

Anahtar Sözcükler

Adlaştırma, Olgusal adlaştırma, Oluşsal adlaştırma,
Yabancı dil olarak Türkçe

Keywords

Nominalization, Factual nominalization, Non-Factual
nominalization, Turkish as a foreign language

Gündüz, F., & Kocayanak, D. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olgusal ve oluşsal adlaştırma yapısına uygulamalı bir bakış: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER örneği. *Dil Dergisi*, 176 (1). 1-30.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OLGUSAL VE OLUŞSAL ADLAŞTIRMA YAPISINA UYGULAMALI BİR BAKIŞ: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

*A PRACTICAL LOOK AT FACTUAL AND NON-FACTIVE NOMINALIZATION STRUCTURE IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ
VELİ UNIVERSITY TÖMER DERLEM ÇIKIŞLI BİR İNCELEME*

• **Fikriye GÜNDÜZ**

Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, fikriye_1988@hotmail.com

• **Dilek KOCAYANAK**

Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr

Öz

Türkçede -mAK, -mA, -DIK, -(y)AcAK veya -(y)Iş ad yantümcesini kuran eklerdir. -mA, -DIK ve -(y)AcAK yapılarıyla kurulan tümcelerde kullanılan ekin tümceye kattığı anlam tartışmaya yol açabilmektedir. Örneğin, "Bu kitabı okuduğumu biliyorum." ve "Bu kitabı okuyacağını biliyorum." tümcelerindeki -DIK/-(y)AcAK yapılarının işlevi tümcelerin neredeyse yalnızca bir olayın veya durumun "olgusal olma"sıyla; "Annem ona hediye almamı söyledi." tümcesindeki -mA yapısının işlevi ise adlaştan eylemin bildirdiği oluş veya durum üzerinde yani "oluşsal olma" durumuyla açıklanmaktadır. Ne var ki bu kural "*Seni görmeye sevindim." örneğinin neden yanlış olduğunu aktarmakta yetersizdir. Çalışma, bu problemde yola çıkarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması kullanılan bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Abstract

In Turkish, -mAK, -mA, -DIK, -(y)AcAK or -(y)Iş are suffixes that form noun clauses. In sentences formed with -mA, -DIK and -(y)AcAK constructions, the meaning of the suffix used in the sentence can cause controversy. For example, the function of the -DIK/-(y)AcAK constructions in the sentences "Bu kitabı okuduğumu biliyorum" and "Bu kitabı okuyacağını biliyorum." is almost exclusively explained by the "factuality" of an event or situation, while the function of the -mA construction in the sentence "Annem ona hediye almamı söyledi." is explained by the "factuality" of the occurrence or situation reported by the nominalized verb. However, this rule is insufficient to convey why the example "*Seni görmeye sevindim." is incorrect. The study is based on this problem. Using a qualitative research method, specifically a survey study, an interview form was

TÖMER’de öğrenim gören C1 düzey 15 uluslararası öğrenciye uzman görüşleriyle yapılandırılmış, pilot çalışmayla güvenilirliği ölçülmüş, açık uçlu, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma eklerini bilme ve kullanma durumları ile adlaştan eylemin oluşsal/olgusal olma durumuna göre nasıl, ne sıklıkta kullandıklarının ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yanıtlar değerlendirildiğinde -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma ekleriyle oluşturulan tümcelerden dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru tümceyi seçebilen öğrenci oranı %55,56’dır. Adlaştırma ekleriyle kullanılan bazı ana tümce eylemleri verilmiş; bu ana tümce eylemlerini uygun şekilde tamamlamaları istenen örneklerde öğrencilerin üzü-, şaşır- ve inan- eylemlerinde -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma yapılarının kullanım oranlarının birbirine çok yakın olduğu saptanmış, bu durum ana tümce yüklemine duygusal (emotive) nitelik taşımasıyla ilişkilendirilmiştir. Olgusal (factive) ve olgu dışı (non-factive) kavramlarını içinde barındıran tümcelerde ise öğrencilerin %72,50’si adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusal durumunu, %27,50’si oluşsal durumunu kullanmayı tercih etmiştir. Çalışmada, -mA ve -DIK ekinin olgusal ve olgu dışı olma durumu özelinde bütüncül bir dilbilgisi öğretimine ihtiyaç duyulduğu önerilmiştir.

administered to 15 international C1-level students studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University TÖMER. This form was structured with expert opinions, measured for reliability through a pilot study, and included open-ended, true-false, and multiple-choice questions. The study aimed to determine how often and in what manner students use and understand the suffixes -mA, -DIK, and -(y)AcAK, and their awareness of the factual/non-factual nature of nominalized actions. When the responses were evaluated, the percentage of students who could select grammatically and semantically correct sentences formed with the suffixes -mA, -DIK, and -(y)AcAK was 55.56%. It is understood that the learners cannot distinguish between the -mA nominalization suffix that emphasizes the state, work, movement or occurrence described by the action and the way the action is done. In examples where certain main clause verbs were given and students were asked to complete them appropriately, it was found that the usage rates of nominalized structures with -mA, -DIK, and -(y)AcAK were very close for the verbs of feeling (emotive) such as being sad, being surprised, and believing, which was associated with the emotional nature of the main clause predicate. In sentences that include the concepts of factive and non-factive, 72.50% of the learners preferred to use the factive, while 27.50% opted for the non-factive in sentences formed with nominalization structure. The study suggests that there is a need for a holistic grammar teaching in terms of the factual and non-factual status of -mA and -DIK suffixes.

1. GİRİŞ

Alanyazında ad fiil (Korkmaz, 2009, s. 864), isim fiil (Ediskun, 2017, s. 246), yatkı fiiller (Banguoğlu, 2004, s. 420-422), eylemliler (Hengirmen, 2006; Ersen-Rasch & Onası, 2015), adlaştırma (Uzun, 2017; İmer vd., 2011) gibi farklı terimlerle incelenen adlaştırma konusu Türkçe dilbilgisi kitaplarında benzer şekillerde işlenmiştir (bkz. Korkmaz, 2009; Ediskun, 2017; Banguoğlu, 2004; Ergin, 2005; Gencan, 2007; Hengirmen, 2006; Ersen-Rasch & Onası, 2015).

Türkçede eylemler *-mA*, *-mAk*, *-(y)Iş*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* gibi adlaştırma eklerini alarak adlaşır. Adlaştırmada adlaşan eylemin bulunduğu tümce yantümce; yüklem ve ona bağlı öğelerden oluşan tümce ise temel tümcedir. Adlaştırma eki alan yantümcenin öznesine tamlayan eki (ilgi eki) getirilir ve ilgi eki alan yantümcenin öznesi ile uyumlu iyelik (kişi/sayı) eki alır. “*Eş-im-in sürekli televizyonda futbol maçı seyret-me-s-i-nden nefret ediyorum.*” örneğindeki gibi eş sözcüğüne önce birinci şahıs iyelik eki daha sonra ilgi eki getirilir, eşim sözcüğü ile uyumlu olarak seyret- eylemi önce adlaştırma eki *-mA* ile adlaşır ve eşim sözcüğüyle uyumlu olarak üçüncü kişi iyelik eki eklenir. Adlaştırma eki almış yantümce, nesne veya tümleç görevindeyse iyelik ekinin yanı sıra yüklemle uyumlu durum eklerini (*-DA*, *-DAn*, *-(y)A*, *-(y)I*, *-(y)IA*) alır. “*Polis oraya park et-me-miz-e izin vermedi.*”, “*Size erken gel-me-niz-i söyledim.*” örneklerinde olduğu gibi izin ver-eylemi *-(y)A* yönelme ekini, söyle- eylemi *-(y)I* belirtme ekini alır. Türkçede *-(y)Iş* eki daha çok “*Dilek’in gül-üş-ü çok güzel.*” örneğinde olduğu gibi eylemin yapılış biçimini ve tarzını öne çıkarırken *giriş-çıkış*, *gidiş-dönüş* gibi kalıplaşmış isimlerin yanı sıra isim tamlamalarında birinci unsur (*bakış açısı*, *bitiş düdüğü* gibi) olarak yer alabilmektedir. Bununla beraber *-(y)Iş* eki “Yurt dışına ilk *çık-ış-ım* 2000 yılındaydı.” örneğindeki gibi eylemlerin tekil örneklerini ifade etmek için de kullanılabilir. Benzer şekilde *-mA* ekinin *danışma*, *okuma*, *yazma* gibi; *-mAk* ekinin de *ekmek*, *çakmak*, *yemek* gibi doğrudan sözcük türetme görevleri de bulunmaktadır. Ayrıca tümcede ad tamlamalarında birinci (*çalışma odası* ve *bekleme salonu*) ve ikinci unsur (*dikte çalışması*, *kompozisyon yazma becerisi*) olarak kullanımı da mümkündür.

Bilindiği üzere yabancı bir öğrenciye adlaştırma konusunun yukarıda bahsedilen kuramsal bilgiler bağlamında aktarılması mümkün değildir. Çünkü konu bu hâliyle öğrenciler için karmaşıktır. Öğretici, adlaştırma konusunu yabancı öğrencilere anlatırken olabildiğince basit bir anlatım tercih etmelidir. Örneğin “*Bugün hava güzel.*” tümcesinde “*Ne güzel?*” sorusunun cevabı “*hava*” sözcüğüdür. “*Kitap okumak güzel.*” tümcesinde de “*Ne güzel?*” sorusunun karşılığı ise “*Kitap okumak*”tır. Oku- eyleminin aslında tümcede adlaştığı bu bağlamda sezdirilebilir. Öğretici, örneklerine devam ederken yantümcelerden yararlanabilir. Örneğin “*Ayşe derste konuşuyor. Bu beni rahatsız ediyor.*” tümcesi yantümce oluşturularak “*Ayşe’nin derste konuşması beni rahatsız ediyor.*” şeklinde sadeleştirilebilir.

Türkçede her eylemle uyumlu bir ad durum eki ve özneyle uyumlu iyelik eki kullanımı yabancı öğrencileri adlaştırma konusunda zorlayan unsurlardan ilki olarak düşünülmektedir. “*Spor yap-mak* faydalı.”, “*Spor yap-mak-ta* fayda var.”, “*Senin spor yap-ma-n-ı* istiyoruz.” tümceleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında genellikle adlaştırma yapısı *-mA*, *-mAk*, *-(y)İş* ekleri verilerek öğretilmektedir (bkz. Ateş vd., 2022; Bölükbaş vd., 2020; Aydemir vd., 2015). Ancak Türkçede *-DIK* ve *-(y)AcAK* ekleri de adlaştırma işlevinde kullanılmaktadır:

- i. *Seni gör-düğ-ü-m-e* çok sevindim.
- ii. *Bu yıl en az on kitap oku-y-acağ-ım-ı* düşünüyorum.

