



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1709-1741, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **YABANCI DİL SINIFLARINDA TÜMLEÇ YAN CÜMLELERİNİN ÖĞRETİMİ: EŞDİZİMLİLİK VE SEMANTİK EĞİLİMLER TEMELLİ BİR YAKLAŞIM**

**Nihal ÇALIŞKAN\***

*Geliş Tarihi: Mart, 2019*

*Kabul Tarihi: Temmuz, 2019*

### **Öz**

Bu çalışmada, “KONUŞMAYA BAŞLADI. ARAMAKTAN ÇEKİNİYORUM. GİTMESİNDE İSRAR ETMELİYİZ. GELDİĞİNİ BİLİYORUM. GİDECEĞİNİ SÖYLEYEDİ.” gibi kullanımlarda görülen tümleç yan cümlesindeki fiilimsiler ile ana cümlelerin fiili arasındaki eşdizimlilik ilişkileri derlem temelli bir yaklaşımla ortaya konacak, bu eşdizimlilikleri yöneten semantik ilişkiler açığa çıkarılarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde bu tür cümlelerin ele alınışına ilişkin bir çerçeve oluşturulmaya çalışılacaktır. Tümleç yan cümlelerinde ana cümle yüklemine seçimde temel karşıtlık -mA ve -DİK ekleri arasındadır. Bu yüzden çalışma, bu iki ekten en sık kullanılan yükleme hâli ekli biçimleriyle sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe Ulusal Derlemi’nden -mayı ve -duğunu eşdizimliliklerinin bir listesi elde edilmiş, listedeki kelimelerden bağlam içindeki kullanımlarına bakılarak tümleç yan cümlesiyle eşdizimlenen ana cümle yüklemine tespit edilmiştir. Tespit edilen yüklem semantik açıdan tasnif edilerek yabancılar için Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara işaret edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Tümleç yan cümleleri, adlaştırma, eşdizimlilik, kiplik, semantik eğilim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

### **TEACHING COMPLEMENT CLAUSES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS: A COLLOCATIONAL AND SEMANTIC APPROACH**

#### **Abstract**

This study deals with sentences such as “KONUŞMAYA BAŞLADI. ARAMAKTAN ÇEKİNİYORUM. GİTMESİNDE İSRAR ETMELİYİZ. GELDİĞİNİ BİLİYORUM. GİDECEĞİNİ SÖYLEYEDİ.”, and aims to display the collocational relations between the verbs in complement clause and main clause from a corpus-based perspective. It also attempts to reveal the semantic tendencies, which govern the collocations, and propose a teaching framework for foreign learners of Turkish. The main contrast in Turkish complement clauses in terms of the selection of main verb is observed between -mA and -DİK clauses. For this reason, this study is restricted to -mA and -DİK suffixes. A collocational list of -mayı+verb and -duğunu+verb is extracted from Turkish National Corpus. The collocations in the list are eliminated examining the context of each one manually in order to determine the true verb collocations of the above-mentioned suffixes. The verbs obtained from the elimination task are

\* Doç. Dr.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü; SOAS/University of London, Near and Middle Eastern Studies, Turkish Studies; caliskanihal@hotmail.com

semantically classified, and a teaching framework is suggested on the base of these findings.

**Keywords:** Complement clauses, nominalization, collocation, modality, semantic tendencies, teaching Turkish as a foreign language.

### Giriş ve Kavramsal Çerçeve

Türkçe, hem yapım hem de çekim morfolojisi zengin bir dildir. Bu zenginlikte kimi zaman yapım ve çekim ekleri arasında görev ortaklıkları, geçişler olabilmektedir. -CI, -IİK gibi bazı ekler yapım eki için prototip özelliği taşıırken -sIz, -CA gibi ekler hem çekim hem yapım eki niteliği göstermekte, çekim gücü yüksek diyebileceğimiz iyelik eki “biri, hepsi, güzelim elbise, canım ev” örneklerinde görüldüğü gibi kalıplaşmalar yoluyla türetim işlevi üstlenebilmektedir (*bk.* Erdem, 2011). Türkçe ek envanterinde fiilimsi eklerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli bir yeri vardır. Bu nedenle fiilimsi ekleri Türk dili araştırmalarında pek çok çalışmaya konu olmuştur (Aksan, 2003; Bayraktar, 2004; Banguoğlu, 1986; Bilgegil, 2009; Ergin, 1995; Erten, 2017; Gencan, 1978; Gülsevin, 2001; Gülsevin, 2015; Karahan, 1999; Karasoy, 2004; Korkmaz, 2009, Özkan, 2017, Yılmaz, 2012). Bu çalışmalarda ele alınan başlıca hususları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

