 (%23)	23 (%77)
8	20 (%67)	10 (%33)
9	7 (%23)	23 (%77)
10	4 (%13)	26 (%87)
11	14 (%47)	16 (%53)
12	13 (%43)	17 (%57)

13	15 (%50)	15 (%50)
14	9 (%30)	21 (%70)
<i>Toplam</i>	<i>180 (%43)</i>	<i>240 (%57)</i>

Tablo 8'e göre, öğrencilerin -mİş biçimbiriminin kullanımına yönelik en başarılı olduğu söz edimleri, şaşırma, *küçümseme* ve *övünme* söz edimleri iken, hatalı kullanımda buldukları söz edimleri, *tahmin etme*, *sonradan fark etme*, *övünme*, *şüphe etme* ve *şaşırma* söz edimleridir. Genel başarı durumları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler % 43 oranında başarı gösterirken, hatalı kullanım oranları %57 oranındadır.

Aynı söz edimlerinin olduğu farklı durumları anlamaları bakımından ayrıca, her iki aynı söz edimine yönelik ayrı iki durum karşısında bilinçli bir tercih yapmadıkları da görülmektedir. 1.durumda anlaşılması beklenen (sonradan fark etme) söz edimine yönelik sadece 6 kişi doğru yanıt verirken, 2.durumda anlaşılması beklenen (sonradan fark etme) söz edimine yönelik önemli bir farkla 16 kişi doğru yanıt vermiştir. Yine, 5.durumda (şaşırma) söz edimini anlayarak tercih eden 23 kişi iken, (şaşırma) söz edimini anlayıp tercih eden kişi sayısı sadece 10'dur.

-mİş biçimbiriminin en yaygın kullanımlarından olan *tahmin etme* söz ediminde her iki durumda da başarı oranının çok düşük olması, öğrencilerin bu söz edimi konusunda açık veya örtük bir öğretim sürecini geçirmediğini göstermektedir.

KTT'de verilen durumların öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelini yapılan kitap incelemesi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca söz konusu biçimbirimi bakımından söz edimlerinin açık veya örtük öğretimine tabi olmamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında iletişim kurmalarını güçleştirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen güçlü bulgular göstermektedir ki, ele alınan kitaplar söz edimlerinin öğretimi noktasında eksiklikler sergilemekle birlikte, öğretim etkinliği bakımından dizgesel bir yaklaşım benimsememektedirler. Kitaplar konusunda ayırım yapılmadan, söz konusu kitapların çalışma kapsamında belirlenen biçimbirim bakımından incelenen söz edimlerinin açık adına, iletişimsel amaçlarına, üretim ve anlama malzemelerine, açık öğretimine vb. yer verilmesi veya verilmemesi yaklaşımları bakımından önemli bir farklılık sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabı -mİş biçimbirimini öğretmesi bakımından söz edimleri konusunda genel bir farkındalık sergilese de, tasarımı ve uygulama düzeyi bakımından genellikle dil bilgisi öğretimi kaygısı ile söz edimlerine yer vermektedir.

Öğretimi açısından yetersiz görülen -mİş biçimbiriminin söz konusu söz edimsel işlevleri günlük yaşam durumlarında sıklıkla kullanılmakta ve öğrenci bu söz edimlerinin üretimi ve anlaşılması boyutunda önemli roller üstlenmektedir. Bu bağlamda, dil bilgisel kaygılar çerçevesinde bir öğrenim süreci geçiren öğrenci bakımından, ileri düzeyde bile olsa -mİş biçimbiriminin bu söz edimsel karşılıkları ve işlevleri bakımından eksikliği ve yetersizliği devam edecektir.

Güncel olarak kullanılmakta olan yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı kitapların, çalışmada yer verdiğimiz bu söz edimsel kullanımlar çerçevesinde -miş biçimbirimini Temel düzeyden başlayarak yeniden düzenlenmesi ve bu işlevlerin günlük yaşam durumlarının gerektirdiği durumlar içerisinde öğrenciye öğretilmesi önerilmektedir.

-miş biçimbirimi gibi diğer biçimbirimler de Türkçede birçok bağlamda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada sınırlandırılan biçimbirim dışında diğer biçimbirimlerin de söz edimleri bakımından işlevleri tanımlanmalı ve dizgesel bir biçimde Türkçe öğretimi kitaplarında sunulmalıdır. Bu bağlamda, kitap yazarlarının ve materyal tasarlayanların yerel konuşuculardan elde edecekleri bir veri tabanına ihtiyaçlarının olduğunun da göz önünde bulundurulması ve bu veri tabanının oluşturulmasına yönelik çok daha fazla çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Dilsel birimlerin sadece yapısal olarak ele alınmaları ve algılanmaları yeterli görülmemelidir. Her bir dilsel birimin gönderimsel değerleri anlaşılmalı, karşıladıkları söz edimleri, konuşan veya dinleyen tavrı, üretilen sözcenin hangi bağlamda kullanıldığı, yani dilsel birimler ve biçimlerle ilgili tüm dil içi ve dışı etmenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Buradan hareketle, çalışmada temel sorun olarak ele alınan konu, geleneksel yaklaşıma dayalı çalışmaların önceliğindeki yanlışlıklardır. Oysaki dil ve dile ait bütün bileşenler, tüm değişkenleri ile bir bütünlük içindedir ve bu şekilde ele alınmalıdır. Öyleyse, -miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından tanımlanması ve öğretimi konusunda yapılan hata veya eksikliklerin alanyazında da eleştirel olarak ele alınmasıyla sonuç önerilerin şu şekilde olması beklenmektedir:

1. Türkçede bir biçimbirim birden fazla söz edimini kodlayabilmektedir. Bu durumda -miş biçimbirimi, zaman yanında edimbilimsel değeri de göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Bilimsel açıdan araştırma ve betimlemeyi kolaylaştırılması bakımından -miş biçimbiriminin, dil bilgisel veya anlamsal temelli değil, edimsel düzlemde incelenmesi gerekmektedir.
3. -miş biçimbirimini öğretmeye yönelik verilen örnekler, tümcede kişi çekimleri, eylem türleri, kullanılan belirteçler gibi dilsel belirleyiciler bakımından da ele alınmalıdır.
4. -miş biçimbiriminin öğretimine dayalı uygulamalar ve etkinlikler mekanik alıştırmalar yerine anlam temelli uygulamalar ve etkinliklerle desteklenebilir.
5. -miş'in yabancı dil olarak öğretiminde konuşma dilinin iletişimsel kullanımlarını destekleyici nitelikte bağlamları sunulabilir.
6. Türkçe öğretimi süresince biçimbirimlerin öğretimi noktasında söz edimsel işlevleri de kazanımlar bağlamında yer alabilir.

Kaynakça

- Arslan, F., Bölükbaş, F., Keskin, F., Yılmaz, M.Y., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G., & Alshirah, M. (Ed.). (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Arslan, F., Bölükbaş, F., Keskin, F., Yılmaz, M.Y., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G., & Alshirah, M. (Ed.). (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (Çev. G. Lane). Éditions du Seuil, Paris.
- Aysever, L. (1994). *Anlam sorunu ve John R. Searle'ün çözümü*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. F. Bouton Lawrance (Ed.), In *Pragmatics and Language Learning* (pp. 21-39).
- Barın, E., Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., & Kılıç, U. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Barın, E., Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., & Kılıç, U. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*. CLE international, Paris.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dewaele, J. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 72, 139-153.
- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73, 279-289.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. [Yayımlanmış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique du dictatque du FLE*. Éditions OPHRYS.
- Schmidt, R. (1993). *Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics*.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (Çev. L. Aysever). Ayraç Yayınevi.

- Sedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Uslu, Z. (1988). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Uzun, N. E., Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., & Altınkaynak C., Ö. (Ed.). (2009). *Yeni Hitit A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe*. Ankara Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

The fact that countries become more open to interaction appears as a result of the rapid globalization of the world. Foreign language teaching, which is both the result and continuity of this interaction, is gaining more importance day by day. In this context, there are significant studies in the field of teaching Turkish as a foreign/second language. When the studies and research done so far are examined, it is seen that although there are many studies on the Turkish -mİş morpheme, the studies on the teaching of the morpheme in question to foreigners are either very few or insufficient. Today, in the teaching books used for teaching Turkish to foreigners -mİş is presented only as a "time morpheme" at the point of teaching the morpheme, while implicit or explicit teaching of speech-performative values that are frequently used in daily life is almost never included. From this point of view, the use of pragmatic rules in their mother tongue in their second language communication experiences while speaking in the target language with current methods and approaches is another issue that pragmatic skills research focuses on. According to Polat (2010), one of the problems that has been included as a subject in the studies carried out so far and that has been the most emphasized in the field of second/foreign language teaching is related to the most input factor of the "taught language-language in use" binary concept.

From this point of view, the aim of the study is to describe the functions of the -mİş morpheme in Turkish in terms of speech acts and to determine whether it is explicitly or implicitly included in the textbooks for teaching Turkish to foreigners.

The strong findings obtained in the study show that, although the books in question exhibit deficiencies in teaching speech acts, they do not adopt a systematic approach in terms of teaching effectiveness. It has been concluded that the books in question do not show a significant difference in terms of the approaches of including or not including the explicit name of the speech acts, their communicative purposes, production and comprehension materials, open education, etc. Although Istanbul Turkish for Foreigners book displays a general awareness of speech acts in terms of teaching the mİş morpheme, it generally includes speech acts with the concern of teaching grammar in terms of its design and application level.

These pragmatic functions of the -mİs morpheme, which is considered inadequate in terms of teaching, are frequently used in daily life situations and the learner plays an important role in the production and understanding of these speech acts. In this context, the lack and inadequacy of the mİs morpheme in terms of these syntactic equivalents and functions will continue, even at an advanced level, for the learner who has undergone a learning process within the framework of grammatical concerns.

It is suggested that the books that are currently used for teaching Turkish to foreigners should be rearranged starting from the Basic level and that these functions should be taught to the learner within the framework of these verbal uses in the study.

From this point of view, the main problem in the study is the mistakes in the priority of studies based on the traditional approach. However, language and all components of language are in integrity with all their variables and should be handled in this way. So, it is expected that the results and suggestions will be as follows, by critically considering the mistakes or deficiencies in the definition and teaching of the -miş morpheme in terms of speech acts:

1. In Turkish, a morpheme can encode more than one speech act. In this case, the pragmatic value of the -miş morpheme should be taken into account besides time.
2. In terms of facilitating scientific research and description, themiş morpheme should be analyzed on a pragmatic level, not on a grammatical or semantic basis.
3. The examples given for teaching themiş morpheme should also be considered in terms of linguistic determinants such as person conjugations in the sentence, verb types, and markers used.
4. Practices and activities based on teachingmiş morphemes can be supported with meaning-based practices and activities instead of mechanical exercises.
5. -In the teaching ofmiş as a foreign language, contexts that support the communicative uses of spoken language can be presented.
6. Functions of Speech acts can also be included in the context of learning outcomes at the point of teaching morphemes during Turkish teaching.