(i) ve (ii)’de yer alan tümceler öğrencilerin ne zaman, hangi adlaştırma eklerini kullanacakları konusunda sorun yaşayabileceklerine örnek olarak verilebilir. Bu örnekler yabancı öğrencilerin adlaştırma konusunda zorlanmalarına sebep olan ikinci unsur olarak belirtilebilir. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında bu ekler sıfat-fiil (ortaç) olarak gösterilmektedir (Ateş vd., 2022; Bölükbaş vd., 2020; Aydemir vd., 2015). Dolayısıyla öğrencilere *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin de adlaştırma eki olarak kullanımının verilmesi gerekir. Bu amaçla öğrencilere ipucu olarak *-(y)AcAK* ekinin yantümcede gelecek zaman anlamı taşıdığı, *-DIK* ekinin ise geçmiş, şimdiyi ya da geniş bir zamanı bildirdiği aktarılabilir:

- iii. *Onunla konuş-ma-y-acağ-ım-ı* düşünüyor.
- iv. *Dün ona Ayşe’yle konuş-tuğ-umuz-u* söyledim.
- v. *Şu anda konuş-tuğ-umuz-u* görmüyor musun?
- vi. *Benim bu gibi konularda konuş-ma-dığ-ım-ı* biliyorsun. Niçin ısrar ediyorsun?

-mA ekinin ise yantümcede zaman anlamı içermediği ve zaman konusunda ana tümceye bağlı olduğu örnekler üzerinden öğrencilere sezdirilebilir:

- vii. *Bu konuda konuş-ma-m-ı* istemiyorlar.

Ancak verilen örnekler, *-mA* ve *-DIK* ekleri arasındaki farkı göstermekte yetersizdir. Nitekim bu durum, alanyazında *olgusal (factive)* ve *olgu dışı/oluşsal (non-factive)* kavramlarıyla açıklanmaya çalışılır [bkz. Lees (1965), Kornfilt (2003), Keskin (2009), Coşkun (2019), Erguvanlı Taylan (1998); Erk Emeksiz (2013), Predolac (2017)] Örneğin;

- viii. *Kızım benden çikolata al-ma-m-ı* istiyor. (*olgu dışı –gerçekleşmemiş*)
- ix. *Ekmek al-dığ-ım-ı* unuttum. (*olgusal –gerçekleşmiş*)

Olgusalılık ve oluşsalılık kavramları, zaman kullanımı bağlamında net bir açıklama verirken kimi tümcelerde *-mA* ve *-Dik* eklerinin kullanımı arasındaki fark ayırt edilememektedir. Örneğin;

x. *Bizi yalnız bırak-ma-diğ-iniz-a* sevindik.

xi. *Bizi yalnız bırak-ma-ma-nız-a* sevindik.

Bu iki tümcede adlaştırma eklerinin her ikisi de doğrudur, ancak yabancı öğrenciler tarafından söz konusu tümcelerde kullanılan adlaştırma eklerinin farkları merak uyandırır. Bu nedenle öğrenciler hangi eki, ne zaman kullanacağını sorgular. Yabancı öğrenciler için kullanılan ders kitaplarında söz konusu durumun açıklaması çoğu zaman yapılmaz (bkz. Uzun, 2017 hariştir). Belirtilen bu sebeplerden yola çıkılarak adlaştırma konusunun öğrenciler ve öğretmenler için zor bir konu olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında adlaştırma konusunda öğrencilerin sorun yaşadığı Çalışkan (2019); Başoğlu ve Can (2014); Şimşek ve Mert (2021) gibi araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, eklerin eylemlere göre tercih edilmesi, öğrencilerin ana dillerinde adlaştırma konusunun Türkçeden farklı olması adlaştırma konusunu zorlaştırmaktadır. Bu duruma bir de *-DİK* ve *-(y)AcAK* gibi sıfat (ön ad) (*Oku-duğ-um* kitap güzel.) ya da *-Diğl için*, *-AcAKInda* (*Gel-diğ-in için* mutluyum.) gibi kullanımlarla zarf (ulaç) işlevleri ile tanıtılan ekler de eklenince öğrencilerin yaşadıkları sorunlar artmaktadır.

Çalışma bu amaçla ele alınmış olup, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının çoğunda (Gazi TÖMER, Yedi İklim, Yeni İstanbul gibi) adlaştırma ekleri altında değerlendirilmeyen *-DİK* ve *-(y)AcAK* ekleri (olgusal) ile bu eklerin *-mA* ekinden (oluşsal) farkı çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelemesi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe B1 (Uzun, 2017, s. 136-137) ve İzmir B1 (Günay vd., 2012, s. 125-132) ders kitapları dışında konunun ele alınmadığı görülmüştür. Ketrez (2012, s. 178-181) ise bu durumun eylemlerle ilgili olduğunu ifade ederek yabancılar için yazdığı dilbilgisi kitabında eylemleri *-DİK/- (y)AcAK* ya da *-mA* almalarına göre sınıflandırarak *-mA* ekinin biçime, *-DİK* ekinin ise eyleme atıfta bulunduğunu ifade etmektedir. Bu durumu da “*Aylin’in piyano çal-ma-sı-n-ı* gördük.” tümcesinde Aylin’in çalma biçimine, “*Aylin’in piyano çal-diğ-i-n-ı* gördük.” tümcesinde ise çalma eylemine gönderim yapıldığı şeklinde açıklamaktadır.

Bu bağlamda yabancı öğrencilerin bahsi geçen yapıyı kullanmaya yönelik farkındalıklarını belirlemek ve hangi yapıyı, neden tercih ettiklerini bilmek adlaştırmada olgu ve olgu dışı kavramlarının öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığına dair bir fikir oluşturmada yararlı olacaktır. Aynı zamanda çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere ve ders kitabı yazarlarına da fikir verebileceği, bu dilbilgisi yapısının öğretime yönelik farklı bakış açıları geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) öğrenim gören uluslararası öğrencilerin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştan eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarının ve öğrencilerin bu yapılarla yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin adlaştırma eklerini *bilme* durumları nedir?

2. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin adlaştırma eklerini *kullanabilme* durumları nedir?

3. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin *olgusalılık ve oluşsalılık arasındaki ayrıma yönelik farkındalıkları* nedir?

Bu sorular çerçevesinde elde edilen verilerin var olan durumun betimlenmesinin yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılacak çalışmalara yön verecek bulgulara ve yorumlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Adlaştırma ekleri alanyazında farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin, eklere görünüş kategorisi açısından yaklaşan Aygen (2002), Kornfilt (1997) *-DİK* ekini bitmişlik görünüşü olarak nitelemiştir. Predolac (2017, s. 102) ise *-DİK/-(y)AcAK* ekleriyle adlaştırmış tümcelerın bildirimsel (declarative), *-mA* ekleriyle adlaştırmış tümcelerın yönergesel (directive) anlamlar içerdiğini açıklamaktadır. Ayrıca *-mA* ile adlaştan tümcelerın dilek kipli (subjunctive), *-DİK* ve *-(y)AcAK* ekleri ile adlaştan tümcelerın ise bildirme kipli (indicative) olduğunu vurgulamaktadır. Çalışkan (2019), ekleri eşdizimlilik ilişkisi açısından incelemektedir. Bu çalışmada ise adlaştırma olgusalılık ve oluşsalılık açısından incelenecektir.

2.1. Türkçede Olgusalılık ve Oluştalılık Yapısı

Alanyazında olgusal ve olgu dışı kavramlarının pek çok araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Lees, 1965; Kiparsky ve Kiparsky, 1971; Pamir Dietrich, 1995; Erguvanlı Taylan, 1998; Kornfilt, 2003; Göksel ve Kerslake, 2005; Predolac, 2017; Uzun, 1998, 2021;

Erk Emeksiz, 2013; Coşkun, 2019; Çalışkan, 2019; Demirok, 2019; Turgay, 2021). Türkçede tümleş yantümcesi ve ana tümce ilişkilerinde olgusalılık-olgu dışılık terimi kullanan ilk araştırmacının Lees (1965) olduğu belirtilmektedir (Çalışkan, 2019). Adlaştırma konusunu ele aldığı çalışmasında Lees (1965), *-DİK* ekini *genel partisip olgusal adlaştırıcısı* (general participle factive nominal), *-mA* ekini ise *aksiyon adı hafif mastar adlaştırıcısı* (action noun-light infinitive¹-nominal) olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Kornfilt (2003) ve Keskin (2009) gibi araştırmacılar da *-DİK* ekini *factive nominal* yani *olgusalılık bildiren bir adlaştırma eki*, *-mA*’lı yapıyı ise *action nominal* yani *oluşsalılık bildiren bir adlaştırma eki* olarak nitelendirmiştir. Göksel ve Kerslake (2005, s. 367), *-DİK/-(y)AcAK* yapılarıyla kurulan tümcelerin neredeyse yalnızca bir olayın veya durumun olgusal durumuyla (meydana gelişinin veya meydana gelişinin bazı yönlerinin (kim, ne, nerede, vb.) doğruluğu veya yanlışlığı) ilgili olan tümcelerde kullanıldığını söylemektedir.

Alanyazında bir eylemin olgusal olup olmadığını tespit etmek için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütlerden ilki *önvarsayım testidir*. Bu test *olumsuzluk*, *soru*, *şart* ve *isteme* kiplerinden birinin ana yükleme uygulanmasıyla gerçekleştirilir (Coşkun, 2019, s. 14; Kiparsky ve Kiparsky, 1971). Ana yükleme farklı anlamsal işlevleri olan bu yapıların uygulanmasına rağmen bağlı yantümcenin ön varsayım bilgisi, varlığını değiştirmeden koruyabiliyorsa söz konusu ana yüklem, olgusal kabul edilir (bkz. Coşkun, 2019, s. 14; Erguvanlı Taylan, 1998; Kiparsky ve Kiparsky, 1971). Örneğin;

(1a) Berrin’e her şeyi söyle-**diğ-im-e** pişmanım.

Ön varsayım: Her şeyi söyledim.

(1b) Berrin’e her şeyi söyle-**diğ-im-e** pişman değilim.

(1a)’daki tümce (1b)’de olumsuzlanmasına rağmen “Her şeyi söyledim.” ön varsayımı hâlâ korunmaktadır. Yani olumsuzluktan etkilenmemektedir.