- Öge yapısı açısından söz diziminde üstlendiği görevler [Gitmek (nesne) istemiyorum. Gitmek (özne) zor. En iyi çözüm gitmekti (yüklem). Gittiğini (tümleç) bilmiyordum.]
- Kendisinden sonra ya da önce gelen adlarla birlikte oluşturduğu öbekler (ders vermek, gitme zamanı, gelecek kaygısı, giriş kapısı, bildik sorunlar *vb.*)
- Kendisinden sonra gelen görevli kelimeler ile birlikte kurduğu zarflıklar ve bağlayıcılar (gitmek için, gitmekle birlikte, gittiğim hâlde, gideceğim zaman *vb.*)
- Kalıplaşma yoluyla oluşturduğu isimler (yemek, dondurma, çıkış, tanıdık, yiyecek *vb.*)
- Hâl, iyelik ve çokluk ekleriyle birlikte kullanılma durumları (gitmekten, gitmekte, gitmeyi, gitmeye, gitmesinin, bakışının, gülüşmeler, geldiğini, geleceğimize *vb.*)
- Türetim ekleriyle birleşerek oluşturduğu ek dizileri (git-meksizin, ağla-maklı)
- mAktA ve sıklığı daha az olmak üzere -mAdA ekinin şimdiki zaman için kullanımı (Burada sizi beklemekteyiz/beklemedeyiz.)
- Ünlüyle başlayan ek aldıklarında -mAk ve -mA'nın fonolojik görünümü (*karş.* gel-meğ-e, -gel-me-y-e)
- -mA+iyelik yapısında iyelik sıfırlanması (Bu insanlar eğlenmeyi-eğlenmesini biliyor.)

Burada fiilimsi eklerinin yukarıda ana hatları verilen kullanımlarından ziyade tümleç yan cümlelerinde üstlendikleri role odaklanılarak adlaştırmaya konu olan bir grup ekin, kendisinden hiyerarşik olarak daha üst konumda bulunan bir fiille kurduğu ilişkilere dikkat çekilecek ve bunun dil öğretiminde nasıl ele alınabileceği üzerinde durulacaktır. Söz dizimi

incelemelerinde, cümleler yapı bakımından değerlendirilirken cümlenin sınırlarını ve cümleler arası ilişkileri ortaya koymak üzere -en sık kullanılan terimlerden hareketle ifade edecek olursak- basit, bağlı ve birleşik cümle şeklinde bir ayrıma gidilmektedir. Bu ayrımda belirleyici olan, çekimli fiilin sayısı ve kullanımındır. Buna göre yalnızca bir çekimli fiil içeren cümle basit, birden fazla çekimli fiil içeren fakat başta bağlaçlar olmak üzere çeşitli vasıtalarla birbirine bağlanan cümleler bağlı, bir cümlenin fiilimsiler aracılığıyla ad, sıfat, zarfa dönüştürülerek diğerinin içinde yer aldığı cümleler birleşik cümle olmaktadır. Bağlı cümleler ile birleşik cümleleri ayıran en önemli husus, ilkinde cümleler arası ilişkilerin yatay olarak kurulması; ikincisinde hiyerarşik olarak biri diğerinden başat olan unsurların dikey biçimde konumlanmasıdır. İşte bu dikey cümlelerde başat unsur ana cümleyi, fiilimsiler aracılığıyla ana cümlenin kuruluşuna katılan unsur ise yan cümleyi oluşturur. Yan cümle, bir taraftan kendi yüklem, özne ve tümleçleriyle bir cümle özelliği gösterir; bir taraftan da ana cümlenin kuruluşuna bir tümleç olarak katılır ve bu özelliği onu hiyerarşik olarak ana cümlenin altına yerleştirir.<sup>1</sup> Türkçede yan cümleler isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiillerle kurulmaktadır. Bunlardan -İş, -mA, -mAK, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulanlar adlaştırma sürecinden geçtikleri için hâl eklerini alarak tümleç göreviyle bir başka cümlenin kuruluşunda yer alabilmektedir. Çekimli fiilin yüklem olduğu cümlelerde özne-yüklem uyumu şahıs ekleriyle sağlanırken adlaştırma temelli yan cümlelerde uyum, ilgi eki ile iyelik eki düzlemine taşınmaktadır. Bu karmaşık dilbilgisel süreçlere ilaveten yan cümle yüklemine belli semantik sınırlılıklar doğrultusunda ana cümlenin yüklemine bağlanması da konuyu öğrenir açısından daha karmaşık hâle getirmektedir.