Olgusal ve olgusal olmayan eylemlerin özellikle önvarsayımsal gönderiminin önemli bir ayrımı temsil ettiğini söyleyebiliriz. Örneğin, *bil-* gibi olgusal eylemler, tamamlayıcı tümcelerin doğruluğunu varsayar. Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse, bir olgusal eylem öne sürüldüğünde gönderimde bulunduğu önermenin doğruluğu kesin olarak kabul edilir.

İkinci ölçüt, önermedeki *hareket/devinimin önemli olup olmamasıyla* ilgilidir. Buna göre, devinim tümcecisi *-mAk* ve *-mA* ekleriyle elde edilen ad tümcecikleridir ve önermedeki olayın gerçekleşmiş olma olasılığı değil, önermedeki hareket/devinim önemlidir (Erk Emeksiz, 2013).

(2) Gözde yanına kartını al-**ma-y-ı** unuttu.

1 Hafif mastar terimi Banguoğlu (2004, s. 420-422) tarafından da kullanılmıştır.

(2)'de al- eylemin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili durum değil hareket gösterilmektedir.

Üçüncü ölçütte *doğru/yanlış, gerçek, açık ve biliniyor* gibi yüklemeler kullanılarak yantümceciğin olgu ve devinim tümceciği olup olmadığı test edilebilir (Erk Emeksiz, 2013; Demirok, 2019):

(3a) [Can'ın evlen-**diğ-i**] yanlış.

(3b) *[Can'ın evlen-**me-si**] yanlış. (Böyle bir olay yok).

[Can'ın evlenmesi] yanlış gibi bir tümce ancak değerlendirme tümcesi olarak yani Can'ın evlenmesinin eylem olarak onaylanmadığı anlamına gelir. Ama olgunun doğrulanması anlamında kuralsızdır. Yani Can'ın evlendiği iddiası geçersiz anlamında kullanılırsa kuralsız tümce olur (Erk Emeksiz, 2013, s. 43).

Bununla birlikte ana tümcedeki eylem anlamları ve yan seçimleri eylemlerin olgusal olduğunu ve devinimselliğini belirleyebilir (Erguvanlı Taylan, 1998; Erk Emeksiz, 2013; Predolac, 2017). Yaptırım, rica, duygu, durum, dilek, istek ve ümit anlamı taşıyan (rica et-, tercih et-, çalış-, başar-, arzu et-, dile- vb.) ana tümce eylemleri (Erk Emeksiz, 2013; Erguvanlı Taylan, 1998); zorunluluk, gereklilik, izin ve imkân (lazım, gerek, mümkün, olası, şart vb.) ile duygusal tepki ve kişisel yaklaşım (beğen-, bayıl-, sev-, hoşlan- vb.) bildiren eylemler (Erguvanlı Taylan, 1998) devinim tümce-ciklerini; bilişsel/bilgisel işlem anlamı taşıyan (anla-, düşün-, zannet-, farkına var-, inan- vb.) ana tümce eylemleri ise olgu tümceciklerini ulamlamaktadır (Erk Emeksiz, 2013; Erguvanlı Taylan, 1998). Predolac (2017) ise *olgusal, duygusal olmayan yüklemelerin* ve *olgu dışı, duygusal olmayan eylemlerin* ayrıntılı bir şekilde hangi yantümce ekiyle kullanıldığını açıklamıştır (bkz. Tablo 1).

Tüm bu bilgiler ışığında, olgusal ve oluşsal kavramlarının, dilbilimde yönettikleri önermelerle ilişkili doğruluk koşullarıyla ilgili temel kavramlar olduğunu söyleyebiliriz. Bil-, fark et- gibi olgusal eylemler, doğaları gereği tümleçlerinin doğruluğunu varsayar. Bu, bir konuşmacının olgusal bir eylem kullandığında tümleç tümcesinde yer alan bilginin doğru olduğunu ima ettiği anlamına gelir. Örneğin, "*Dilek kızının okulda olduğunu biliyor.*" tümcesinde bil- eylemi kızının gerçekten de okulda olduğuna gönderimde bulunur. Bu önvarsayımın olgusal eylemlerin tanımlayıcı bir özelliği olduğu söylenebilir. -*DIK* olgusallığın işaretleyicisi (Lees, 1965, Underhill, 1985; Kornfilt, 1984, 2005; Pamir Dietrich, 1995) olarak ifade edilse de Türkçede hem -*DIK* hem de -*mA* eklerini alarak tümceye farklı anlam katan ad yantümcelerinin mevcut durumu, hareket/devinim ve olay/durum ile açıklanabilir. Bu durum da eylemlerin anlamlarına göre yan seçimlerinin eylemlerin olgusal olduğunu ve devinimselliğini belirleyebildiğini göstermektedir.

Uzun (1998, s. 198), Türkçede mastarlı kuruluşların olgusal adlaştırmalara göre farklı ana eylemlerden seçildiğini aktarırken örneğin olgusal adlaştırmanın *bil-* eylemi ile yapıldığını, *iste-*

eyleminin seçilemediğini “Ali’nin kız kaçırdığını biliyorum.” ve “Ali’nin kız kaçırdığını istiyorum.” tümceleriyle açıklamaktadır. Dolayısıyla, adlaştırma eklerinin seçimi ana tümcenin eylemi ile ilişkilidir. Söz konusu durum alanyazında incelenmiş, hangi eylemlerin hangi adlaştırma eklerini alabileceği çalışılmıştır. Bu noktada dikkat çeken sorun ise bazı eylemlerin *-DİK*, *-(y)AcAk*, *-mA* eklerinin hepsiyle kullanılabilmesi, bazı eylemler içinse bu durumun mümkün olmamasıdır. Bahse konu olan durum yabancı öğrencilerin iletişim kurması için önemli bir ayrıntıdır. Alanyazında bu amaçla çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Ketrez (2012, s. 178-179), eylemleri *-DİK*/*-(y)AcAk* ya da *-mA* almalarına göre sınıflandırmış, bazı eylemlerin sadece *-DİK* veya *-(y)AcAk* alırken diğerlerinin sadece *-mA* aldığını, başka bir grup eylemin ise her ikisini de aldığını belirtmiştir. Hem *-DİK*/*-(y)AcAk* hem de *-mA* alabilen eylemleri ise ayrıca iki gruba ayırmıştır:

- a. ***-DİK*/*-(y)AcAk* veya *-mA* ile aynı anlama sahip olanlar:** Bu grupta olanlarda tek fark zaman kipidir. Zaman dışında, tümcelerin anlamı aynıdır. (*-DAn hoşlan-*, *-(y)A içerle-*, *-(y)A kız-*, *-DAn kork-*, *-(y)A memnun ol-*, *-(y)A sevin-*, *-(y)A şaşır-*, *-(y)A üzül-*)
- b. ***-DİK*/*-(y)AcAk* veya *-mA* ile ortaya çıktıklarında farklı bir anlama sahip olanlar:** Ana tümce eylemi *-mA* ile adlaştıran yapılar zaman kavramı içermez. Zaman konusunda ana tümceye bağlıdır. Adlaştıran eylemin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili değil eylemin bildirdiği oluş ve durum üzerinde durulur. Ana tümce eylemi *-DİK* ile adlaştıran yapılar zaman kavramına gönderimde bulunur. Eylemin bitmişliği ya da gerçekleşeceği ile ilgili bilgi verir. (*-(y)I anla-*, *-(y)A dikkat et-*, *-(y)I duy-*, *-(y)I fark et-*, *-(y)I gör-*, *-(y)I hatırla-*, *-(y)I inan-*, *-(y)I kabul et-*, *-(y)I söyle-*, *-(y)I unut-*)

Erguvanlı Taylan (1994, s. 167), bildirim ifade eden eylemlerin (bildir-, açıkla- gibi) tümleş yantümcelerinde *-DİK*/*-(y)AcAk* ekini gerektirdiğini; kip bildiren (istek, arzu gibi) veya genel olarak hisleri ifade eden eylemlerin (iste-, rica et- gibi) tümleş yantümcelerinde *-mA* ekini gerektirdiğini; *-mA* ile kurulan tümleş yantümcelerinin, kip anlamı taşıyan eylemlerle (şart, gerek gibi) yantümcenin ve temel tümcenin öznesi aynı olduğu zaman kullanıldığını belirtir.

Kornfilt (2003, 2007) *-DİK*, *-(y)AcAk* ve *-mA* adlaştırma türlerine izin veren eylemleri *psikolojik yüklem*ler olarak adlandırarak Erguvanlı Taylan gibi konuya farklı bir bakış açısı getirir. Ona göre bu tür yüklemeler anlamsal açıdan herhangi bir fark olmaksızın hem olgusal (*-DİK*/*-(y)AcAk*) hem de olgusal olmayan (*-mA*) adlaştırma türlerine izin vermektedir. Benzer durum Predolac (2017) tarafından da ifade edilir. Ona göre olgusal bir ana tümcenin duygusal nitelik taşıdığı durumlarda *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAk* ekleri birlikte kullanılabilir. Predolac (2017), bu duruma örnek olarak “Gittiğine kızdım.” ve “Gitmene kızdım.” tümcelerini gösterir. Araştırmacıların belirttikleri durum alanyazında *duygu fiilleri* olarak bahsedilen eylemlerle ilgilidir (bkz. Hirik, 2018, s. 22; Yaylagül, 2005, s. 19). Bu anlamda yüklemeleri ve adlaştırma eklerinin getirilme durumlarıyla ilgili

derli toplu bilgiyi Predolac (2017)'in aktardığı söylenebilir. Ona göre yüklem, Tablo 1'deki gibi sınıflandırılabilir:

Tablo 1: Predolac (2017, ss. 196-199)'ın çalışmasında *-DİK/-(y)AcAK* ve *-mA* Eklerinin İşaretleyicileri

<i>-DİK/-(y)AcAK</i> ve <i>-mA</i> Adlaştırma Eklerinin Sınıflandırması		
Yarı-Olgusal Yüklem	bil-, gizle-, gör-, öğren- farkına var-, keşfet-, ortaya çıkar- fark et- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu öğrendi.
Olgusal Olmayan, Bilişsel Yüklem	inan-, farz et-, san-, hayal et-, varsay-, düşün- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu düşünüyor.
Olgusal, Duygusal Olmayan Yüklem	sez-, unut-, farkında ol-, hesaba kat- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu unuttu.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem	söyle-, ima et-, haykır-, anlat-tahmin et-, yaz-, iddia et-, kabul et-, ileri sür- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu iddia ediyor.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem (DİK/-(y)AcAK ekleriyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	doğru, ortada, kesin, açık, aşık, emin, belli vb.	Sinem'in hasta olduğu belli.
İstek Sınıfına Ait Eylemler (Dilek ve Emir Kipleri)	iste-, tercih et-, dile-, emret-, rica et-, ihtiyacı ol-, talep et- vb.	Buse Sinem'in hasta olmasını istedi.
Olgusal-Duygusal Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	önemli, üzücü, yeterli, vb.	Sinem'in hasta olması üzücü.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	muhtemel, olası, an meselesi, mümkün vb.	Sinem'in hasta olması an meselesi.
Olgu Dışı, Duygusal Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	imkânsız, saçma, muhtemel olmayan vb.	Sinem'in iyileşmesi imkânsız.
Gerçek Olgusalılık (Olgusal, Duygusal Yüklem)	kız-, alın-, şaşır-, üzül-, gücen-, acı-, içerle- vb.	Ediz'in kazanmasına sevindim. Ediz'in kazandığına sevindim.

Predolac (2017), yarı olgusal anlamı taşıyan ve olgusal olmayan bilgi anlamı içeren yüklemelerde *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Söyle-, anlat-, kabul et- gibi olgu dışı duygusal anlam içermeyen yüklemelerde *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eki kullanılırken ana tümcenin öznesi olan koşaç tümcelerinde yine olgu dışı ve duygusal olmayan yüklemelerde ise *-mA* adlaştırma ekinin kullanıldığını tespit etmiştir. Diğer bir ayrım da yine olgu dışı duygusal anlam içermeyen yüklemelerle ilgilidir. *-DİK* veya *-(y)AcAK* ile kurulmuş bir yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda yüklem olgu dışı ve duygusal olmayan bir koşaçtır. *-mA* ile kurul-

muş bir yantümce ana tümcesinin öznesi olduğunda yüklem yine olgu dışı ve duygusal olmayan bir yüklemidir. İstek sınıfına ait eylemlerde *-mA* adlaştırma ekinin kullanıldığı görülmektedir. Gerçek olgusalılık olarak ayrılan grupta ise hem *-mA* hem de *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin kullanıldığını söylemektedir.

Tüm bu bilgilerden hareketle olgusal ve oluşsal eylemler arasındaki ayrım; dilin bilgiyi nasıl kodladığını, bilişsel işlemeyi nasıl etkilediğini ve farklı bağlamlarda nasıl değiştiğini anlamak için önemli bir etkidir. Bu ayrımın sonuçları dilbilim ve uygulamalı dilbilim gibi çeşitli alanlara uzanmakta ve eylem seçiminin söylem ve yorumlamayı şekillendirmedeki önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu yapıları doğru kullanabilmeleri iletişimin aksamaması için gereklidir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Olgusalılık ve Oluşsalılık Yapısı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında dilbilgisi bölümlerinin ana dili öğretiminden farklı olarak adlaştırma kategorisinin detaylandırıldığı, eklerin nasıl getirildiği, eklerin farklı anlamlara geldiğinin örneklendirildiği ve adlaştırma konusunun *-mAk*, *-mA*, *-(y)İş* ekleri ile öğretildiği tespit edilmektedir. Ancak, söz konusu ders kitaplarında adlaştırma kategorisiyle ilgili dikkat çeken ilk husus konunun farklı seviyelerde ele alınmasıdır. Bilindiği üzere CEFR’de yer alan dil seviyeleri ve yeterlikleri dikkate alınarak ders kitapları hazırlanmaktadır. Bu ders kitaplarında konunun farklı düzeylerde ele alınması öğrencilerin farklı çıktılara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin; Yedi İklim Türkçe ders kitabında adlaştırma konusu A2 seviyesinde işlenir (Ateş vd., 2022): *-mA*, *-mAk* ve *-(y)İş* olarak ele alınan adlaştırma konusu kurulan yantümcelerde, ekin üzerinde yantümcenin öznesine göre kişi eki, sonra adlaştırmış yantümcenin tümcedeki görevine göre uygun ad durum eki getirilmesi durumuna göre ayrıntılandırılmaktadır. Adlaştırmış yapının sözlükleşmiş hâline de yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitabında isim fiil ekleri olarak başlıklandırılan konu B1 seviyesinde ele alınmış olup *-mAk*, *-mA*, *-(y)İş* ekleri olarak örneklendirilmiştir (Bölükbaş vd., 2020, s. 30). B2 seviyesinde *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinden sıfat fiil olarak bahsedilmiştir. Sıfat fiillerin kalıcı isim olarak kullanılması *-(y)AcAK* ile “*kırılacak eşya, gelecek istasyon, yiyecek, içecek, açacak*” gibi sözcüklerle örneklendirilmiştir (Bölükbaş vd., 2020, s. 67).

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi kitabında adlaştırma konusu isim fiiller olarak adlandırılmış ve B2 seviyesinde işlenmiştir. Sıfat fiillerin de B2 seviyesinde ele alındığı kitapta, sıfatları isim yapma konusu ele alınmış, “*tanıdık*” sözcüğü örnek olarak verilmiştir (Aydemir, 2015, s. 17).

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setinde (Uzun ve Dağ Tarcan, 2019) ise A2 seviyesinde adlaştırma konusu önce *-mA*, *-MA*, *-(y)lş* olarak işlenmekte, bu çalışmanın da konusunu oluşturan *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma eki olarak kullanımı ise öğretim setinin B1 seviyesinde örneklendirilmektedir. Bahsi geçen kitabın B1 seviyesinde 11. ünite *-DIK* ve *-(y)AcAK* ekleri adlaştırma işlevleri ile işlenir. Bu anlamda Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setinin konuyu daha kapsamlı bir şekilde alan bir ders materyali olduğu söylenebilir.

İzmir B1: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında (Günay, vd., 2012) *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma eki olarak kullanımının öğretildiği görülmektedir. 7. ünite eklerin eylemlerle birlikte kullanımı istenmektedir. Ders kitabının Ketrez'in (2012) eylemleri *-DIK/- (y)AcAK* ya da *-MA* eklerini almalarına göre yaptığı çalışmasıyla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ancak, konunun nasıl anlatılacağına dair ders kitabında bir açıklamaya rastlanılmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusunun yukarıda ifade edildiği gibi Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde kapsamlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen kitapta Uzun (2017, s. 188), *-MA*, *-DIK*, *-(y)AcAK* eklerinin tümceleri adlaştırmak için de kullanıldığını, adlaştıran tümcenin öznesi tamlayan eki, adlaştırma ekleri de bu özne ile uyumlu kişi-sayı eki aldığını ifade etmektedir. Özne ve tümleç görevlerinde kullanılan *-MA*, *-DIK*, *-(y)AcAK* eklerini özne "Senin böyle konuş-**ma-n** herkesi üzdü." ve tümleç "Ben senin bunu yap-**tığ-in-ı** biliyorum." görevleriyle örneklendirir (Uzun, 2021, s. 188).

-DIK ve *-(y)AcAK* ile kurulan adlaştırmaların bir farkı da koşaç tümceleridir. Uzun (2017); *-DIK*, *-(y)AcAK* ekleriyle kurulan adlaştırmalarda tümcede özne olduğunda sadece koşaç tümcelerinin ana tümce olabileceğini ifade etmiştir. Uzun'un görüşleri 4a, 4b, 4c'de yer alan tümcelerle desteklenebilir:

(4a) [Yalan söyle-**me-n**] çok yanlış bir davranış.

(4b) *[Yalan söyle-**y-eceğ-in**] bizi kırdı.

(4c) *[Yalan söyle-**diğ-in**] hepimizi mutsuz etti.

Nitekim alanyazında koşaç tümcelerinde adlaştırma kullanımı Lees (1965, s. 114) tarafından da örneklendirilmiştir. Ona göre adlaştırmış tümcelerin bir koşaç tümcesinde özne olarak kullanıldığında olgusal ve oluşsal durumu (5) ve (6)'daki örneklerle açıklanmıştır:

(5) Adamın vergi **ver-diğ-i** belli.

(6) Adamın vergi **ver-me-si** lazım.

Yukarıda örneklendirilen *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma için kullanımı öğrencilerin bilmesi gereken yapılar olarak görülebilir. Ancak alanyazında *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adla-

tırma bağlamında kullanımına dair çok az çalışmanın olduğu görülmüştür. Adlaştırma üzerine yapılan çalışmalarda genellikle *-mA*, *-mA* ve *-(y)Iş* eklerinin nasıl ele alındığı veya öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda sadece bu adlaştırma eklerini kullanma durumları ve yaptıkları hatalardan söz edilmiştir (bkz. Öncül ve Gönen Kayacan, 2022; Akgül, 2021; Gökoğlu, 2021; Kalfa, 2019; Aksu Raffard, 2018; Kaya ve Nurlu, 2017; Koşcu Deniz, 2017; Kılıç, 2017; Barın ve Başar, 2016; Başoğlu ve Can, 2014; Kıvırcık, 2004).

-mA, *-mA*, *-(y)Iş* adlaştırma yapılarıyla kurulan yantümcelerın yukarıda bahsedilen tüm bu karmaşıklığın yanında *-DİK* ve *-mA* adlaştırma yapılarının da olgusalılık/oluşsalılık ifade etmesi öğrencilerin hangi eki, ne zaman kullanacağını bilememesi iletişimin aksamasına sebep olabilir. Dolayısıyla, adlaştırma eklerinin arasındaki farkların öğrencilere anlatılması gerekir. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusu şu şekilde ele alınabilir:

-DİK ve *-(y)AcAk* da tümcelerde adlaştırma eki olarak kullanılabilir. Göksel ve Kerslake (2005, s. 367-371) ile Coşkun'un (2019, s. 4) da belirttiği gibi *-DİK*, ana tümcenin yüklemine işaret ettiği zamanla eş zamanlı veya daha erken bir zamanı; *-(y)AcAk* ise ana tümcenin yüklemine işaret ettiğinden daha geç bir zamanı gösterir. Başka bir deyişle, *-DİK* görelı şimdiki zaman veya görelı geçmiş zaman, *-(y)AcAk* ise görelı gelecek zaman ifade eder. Söz konusu zamanı işaretleme durumu *-mA* eki ile bu eklerin farkını gösterir. Bu durum öğrencilere aşağıdaki tümceler üzerinden sezdirme yoluyla verilebilir:

(7a) Şu anda havuzda. Yüz-**düğ-ü-n-ü** görüyorum. (Şu anda yüzüyor, ben görüyorum.)