## Literatür Taraması

### 1. Dil bilimi literatürü

İlgili dil bilimi literatüründe adlaştırmaya dayalı yan cümleler, tümleç yan cümlesi (TYC)<sup>2</sup>-(complement) başlığı altında ele alınmakta ve ana cümlenin-AC bilgi yapısına hiyerarşik olarak aşağıda bulunmak suretiyle katıldığı düşünülmektedir.<sup>3</sup> Türkçe söz konusu

<sup>1</sup> Türkçede fiilimsili cümlelerin birleşik cümle olarak kabul edilip edilemeyeceği konusunda farklı görüşler vardır. Karahan (1993) bu tür cümleleri basit cümle olarak kabul etmekte ve fiilimsinin kurucu olduğu tümleci kelime grubu şeklinde çözümlenmektedir (1999). İngilizce dil bilgisi çalışmalarında clause-sentence ayrımına gidilmiştir. Buna göre gerek burada ana cümle adını verdiğimiz birim gerekse fiilimsi temelli tamlayıcı birer clause olup ikisi birlikte sentence adı verilen birimi oluşturmaktadır. Konuyla ilgili tartışmaları özetleyen ve ad öbeği taşınımı ve boşluk kuramı bağlamında bir inceleme yapan Karabulut (2009), cümlenin tek olduğu fikrinden hareketle hem ana cümle hem de yan cümlenin bir cümle olduğunu belirtmekte ve bu şekilde oluşan cümleler için birleşik cümleler terimini önermektedir. Bize göre bu terim de bağlanmanın arka planındaki hiyerarşiyi karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Ancak bizim çalışmamız, teorik olmaktan ziyade uygulamaya dönük olduğu için mümkün olduğunca bu tür tartışmalara girilmeyecek; literatürde yaygın olan ayırım ve terimler benimsenerek ilerlenecektir.

<sup>2</sup> Buradan itibaren tümleç yan cümlesi yerine TYC, ana cümle yerine AC kısaltmaları kullanılacaktır.

<sup>3</sup> İngilizce literatürde subordinate clauses, non-finite clauses, sentential clauses, nominalizations, başlıkları altında da konuya ilişkin bilgi edinmek mümkündür.

olduğunda çalışmaların, konunun öğretimi açısından önemli olan iki hususta farklı görüşler öne sürdüğü görülmektedir. Bunlardan ilki TYC yüklemının zaman anlamı taşıyıp taşımadığı, ikincisi de TYC ile AC arasındaki bağlantıların hangi esaslar doğrultusunda gerçekleştiğidir.

Kural (1993); bu makalede adlaştırma ekleri olarak sıraladığımız eklerle ilişkin alternatif bir sınıflama önerisinde bulunduğu yazısında -DİK ekini geçmiş, -AcAK ekini de gelecek zaman işaretleyicisi olarak sınıflandırmıştır. Türkçede TYC'yi incelediği çalışmasında Dietrich (1995), bu eklerin zaman işaretleyicisi olmadığı ancak -AcAK ekinin görünüş eki olduğunu ifade etmiştir. Kennelly (1996), TYC'de zaman anlamı bulunduğu, buna karşılık -DİK ve -AcAK'ın yalnızca görünüş eki olduğunu söyleyerek bu eklerle kurulan yapıları TYC şeklinde tasnif etmekten de kaçınmıştır. Aygen (2002) doktora tezinde -DİK'ı görünüş işaretleyicisi şeklinde değerlendirirken Csato (2010) da -AcAK ekinin görünüş işlevi taşıdığı konusunda Dietrich ile aynı doğrultuda görüş bildirmiştir. Aşağıdaki cümle örneklerini incelediğimizde konu daha iyi anlaşılacaktır:

(1) Kütüphanede çalışacağımı ona söylemedim.

(2) Kütüphanede çalıştığımı ona söylemedim.

Bu cümlelerden ilkinde TYC belirgin biçimde gelecek zaman referansı taşımaktadır. Burada AC geçmiş zamanda çekimlenmiş olup TYC üzerinde zaman belirleme işlevine sahip değildir. İkinci cümleyi ise dört farklı şekilde okumak mümkündür:

a. Tatil dönemlerinde kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-alışkanlık) ona söylemedim.

b. Şu anda kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-sürerlik) ona söylemedim.

c. Sabahtan beri kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-sürerlik) ona söylemedim.

ç. Dün kütüphanede çalıştığımı (bitmişlik görünüşü) ona söylemedim.

Yukarıdaki cümlelerde -DİK eki zaman bildiren dil birimlerine bağlı olarak farklı görünüş özellikleri kazanmaktadır. Biz bu çalışmada, TYC'nin zamanı konusunda Kural (1993), Dietrich (1995), Kennelly (1996), Aygen (2002) ve Csato (2010)'dan ayrılarak Predolac'ın (2017, s. 92-98) önerdiği şekilde -AcAK ekli tümleçlerde +*gelecek zaman*, -DİK eklilerde ise -*gelecek zaman* dışında bir belirlemeye gitmenin konunun öğretimi açısından faydalı olacağını düşünmekteyiz.

Daha önce değinildiği üzere TYC'nin yüklemi durumundaki fiilimsi, AC yüklemine rastlantısal olarak bağlanmaz. Bu bağlantının ne şekilde gerçekleştiği de dil bilimi literatüründe

tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Konunun bu yönü dil öğretimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda tutarlı bir kavramsal çerçeve oluşturulabilirse dil öğreniri onlarca kombinasyonu ezberlemekle karşı karşıya kalmayacaktır. Gerek dünya dillerinde gerekse Türkçede TYC-AC yüklemeleri düzeyinde gerçekleşen seçim, erken dönem dil bilimi literatüründe AC yüklemelinin semantik açıdan olgusal (factive) ya da olgudışı (non-factive) olma özelliğiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Türkçe TYC-AC ilişkilerinde bu ayrımı ilk yapan Lees'tir (1965). Lees, Türkçede adlaştırma konusunu ele aldığı çalışmasında -DIK ekini Genel Partisip olgusal adlaştırmacı (General Participle factive nominal), -mA ekini ise Aksiyon Adı -hafif masdar adlaştırmacı (Action Noun-light infinitive- nominal) şeklinde tasnif etmiştir. Kornflit 1985 tarihli doktora tezinde olgusal-olgudışı ayrımını kullanmış; 2007 tarihli çalışmasında ise kullanımların çoğunda bu ayrımın geçerli olduğunu gözlemlemek mümkünken olgusal-olgudışı olmakla açıklanamayacak pek çok örnek bulunduğunu da ifade etmiştir. Ancak böyle bir durumda genelleme yapmanın güçlüğüne işaret ederek kullanım kolaylığı bakımından yine de olgusal-olgudışı terimlerini kullanmaya devam etmiştir. Öte yandan, bir kısım çalışmalarda da tamlayıcı seçiminde AC yüklemelinin semantik özelliklerinin etkili olduğuna dikkat çekilmiştir (Csatö, 1999; Csatö, 2010; Erguvanlı-Taylan, 1998; Karakoç & Herkenrath, 2016). Csatö, TYC'de kiplik konusunu ele aldığı 1999 tarihli çalışması ile -mA ve -DIK ekleriyle kurulan TYC'yi incelediği 2010 tarihli makalesinde TYC-AC arasındaki bağlantıların olgusal-olgudışı olmaktan çok, semantik bir doğrultuda gerçekleştiğini ortaya koyarak aşağıdaki tasnifi yapmıştır (2010, s. 116, 117):

#### **-DIK ekiyle birlikte kullanılan ana cümle yüklemeleri**

1. söz yüklemeleri: de-, söyle-, sor-, ifade et-, anlat-, bildir-
2. önerme niteliği taşıyan TYC'nin tayin ettiği muhtemel olgu karşısında kişinin tutumunu gösteren yüklemeler: doğru, yanlış, -(y)A/-DAn emin ol-, -(y)A inan-
3. bilgi, bilgi edinme veya bilgiyi kaybetme, anlık algı yüklemeleri: anla-, bil-, dikkat et-, -(y)I fark etmek, göster-, -(y)I haber al, hatırla-, kabul et-, ortaya çık-, seç-, gör-, duy-
4. zihinsel algı yüklemeleri: pişman ol-

#### **-mA ekiyle birlikte kullanılan ana cümle yüklemeleri**

1. manipülasyon yüklemeleri: -(y)I emret-, zorla-, engelle-, izin ver-, öğüt-
2. istek yüklemeleri: iste-, rica et-, arzu et-, um-, talep et-, bekle-
3. başarıma yüklemeleri: başar-, -(y)A çalış-, -(y)A ramak kal-