(7b) Dün havuzdaydı. Yüz-**düğ-ü-n-ü** gördüm. (Dün yüzdü ve ben gördüm.)

(7c) Birazdan nasıl yüz-**eceğ-i-n-i** görürüz. (Birazdan yüzecek ve biz göreceğiz.)

Öğrencilere ekler arasındaki zaman farkları gösterildikten sonra *-DİK* ile şimdinin ya da geçmişin, *-(y)AcAk* ile gelecek zamanın işaretlendiği söylenebilir.

Öğrencilere açıklanması gereken diğeri bir durum, eylemlerin türlerinin ek seçiminde etkili olmasıdır. Alanyazında Erguvanlı Taylan'ın (1998) da belirttiği gibi *pişman ol-*, *san-*, *tahmin et-*, *inan-* gibi eylemlerle *-DİK*'lı tümleç yantümcesi de kurulabilir.

(8) Buraya gel-**diğ-im-e** pişman oldum.

(9) Onun gel-**eceğ-i-n-e** inanıyorum.

Öğrencilere 8 ve 9'da yer alan tümceler üzerinden ek seçimi gösterilebilir. Bu örneklerde *-mA* adlaştırma ekinin kullanılamama sebebi ana tümcedeki eylemlerle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilere açıklanması gereken diğeri durum dolaylı anlatım olarak da ifade edilen tümceler olabilir. Örneğin aşağıdaki tümceler bu amaçla incelenebilir:

(10a) Ben, Ahmet'e "Beni rahatsız ediyorsun." dedim.

(10b) Ben Ahmet'in beni rahatsız et-**tiğ-i-n-i** söyledim.

(11a) Ben Ahmet'e "Beni rahatsız etme." dedim.

(11b) Ben Ahmet'e beni rahatsız et-**me-me-si-n-i** söyledim.

Zaman çekimli doğrudan aktarım tümcelerinin dolaylı anlatımında *-DİK* adlaştırma eki (10a-b), emir çekimli doğrudan aktarım tümcelerinin dolaylı anlatımında *-mA* adlaştırma eki (11a-b) kullanıldığı örneklendirilmelidir. Bununla beraber adlaştırma konusunda tümcelerde iye-lik eklerinin kullanımı üzerinde özellikle durulması gerekir.

Kısacası öğrencilere adlaştırma konusu anlatılırken yukarıdaki gibi örnekler üzerinden açıklama yapıldıktan sonra etkinlikler hazırlanabilir, öğrencilerin hataları düzeltilebilir, teknoloji tabanlı uygulamalar kullanılabilir. Öğrencilerin hangi eki, hangi eylemlerle kullanacaklarına dair bir liste hazırlanabilir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) eğitim gören uluslararası öğrencilerin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştıran eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek amacıyla veri toplanması amaçlanmıştır. Bu bakımdan çalışmada nitel bir yöntemle amaçta belirtilen söz konusu eklerdeki kullanım sıklığını belirlemek üzere genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi olan nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada katılımcıların *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştıran eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması amaçlanmıştır. Nitel bir yöntemle amaçta belirtilen farkındalığı belirlemek üzere genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışmada alanyazında (Lees, 1965; Kiparsky ve Kiparsky, 1971; Uzun, 1998, 2021; Kornfilt, 2003; Erk Emeksiz, 2013; Predolac, 2017; Coşkun, 2019; Çalışkan, 2019) olgusal ve oluşsal

olarak iki ayrı kategoride toplanan *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma ekleri ele alınmıştır. Bu eklerin tümcelerde tercih edilen kullanım sıklığını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bunun için hazırlanan form dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; öğrencilerin yaş, cinsiyet, uyruk ve ana dili gibi bilgilerinin bulunduğu demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci aşamada; adlaştırma eklerinin oluşsal ve olgusal bağlamda ya tamamıyla doğru ya da tamamıyla yanlış olduğu tümcelere yer verilmiştir. Üçüncü aşamada; öğrencilerin *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini kullanarak ana eylemleri verilmiş tümceleri adlaştırmış uygun yanıtlarla tamamlamaları istenmiştir. Son aşamada ise “*Senin bu kadar düşüncesizce hareket etmene çok şaşırdık.*” veya “*Senin bu kadar düşüncesizce hareket ettiğine çok şaşırdık.*” örnek tümcelerindeki gibi adlaştıran eylemin hem oluşsal hem de olgusal olma durumuna göre seçimlik tümcelere yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman’a (1994) ait uyuşum yüzdesi formülüyle ($P = \frac{N_{ax} \times 100}{N_a + N_d}$) (P : uyuşum yüzdesi, N_a : uyuşum miktarı, N_d : uyuşmazlık miktarı) yapılmıştır. Uygulama öncesinde görüşme formunun güvenilirlik ölçümü bu uyuşum yüzdesi hesabı kullanılarak ($p = \frac{n_{ax} \times 100}{n_a + n_d}$) pilot grup ile yapılmış ve bu hesaplama sonucunda %85 oranı ile görüşme formu maddeleri güvenilir olarak saptanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir olarak saptanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) eğitim gören ileri düzeydeki (C1) uluslararası öğrencilerdir. Katılımcılar rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Gerekğinde elde edilen verileri detaylandırmak ve karşılaştırmalar yapmak için katılımcılardan yaş, cinsiyet, ana dili gibi bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		N	%
Yaş	20 yaş ve altı	6	40
	21- 25 yaş	7	46,67
	26-30	2	13,33
	Toplam	15	100
Cinsiyet	Kadın	8	53,33
	Erkek	7	46,67
	Toplam	15	100
Ana Dili	Arapça	4	26,67
	Fransızca	3	20,00
	İspanyolca	1	6,67
	İngilizce	1	6,67
	Rusça	1	6,67
	Özbek Türkçesi	1	6,67
	Portekizce	1	6,67
	Peştuca	1	6,67
	Dinka	1	6,67
	Rohingya	1	6,67
	Toplam	15	100

Araştırmaya toplam 16 gönüllü öğrenci katılmıştır. 1 katılımcı soruları hiç cevaplamadığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. Soruları yanıtlamayan öğrencinin teknik bir sorundan mı yoksa konuyu anlamadığı için mi yanıtlamadığı bilinmediğinden bu katılımcı çalışma kapsamına alınmamıştır. Verileri çalışmaya dâhil edilen katılımcı sayısı toplamda 15 olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %40'ı yirmi yaş ve altıdır. Araştırmaya en yoğun katılım sağlayan yaş gurubu 21-25 yaş arasındır (%46,67). %13,33'lük oranla ise 26-30 yaş arası öğrenciler katılım sağlamıştır. Kız öğrencilerin araştırmaya katkısı %53,33'ken erkek öğrencilerin oranı %46,67'dir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sayısı %26,67'dir. Bu sıralamayı %20 ile Fransızca takip ederken bu iki dilin dışında sekiz farklı ana diline sahip öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülke bilgileri Filipinler, Mısır, Cezayir, Rusya, Myanmar, Yemen, Mozambik, Mısır, Benin, Kamerun, Afganistan (2), Güney Sudan, Nijer ve Ekvator Ginesi şeklindedir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler sayısal verilere dönüştürülerek betimsel çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik toplanan verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerden (sıklık, yüzde) yararlanılarak görüşme formundan elde edilen veriler üzerinden işlem yapılmıştır. Uygulamada toplam 15 katılımcı sorulara yanıt vermiştir. Katılımcılar, görüşme

formunda tümce tamamlama ve doğru-yanlış sorularını, 2 seçenekli soruları yanıtlamışlardır. Bazı katılımcılar çift seçenek işaretlemiştir. Verilen yanıtlar değerlendirirken çift yanıt işaretleyen katılımcıların yanıtları geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, toplam katılımcı sayısına göre değerlendirilmiştir. Toplanan veriler, frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Çalışmada öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilirken kimliklerine yönelik olarak Ö1, Ö2, Ö3... olacak şekilde isimlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin dilbilgisel ve anlamsal olarak kabul edilebilir tümceleri araştırma kapsamına alınmıştır. Üretilen dilsel yapılarda hem yapısal hem de anlamsal durumun bir arada olmadığı; dilbilgisi dışı ve anlamsız tümceler geçersiz sayılmıştır. İngilizce klavye kullanımından kaynaklı yazım yanlışları dikkate alınmamıştır.

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilere *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştan eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek için 3 farklı kategoride tümce tamamlama, çoktan seçmeli, doğru- yanlış sorularının yer aldığı görüşme formu yöneltilmiştir. 15 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen bulgulara çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde yer verilmiştir.

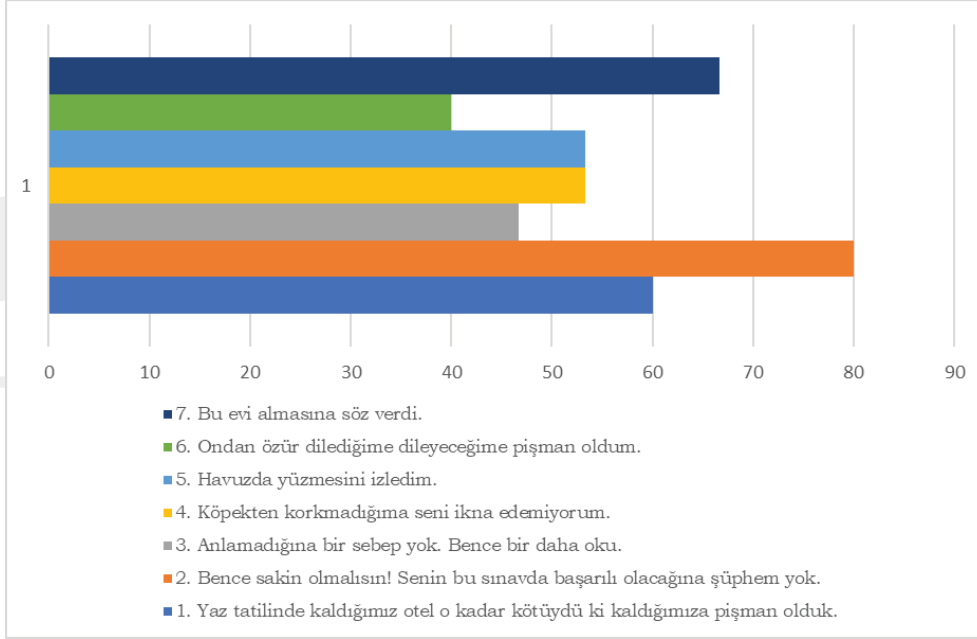
4.1. Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Bulgular