4. yorumlama yüklemeleri: üzücü, önemli, iyi, kötü, doğru, -(y)A kız-, -(y)A memnun ol-, -(y)A sevin-, -(y)A şaşır-, -(y)A üzü-, -DAn kork-, -DAn çekin-

5. gerçek kiplik yüklemeleri: bil-

6. tasavvur yüklemeleri: hayal et-

Csatö'nün bu bakış açısını destekleyen son çalışma ise Predolac'ın doktora tezidir. Predolac 2017 tarihli çalışmasında konunun olgusal-olgudışı zeminde açıklanamayacağını ayrıntılarıyla ele almış; Csatö'den bahsetmemekle birlikte aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Predolac, -mA ekiyle kurulan TYC'nin zaman konusunda AC'ye bağlı olduğunu, -DIK ve -AcAK'ın kendisinde zaman referansı bulunduğunu, bunun da ilkinin dilek (subjunctive), ikincisini haber (indicative) kiplerine bağladığını belirterek özellikle olgusal olduğu hâlde -DIK ve -AcAK ile birleşmeyen AC yüklemeleri üzerinde durmuş; olgusal bir AC yüklemine ancak duygusal (emotive) nitelik taşıması durumunda hem -mA hem de -DIK ve -AcAK ile birlikte kullanılabileceğini göstermiştir. Böylece Predolac, "Gittiğine kızdım" ve "Gitmesine kızdım." gibi ikili kullanımlara açıklık getirebilmiştir.

Burada bahsi geçen -İş, -mA, -mAK, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulan TYC, adlaştırma kapsamına girmekle birlikte, bu bahsi bitirmeden -İş, -mA, -mAK ekleriyle kurulan TYC'nin ayrı bir statüsü olduğundan söz etmekte fayda vardır. Bu eklerle kurulan TYC'de iyelik eki almadığı durumlarda fiilimsinin öznesi ile AC yüklemine öznesi eş gönderimli olabilmektedir. Bunu kontrol eden ise AC'nin yüklemidir. Kontrol terimi, AC ile TYC arasındaki hiyerarşik ilişkileri betimlemede kullanılmaktadır. Kontrol teorisine göre bitimli (finite) olma özelliği gösteren AC yüklemi, cümledeki bitimsiz (non-finite) fiilin, yani TYC yüklemine öznesini kontrol edebilmektedir. Örneğin çekimli fiil "başlamak, karar vermek, çabalamak vb." ise tamlayan durumundaki fiilimsinin öznesi ile çekimli fiilin öznesi ortak olacaktır. "Şarkı söylemeye başladı." cümlesinde başlama ve şarkı söyleme işini gerçekleştiren aynı kişidir. Bu durumu kontrol eden AC yüklemidir. AC ile TYC'nin öznesinin eş gönderimli olması özne kontrolü olarak adlandırılır. Öte yandan çekimli fiil "zorlamak, mahrum etmek vb." olduğunda TYC'nin öznesi AC'nin öznesinden farklı olacaktır. "Ahmet'i gitmeye zorladım." cümlesinde zorlama eylemini gerçekleştiren 1. kişi iken, gitme eylemini gerçekleştirecek olan Ahmet'tir. Bu örnekte fiilimsinin öznesi yönelme hâli ekini alarak cümlede yer almıştır. Böyle durumlarda AC yüklemi, TYC'nin öznesini nesneye dönüştürerek söz dizimine dâhil ettiği için nesneyi kontrol etmektedir. Ancak fiilimsi, iyelik eki aldığı ana cümle yüklemine kontrol işlevi ortadan kalkmaktadır (Karakoç, 2013; Slodowicz, 2007; Taylan, 1996). Bu konu öğrenir Türkçesinde "Benim gitmemi istemiyorum." şeklinde ortaya çıkan hatalı kullanımların düzeltilmesi bakımından önemlidir.

İlgili dil bilim literatürü taramasından konunun dil öğretiminde hangi doğrultularda ele alınması gerektiğiyle ilgili çıkan sonuçları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

Adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin öğretiminde;

1. TYC ile AC yüklemeleri arasındaki semantik ilişkiler,
2. TYC yüklemine zaman ve görünüş özellikleri,
3. TYC ile AC arasında özne eş gönderimiyle ilgili hususlar dikkate alınmalıdır.