Öğrencilere, *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştan eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre yedi farklı tümce sunulmuştur. Öğrencilerden bu tümcelerden hangilerinin doğru, hangilerinin yanlış olduğunu işaretlemeleri istenmiştir. Bu sorulara ilişkin katılımcıların verdikleri doğru yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Soru Numarası	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Doğru Yanıt	9	12	7	8	8	6	10	60
%	60	80	46,67	53,33	53,33	40,00	66,67	55,56

Tablo 3'e göre tüm katılımcıların sorulara verdiği doğru yanıt oranı %55,56'dır. Tümcelere ait verilen doğru yanıtlar Şekil 1'de grafik şeklinde yer almaktadır:



Şekil 1. Tüm Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına Yönelik Doğru Yanıt Oranları

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenciler en fazla “Bence sakın olmalısın. Senin bu sınavda başarılı olacağına şüphem yok.” tümcesinde yer alan adlaştırma ekinin doğru kullanıldığını (%80) tespit etmişlerdir. “Bu evi almasına söz verdi.” tümcesinde yer alan -mA adlaştırma ekinin yanlış kullanıldığını ifade eden öğrenci oranı ise %66,67’dir. En düşük oranın ise “Ondan özür dilediğime dileyeyeceğime pişman oldum.” tümcesinde kullanılan oluşsal yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,56) tümcelerde yer alan oluşsal ve olgusal adlaştırma yapısına yönelik farkındalık oranı yüksekken bu oranın oluşsal yapıda %50’nin altına düştüğü görülmektedir.

4.2. Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Bulgular

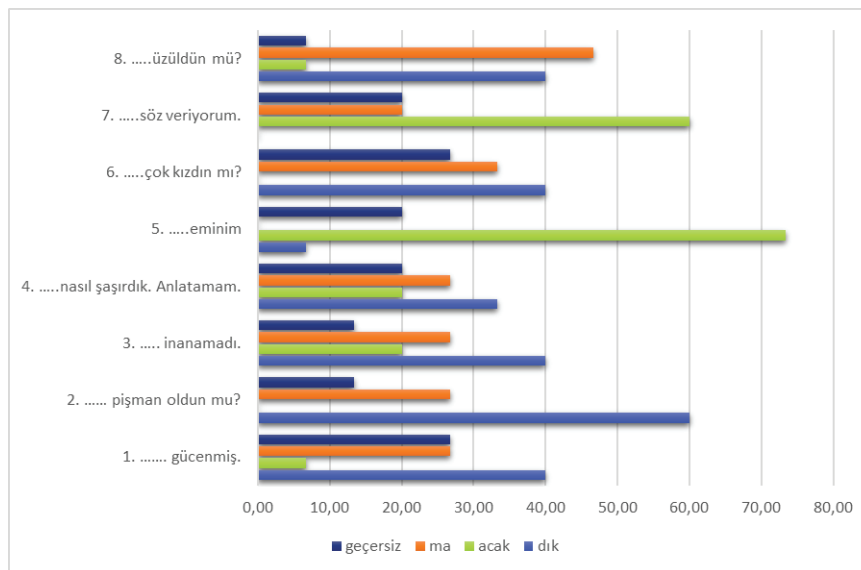
Bu bölümde öğrencilerden eylemleri verilen 8 tümceyi adlaştırma eki ile tamamlamaları istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin dilbilgisel ve anlamsal olarak kabul edilebilir tümceleri araştırma kapsamına alınmıştır. Üretilen dilsel yapılarda hem yapısal hem de anlamsal durumun bir arada olmadığı; dilbilgisi dışı ve anlamsız tümceler geçersiz sayılmıştır. Yazım yanlışları göz önünde bulundurulmamıştır. Öğrencilerin ürettikleri tümcelerde en sık tercih ettikleri adlaştırma ekleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularında En Sık Tercih Ettikleri Adlaştırma Ekleri Sayısı

	-DİK	-(y)AcAk	-mA	-mAk	Geçersiz	Toplam
1. güvenmiş.	6	0	4	0	5	15
2. pişman olmuş.	9	0	4	0	2	15
3. inanamadı.	6	3	4	0	2	15
4. nasıl şaşırdık, anlatamam.	5	3	4	0	3	15
5. eminim.	1	11	0	0	3	15
6. çok kızdın mı?	6	0	5	0	4	15
7. söz veriyorum.	0	9	3	0	3	15
8. üzüldün mü?	6	1	6	1	1	15

Tablo 4'te -DİK adlaştırma ekinin *pişman ol-*, *inan- güven-*, *şaşır-*, *kız-* ve *üzül-* eylemleriyle birlikte kullanımı tercih edilmiştir. -(y)AcAk adlaştırma yapısı ise en fazla *emin olmak* (dördüncü soru) eyleminde kullanılmıştır. -mA adlaştırma ekinin özneye tamlayan eki veözne ile uyumlu iyelik eki kullanımının en sık tercih edildiği eylem ise *üzülmek* eylemi olmuştur. Öğrencilerin ürettikleri tümcelerde en fazla birinci, en az ise sekizinci soruda dilbilgisi dışı tümcelere rastlanmıştır. Bu tümceler, dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru kabul edilemeyecek yapıdadır.

Tüm katılımcıların tümce tamamlama sorularında en sık tercih ettikleri adlaştırma eklerinin oranları ise Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Tüm Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularında En Sık Tercih Ettikleri Adlaştırma Ekleri Oranları

Öğrencilerin %40'ı birinci soruda *-DİK* adlaştırma ekini kullanmayı tercih etmiştir. İkinci soruda *pişman ol-* eylemiyle birlikte *-DİK* adlaştırma yapısının kullanıldığı görülmektedir. Üçüncü tümcede en sık tercih edilen adlaştırma eki *-DİK* (%40) olsa da *-(y)AcAK* ve *-mA* adlaştırma yapılarının kullanım sıklığı arasında %6,67'lik bir fark bulunmaktadır. *Şaşır-* eylemiyle kullanılan adlaştırma yapılarının kullanım sıklığı birbirine çok yakındır. *-(y)AcAK* yapısının en belirgin kullanıldığı tümceler beşinci (%73,33) ve yedinci (%60) tümceler olmuştur. *Üzül-* eylemiyle beraber öğrencilerin tercih ettikleri adlaştırma yapıları *-DİK* ve *-mA* yapılarıdır (%40). *-mA* eki *gücen-* ve *üzül-* eylemleriyle birlikte toplam iki kere kullanılmış olup öğrencilerin verdikleri cevaplar anlam ve dilbilgisi açısından hatalı olarak değerlendirilmiştir.

Tüm sorularda öğrencilerin ürettikleri dilsel yapılardan örnekler aşağıdaki gibidir²:

Tümce 1:gücenmiş.

Ö1: Ona şaka yaptığına...

Ö9: Yalan söylediğine...

Ö10: Yalan söylemene...

Tümce 2:pişman olmuş.

Ö1: Zehra ile tekrar buluştuğuma...

Ö7: TÖMER'e gelmediğime...

Ö13: Ona sırrımı söylemeye

Tümce 3:inanamadı.

Ö4: Benim iyi puan almama...

Ö9: Bütün gerçekleri anlattığına...

Ö11: Evleneceğine...

Tümce 4:nasıl şaşırdık, anlatamam.

Ö4: Onun sakın biri olmasına...

Ö10: Merve'nin Ahmet'in teklifini kabul etmediğine...

Ö12: GS'nin bu zorlu maçı kazanmasına...

2 Öğrencilerin tümceleri olduğu gibi yazılmıştır.

Tümce 5:eminim.

Ö3: Onun geleceğine...

Ö11: biraz sonra sana mesej atacağına...

Ö2: Başarılı bir mühendis olduğuna...

Tümce 6:çok kızdın mı?

Ö2: yalan söylemesine...

Ö9: Eve geç geldiğime...

Ö12: Saygisiz davranmasına...

Tümce 7:söz veriyorum.

Ö2: Sesinle sonsuza kadar kalmaya...

Ö10: Her şeyin iyi olacağına...

Ö4: Bugünden itibaren diyetle başlayacağıma...

Tümce 8:üzüldün mü?

Ö2: Sana kopya vermememe...

Ö9: Düğüne gelmediğime...

Ö13. Sınav geçmediğine...

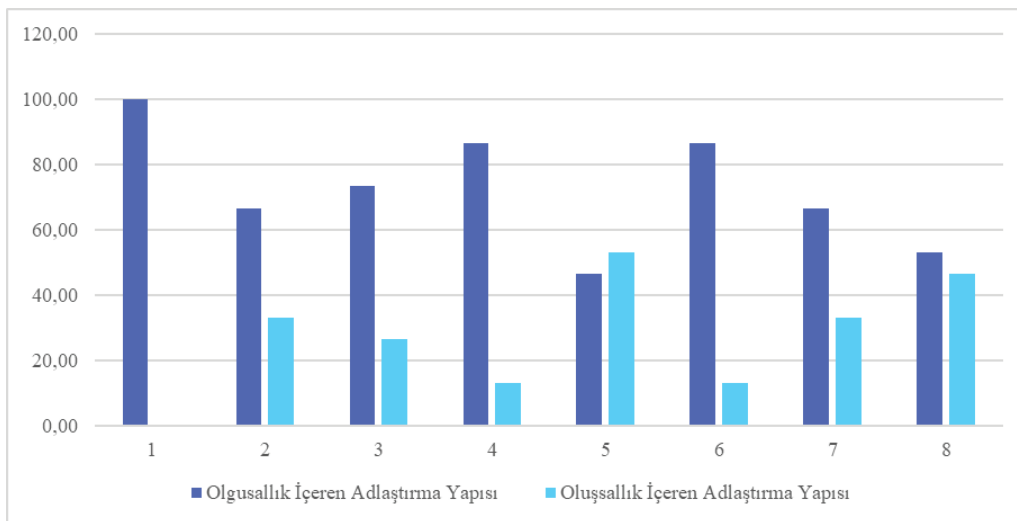
4.3. Katılımcıların En Sık Duydukları Adlaştırma Ekli Tümceler

Araştırmanın üçüncü bölümünde öğrencilere -DİK ve -mA adlaştırma ekleriyle verilen tümcelerden hangi yapıyı daha sık kullandıkları veya hangi yapıya daha fazla aşına oldukları sorulmuş ve öğrencilerden bu yapıları işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları veya aşına oldukları adlaştırma yapılarına ait örnekler Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin Kullanmayı En Sık Tercih Ettikleri veya Aşına Oldukları Adlaştırma Yapılarına İlişkin Yanıtları ve Yüzdeleri

Soru No	Tümce	Yanıt Sayısı	%
1	İpek'in öğretmeni ile tanıştığına memnun oldum.	15	100,00
	İpek'in öğretmeni ile tanışmana memnun oldum.	0	0,00
2	Biliyor musun? Ali'nin bu kadar kilo verdiğine çok şaşıırıyorum.	10	66,67
	Biliyor musun? Ali'nin bu kadar kilo vermesine çok şaşıırıyorum.	5	33,33
3	Seni tebrik etmediğıime kırıldın mı?	11	73,33
	Seni tebrik etmememe kırıldın mı?	4	26,67
4	Almanca bilmediğıine hayret ettik.	13	86,67
	Almanca bilmemesine hayret ettik.	2	13,33
5	Kızımın üniversiteyi kazandığına çok sevindik	7	46,67
	Kızımın üniversiteyi kazanmasına çok sevindik	8	53,33
6	Beni arayıp haber vermediğıine sinirlendim.	13	86,67
	Beni arayıp haber vermemesine sinirlendim.	2	13,33
7	Odasını kirli bıraktığına kızdım.	10	66,67
	Odasını kirli bırakmasına kızdım.	5	33,33
8	Şaka yaptığına bozuldu.	8	53,33
	Şaka yapmasına bozuldu.	7	46,67

Öğrencilerin birinci tümcede *-mA* adlaştırma yapısıyla kurulan tümceyi kullanmayı hiç tercih etmedikleri, en fazla *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle beraber *-DIK* adlaştırma yapısını, *sevin-* ve *bozul-* eylemleriyle ise *-mA* adlaştırma yapısını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Tümcelere ait verilen yanıtlar Şekil 3'te grafik şeklinde yer almaktadır:



Şekil 3. Öğrencilerin Olgusallık ve Oluşsalık İçeren Adlaştırma Yapılarına İlişkin Verdikleri Yanıtların Oranları

Şekil 3'e göre öğrencilerin %72,50'sinin adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusalılık anlamı içeren *-DİK* ekini kullanmayı tercih ettikleri, %27,50'sinin ise oluşsalılık anlamı bulunduran *-mA* adlaştırma ekini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin tümü *memnun ol-* eylemiyle *-DİK* adlaştırma yapısını kullanırken, %86,67'si *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle yine olgusalılık durumunu tercih etmişlerdir. Olgusal durumun *sevin-* eylemiyle kullanımı en az tercih edilen yapı olmuştur (%46,67). Adlaşan eylemin oluşsal oluşunu gösteren *-mA* adlaştırma ekinin en fazla tercih edildiği eylem, olgusalılıkta en az tercih edilen *sevin-* (%53,33) eylemi olmuştur. “Bir işe kızmak, içerenmek” anlamında kullanılan *bozul-* eyleminde oluşsalılık bildiren *-mA* ekinin %53,33 oranda kullanımı söz konusudur. Öğrencilerin *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle adlaşan eylemin oluşsal olma durumunu *-mA* ekiyle değil *-DİK* ekiyle tercih ettikleri saptanmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik pek çok akademik çalışmada adlaştırma yapısının daha çok *-mA*, *-mA* ve *-(y)İş* ekleri bağlamında incelendiği görülmektedir. Oysa *-DİK* ve *-(y)AcAK* eklerinin de adlaştırma göreviyle kullanıldığı tespit edilmektedir. Özellikle, *-mA* ve *-DİK* adlaştırma eklerinin ne zaman kullanılacağı ile ilgili kuralların aktarımındaki karmaşık, bazı tümcelerde eylemlere bağlı olarak her iki yapının da doğru kullanılması gerektiğinde öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 15 ileri (C1) düzey öğrencinin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerden *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerinin yer aldığı yedi tümceden dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru kabul ettiklerini doğru; dilbilgisel ve anlamsal olarak yanlış kabul ettiklerini ise yanlış işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%55,56) sorulara doğru yanıt vermiştir. *-DİK* yapısının hem tümleşsel ortaç hem de adlaştırma işlevinde kullanıldığı birinci soruya öğrencilerin %60’ı doğru cevap vermiştir. Bu durum öğrencilerin aynı görünüşe sahip olan ancak farklı işlevde kullanılan *-DİK* ekine karşı farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci soruda öğrencilerin %80’inin *-(y)AcAK* adlaştırma yapısının bulunduğu tümceyi doğru işaretleyerek tümcede “zaman” kavramının önemini kavradıklarını ve yantümce-nin belirgin biçimde gelecek zaman anlamı taşıması gerektiğini bildiklerini göstermiştir. Üçüncü soruda öğrenciler *-DİK* ile hatalı olarak kullanılan tümceyi %47 oranında yanlış olarak işaretlemiştir. Söz konusu veri, öğrencilerin *-DİK* ekinin kullanımının ana tümcede yer alan eyleme göre değişmesi durumunda farkındalıklarının az olduğunu göstermektedir. Dördüncü soruda *-DİK* adlaştırma yapısı olumsuzluk eki ile birlikte kullanılmıştır ve öğrencilerin %53,33’ü yantümce-

nin *-DİK* yapısı ile kullanımının doğru olduğunu işaretlemiştir. Beşinci soruda *-mA* adlaştırma ekiyle tümcenin öznesine göre kişi eki ve adlaşmış tümceciğin tümcedeki görevine göre uygun ad durum eki kullanılmıştır. Burada da öğrencilerin yarısından fazlasının (%53,33) tümceyi doğru olarak işaretledikleri görülmüştür. Söz konusu durum öğrencilerin *-mA* adlaştırma ekinin eylemin anlattığı durumu, işi, hareketi veya oluşu ön plana çıkarırken, *-(y)İş* adlaştırma ekinin daha çok eylemin yapılaş biçimi ve tarzını öne çıkarma durumunu ayırt edemediğini göstermektedir. Çünkü dilbilgisel olarak *“Havuzda yüzmesini izledim.”* ve *“Havuzda yüzüşünü izledim.”* tümceleri kabul edilebilir. Ancak, iki tümcenin kullanıldığı bağlam birbirinden farklıdır. *-mA* eki ile yüzme durumu, *-(y)İş* eki ile bir tarz ifade edilir. *-DİK* ve *-(y)AcAK* eklerinin beraber kullanıldığı ve yantümce oluşturduğu altıncı soruda öğrencilerin %60’ı tümceyi yanlış olarak işaretlemiştir. Bu durum, öğrencilerin her iki yapının birlikte kullanımını ya hiç duymadıklarının ya da öğrenmediklerinin göstergesi olarak açıklanabilir. Söz *ver-* eylemi geleceğe dair planları ifade ettiği için *“Bu evi almasına söz verdi.”* tümcesi dilbilgisel olarak yanlış bir kullanımdır. Burada öğrencilerin tümcede olgu dışı (gerçekleşmemiş) yapı yerine olgusal (gerçekleşmiş) bir yapının kullanımına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, bu veriyle öğrencilerin *-mA* ekinin ad durum ekleriyle kullanımında sorun yaşadığı sonucuna da varılabilir. Çünkü söz konusu tümce *“Bu evi almaya söz verdi.”* şeklinde kullanılsaydı öğrencilerin %66,67’sinin verdiği cevap doğru olarak sayılacak, *-mAYa* eki dilbilgisel olarak yerinde bir kullanım olacaktı. Dolayısıyla, bu veriden hareketle öğrencilerin adlaştırma eklerinin ad durum ekleriyle kullanımı konusunda eksiklerinin olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Ketrez (2012, s. 178-179) de çalışmasında bu durumun öneminden bahsederek, adlaştırma eklerinin seçiminde yüklem dolayısıyla da ad durum eklerinin doğru kullanılması gerektiğinden hareketle bir sınıflandırma yapmıştır. Bu anlamda araştırma sonucunun sınıflandırma çalışmalarının önemini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu bilgidan hareketle öğrencilerin temel tümce ile tümleç yantümcesinin öznesi aynı olursa yantümcede boş bir alan açılması (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998) gerektiğini fark edemedikleri görülmüştür.

-mA ve *-DİK* adlaştırma ekleri ile ana tümcenin yüklemi arasındaki anlamsal ilişkinin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için öğrencilere *-DİK*, *-(y)AcAK* ve *-mA* ekleriyle birlikte kullanılan bazı ana tümce eylemleri verilmiştir. Öğrencilerden bu ana tümce eylemlerini uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Burada öğrencilerin hangi ana tümce eylemiyle hangi adlaştırma yapısını sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. *Gücen-* ana tümce eylemiyle öğrencilerin %40’ı, *pişman ol-* eylemiyle ise öğrencilerin %60’ı *-DİK* yapısını kullanmayı tercih etmiştir. Söz *ver-* ve *emin ol-* ana tümce eylemleriyle ise *-(y)AcAK* adlaştırma yapısı doğru kullanılmıştır. *Üzül-*, *şaşıır-* ve *inan-* eylemlerinde *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma yapılarının kullanım oranlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Erguvanlı-Taylan’ın (1998) (i)*bilişsel* ve (ii)

duygusal tepki, kişisel yaklaşım şeklinde tümleş yantümcesi olarak ayırdığı yüklem gruplarında *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK*’lı yapıların kullanıldığını ifade etmesini ve Keleşir’in (2001, s. 150) öğrencilerin/katılımcıların *şaşır-*, *üzül-*, *kız-* gibi eylemleri tümleşlerinin doğruluğunu varsaydıkları için “duygu olguları” olarak kabul etmesini; bu üçlü yapının duygu olguları taşıyan yüklemlerde kullanılabildiğini söylemesini kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, öğrencilere *-mA* ve *-DİK* adlaştırma ekleri arasındaki farkı göstermekte yetersiz kalan olgusal (factive) ve olgu dışı (non-factive) kavramlarını içinde barındıran ve her iki tümcenin doğru olduğu sekiz farklı tümce sunulmuştur. Bu tümcelerden öğrencilere hangisini daha sık kullandıkları/duydukları ve bunun nedeni sorulmuştur. Öğrencilerin %72,50’si adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusal anlamı içeren *-DİK* ekini kullanmayı tercih ederken, %27,50’si oluşsal anlamı bulunduran *-mA* adlaştırma ekini kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrencinin hiçbirisi tümcelerde kullanılan *-mA* ve *-DİK* eklerinin anlamsal farkını bilememiştir. Öğrenciler, *-DİK* yapısını yantümce olarak daha çok duydıklarını ancak bu yapının neden kullanıldığıyla ilgili bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu veriden hareketle, adlaştırma konusunda olgusal ve oluşsal kavramlarına ders kitaplarında yer verilmesi, bu bilginin öğrencilerin anlayacağı şekilde aktarılması, derslerde bu konulara açıklık getirilmesi, her iki ekin kullanımının mümkün olduğu durumlara uygun örnekler verilmesi gerekir.

Ana tümcedeki eylemler, adlaştırma eklerinin seçiminde de etkili olup Çalışkan’ın (2019) bahsettiği gibi eşdizimlilik ilişkisi de kurar. Dolayısıyla, alanyazında yapılan söz dizimi ve ana yüklem arasındaki anlamsal ilişkinin iç içeliğinin (Erguvanlı Taylan, 1998; Göksel ve Kerslake, 2005) ek seçmede etkili olabileceğinin öğrencilere örnekler üzerinden nerede, nasıl kullanılacağına belirtilerek gösterilmesi önemlidir. Yani, öğrencilerin adlaştırma yapılarına yönelik bahsedilen konulardaki bilgi eksiklikleri iletişimin aksamasına neden olabilir. Bu amaçla adlaştırma konusunun bütüncül bir bakış açısıyla olgusal, olgu dışılık kavramları, iyelik ve ad durum ekleri ile ilişkileri bağlamında dört temel dil becerisi kullanılarak örnekler üzerinden öğrencilere yapıların nerede, nasıl kullanılacağı belirtilerek gösterilmesi çalışmanın bulgularından hareketle ön plana çıkmaktadır.

Adlaştırma eklerinin kullanımına dair araştırma sonucunda dikkat çeken husus öğrencilerin “eminim” koşaç tümcesinin *-DAn* ve *-(y)A* ad durum ekleriyle tamamlanabileceğini fark etmiş olmalarıdır. Türkçede bazı tümceler üye yapıları nedeniyle iki farklı ad durum ekini taşıyabilir. Bu anlamda sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin bu durumun farkında oldukları bilgisine ulaşılabilir.

Çalışmanın sonucunda ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları incelendiğinde adlaştırma konusunun farklı seviyelerde ele alındığı görülmüş, öğrencilerin farklı seviyelerde farklı çıktılara sahip olabileceği fark edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- i. Adlaştırma konusu özelinde öğreticilere çok fazla görev düşmektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere dilbilgisi konularını bütüncül bir bakış açısıyla anlatmaları tavsiye edilebilir.
- ii. Türkiye Türkçesinde eklerin dilbilgisi kitaplarında belirtilen yaygın kullanımları dışında -DİK ve -(y)AcAk eki örneğinde de olduğu gibi farklı işlevlerle kullanımları mümkündür. Bu kullanımların bilinmesi yabancı öğrencilerin kurdukları iletişim için önemlidir. Bu nedenle alanyazında dilbilgisine bütüncül bir bakış açısıyla yazılmış ders malzemelerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Hazırlanacak ders malzemelerinin teknoloji tabanlı uygulamalarla desteklenmesi öğretici ve öğrenciler için faydalı olabilir. Dolayısıyla, bu durum araştırmacı ve kitap yazarlarının dikkatine sunulabilir.
- iii. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmen adaylarına hatta öğreticilerine bu tür karmaşık konulara yönelik eksiklikler söz konusuysa bu eksikliklerin nasıl giderileceğine dair seminerler veya eğitimler düzenlenebilir; öğretmen adaylarının ya da öğreticilerin akademik çalışmaları takip etmeleri teşvik edilebilir.
- iv. Öğrencilerin farklı eklere yönelik algılarıyla ilgili daha geniş katılımcılarla çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda araştırmanın ileriki çalışmalar için fikir verebileceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmalar, Türk Cumhuriyetleri özelinde yapılabileceği gibi, farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin durumlarını ortaya koyma amacıyla da yapılabilir.
- v. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusunun Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde A2 ve B1, Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde ve Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Setinde B1, Gazi TÖMER Dil bilgisi kitabında B2 seviyesinde ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi konularının öğretiminde standartlaşma çalışmalarının yapılması alanyazın, öğreticiler ve öğrenciler için faydalı olabilir. Böylece, farklı kitaplardan eğitim alan öğrenciler aynı bilgilere hâkim olabilir. Bu amaçla Türkçe öğretim merkezleri ile ortak çalışmalar yürütülebilir.
- vi. Ana dilleri Türkiye Türkçesine yakın olan öğrencilerin Türkçe öğrenmesi daha kolaydır (bkz. Şengül, 2017; Çelik, 2024; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012). Bu öğrenciler için diller arasındaki ortaklıklardan yola çıkılarak farklılıklara dikkat çeken, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders malzemeleri hazırlanabilir, Türkçenin kollarına yönelik hazırlanacak malzemelerle öğrencilerin daha kolay ve hızlı öğrenmesi sağlanabilir.

ETİK BEYAN

Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ile dergi etik kurallarına uyuldu. Makale ile ilgili doğabilecek herhangi bir ihlalin sorumluluğu yazar(lar)a aittir. Araştırma etik ilkeler açısından 2024.06.125 karar sayısı ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunca uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Akgül, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki isim - fiillerin öğretimi konusunun incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal Of Language Academy*, 6(5), 46–69.
- Ateş, Ş., Balcı, M., Özdemir, C., Barın, E. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2022). *Yedi iklim Türkçe A2*. Özyurt Matbaacılık.
- Aydemir, Y. (Yayın Koordinatörü). (2015). *Gazi üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe dil bilgisi (b2-c1)*. MTR Medya.
- Aygen, G. (2002). *Finiteness, case and clausal architecture*. [Unpublished Ph.D Dissertation], Cambridge, MA: Harvard University.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların isimleştirme sorunları ve çözüm önerileri. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 4(2), 329–342.
- Başoğlu, A. D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100–119.
- Bölükbaş, F., Yalçın Yılmaz, M. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b1 seviyesi*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yalçın Yılmaz, M. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b2 seviyesi*. Kültür Sanat Basımevi.

- Coşkun, H. (2019). Türkçe çekimsiz tümleş yan cümlelerinde olgusalılığın kapsamı. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 1–25.
- Çalışkan, N. (2019). Yabancı dil sınıflarında tümleş yan tümcelerinin öğretimi: eşdizimlilik ve semantik eğilimler temelli bir yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1709–1741.
- Çelik, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci ve Özbekistan. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 80, 375–384.
- Demirok, Ö. (2019). A semantic characterization of Turkish nominalizations. R. Stockwell, M. O’Leary, Z. Xu, & Z. L. Zhou (Eds.), the 36th West Coast Conference on Formal Linguistics (ss. 132–142). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dil bilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayın Dağıtım.
- Erguvanlı Taylan, E. (1994). Yantümcelerde tamlayan ekinin işlevi üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 31–41.
- Erguvanlı Taylan, E. (1998). What determines the choice of nominalizer in Turkish nominalized complement clauses. B. Caron (Ed.), *Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Erk Emeksiz, Z. (2013). Anlambilim: tümce anlamı. A. S. Özsoy vd., (Ed.). *Genel Dilbilim II* içinde (ss. 72–88). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. ve Ozil, Ş. (1998). *Türkçede niteleme sıfat işlevli yan tümceler*. Simurg Yayınları.
- Ersen-Rasch, M. I. V. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi*. Papatya Yayıncılık.
- Gencan, T. H. (2007). *Dilbilgisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Gökoğlu, Y. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında isim-fiil eklerinin öğretimi üzerine bir inceleme. *International Journal Of Languages’ Education And Teaching*, 9(4), 250–262.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish. A comprehensive grammar*. Routledge.
- Günay, D., Uzdu Yıldız, F., Çetin, B., Atak, A., Şen, E., Oflaz Köleci, E., Aktaş Tülü, T. Oryaşın, U. ve Demirhan, Y. (2012). *İzmir B1: Yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Papatya Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi*. Engin Yayınevi.

- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde mental filler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kalfa, M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde “-ma°k” ve “-ma°” mastar eklerinin öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1063-1076.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1–11.
- Kaya, M. ve Nurlu, M. (2017). Özgün ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sadeleştirilmiş metinlerde fiilimsi kullanımı: dokuzuncu hariciye koğuşı ve yıldı atı örneği. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(28), 325–342.
- Kelepir, M. (2001). *Topics in Turkish syntax: clausal structure and scope* [Unpublished Doctoral Dissertation]. MIT: MIT Press.
- Keskin, C. (2009). *Subject agreement-dependency of accusative case in Turkish- or jumpstarting grammatical machinery*. LOT Publications.
- Ketrez, N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge University Press.
- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kıvırcık, Ş. Y. (2004). *Türkçedeki bazı bileşik yapıların (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kiparsky, C., Kiparsky, P. (1971). Fact. D. Steinberg, L. Jacobovits (Ed.), *Semantics* içinde (ss. 345–369). Cambridge University Press.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK Yayınları.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.
- Kornfilt, J. (2003). Subject case in Turkish nominalized clauses. U. Junghanns and L. Szucsicj (Ed.), *In Syntactic structures and morphological information (=interface explorations) içinde* (ss. 129–215). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kornfilt, J. (2007). Verbal and nominalized finite clauses in Turkish (Ed.), Nikolaeva, I., *Finiteness: Theoretical and empirical foundations* içinde (ss. 305–332). Oxford University Press.

- Koşcu Deniz, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filimsilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Lees, R. B. (1965). Turkish nominalizations and the problem of ellipsis. *Foundations of Language*, 1, 112–121.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.
- Öncül, V. ve Gönen Kayacan, S. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri ve ad eylemlerin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1–92.
- Pamir Dietrich, A. (1995). An analysis of subordinate clauses in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, 182–96.
- Predolac, E. (2017). *The syntax of sentential complementation in Turkish* [Unpublished doctoral dissertation]. Cornell Universty.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91–100.
- Şimşek, B., & Mert, O. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 5(9), 189–209._
- Turgay, T. (2021). Against the mood account of Turkish nominalizers. *Zemin*, 2, 162–182.
- Underhill, R. (1985). *Turkish Grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Uzun, N. E. (1998). Türkçede olası eylemcil bileşikler. K. İmer ve L. Subaşı Uzun. (Haz.) *Doğan Ak-san armağanı* içinde (ss. 183-206). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Uzun, N. E. (Ed.) (2017). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı II*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. ve Dağ Tarcan, Ö. (Ed.) (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı I*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk runik harfli metinlerde mental fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 17–51.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.