## 2. Dil edinimi ve öğretimine ilişkin literatür

Yukarıda kısaca temel dinamiklerini vermeye çalıştığımız adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin ana cümle kuruluşuna katılma süreci, dil edinimi ve öğretimi bağlamında da önemli bir konu başlığıdır. Şahin (2015), 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsi kullanımını incelediği yüksek lisans tezinde bağdaşıklık ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Hopurcuoğlu (2010) da sosyoekonomik değişkenlere göre okul öncesi eğitimi alan çocuklarda fiilimsi kullanımını ele aldığı çalışmada dil gelişimi ile fiilimsi kullanımı arasında ilişki kurmuştur. Fiilimsi konusu, ana dili olarak Türkçe öğretimi programlarında da yer almıştır. 8. sınıfta okuma öğrenme alanının altında, söz varlığı alt alanında “T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” kazanımı “Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.” açıklamasıyla verilmiştir.<sup>4</sup> (MEB, 2018). Bu da fiilimsi konusunun ana dili öğretimi sınıflarında nasıl ele alındığı veya alınabileceği konusunu gündeme getirmektedir. Arıcı (2012) ve Güney (2011) de buradan hareketle yüksek lisans tezlerinde sırasıyla çoklu zekâ ile aktif öğrenmenin fiilimsilerin öğretimi alanında etkinliğini değerlendirmiştir.

Dil eğitimi ve ediniminde kimi durumlarda ana dili ile yabancı/ikinci dil arasında benzer süreçler söz konusu olmakla birlikte, çoğu zaman ana dili konuşuru ile dil öğrenirinin ihtiyaçları ve meseleye bakış açıları birbirinden farklılık göstermektedir. Amanvermez (2013) ve Çimen (2014) ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında fiilimsi kullanımını konu edindikleri çalışmalarında yine bazı sosyoekonomik değişkenler doğrultusunda ortaya çıkan farklılaşmalar üzerinde durmuşlardır. Niceliğe dayalı değerlendirmenin ön planda olduğu bu çalışmaların yanı sıra, nitelik çözümlemesi yapan çalışmalar da ortaya konduğunda ana dili konuşurlarının fiilimsi kullanımı konusunda hangi tercihlerde bulduklarını, birleşik cümlelerde fiilimsi kullanımına bağlı olarak sistematik hatalar yapıp yapmadıklarını bilme şansımız olacaktır. Bir ana dili konuşurunun “Gitmesini dedim.” gibi bir cümle kurması zayıf bir ihtimal olabilir ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birinin bu ve benzeri cümleler

<sup>4</sup> Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda fiilimsi konusunun ele alındığı sınıf düzeyi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, öngörülen kazanımlar ve sınırlılıklar eleştirilebilir ancak bu konu çalışmamızın kapsamı dışındadır.

kurması, konuşma sırasında fiilimsinin ilişkili olduğu ana cümle fiilini seçme konusunda tereddüt yaşaması sıkça rastlanan durumlardandır. Barın ve Başar'ın (2016), Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki İranlıların anlatımlarında, bizim çalışmamızın da konusunu oluşturan adlaştırmaya dayalı hatalara ilişkin sıraladığı örnekler bu konuda fikir vermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada, adlaştırma konusu fiile getirilen -mA, -mAK, -Iş isim-fiil ekleriyle sınırlandırılmıştır. Bu yüzden tespit edilen hatalı kullanımlar birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Örneğin “dün o saat gezmekdeydim (gezmedeydim)” kullanımında isim-fiil dilbilgisel alanın dışına çıkmış; “dondurma, dolma” gibi kalıcı bir isme dönüşerek söz varlığı ögesi olmuştur. “yapmak (yapma) gereği” kullanımı isim-fiillerin adlarla, “yaşamağı (yaşamak) çok zordur” sıfatlarla, “sizin katılmayı (katılmanızı) bekleyeceğiz” kullanımı ise fiillerle kurduğu tümleme ilişkisini örneklemekte; “ağlamaktan (ağlamadan) önce” biriminde isim-fiil kendisinden sonra gelen “önce” kelimesiyle kalıplaşarak zarflık hâline gelmektedir. Elbette tutarlı bir çerçeve oluşturmak kaydıyla herhangi bir çalışma bağlamında bir ekin veya işlevsel bir kategorinin bütün yönleriyle ele alınması mümkündür ancak belli bir kullanım üzerine yoğunlaşmak bize meseleleri daha derinlemesine kavrama imkânı verecektir. Bize göre bu birimlerin her biri farklı kullanımlar olduğu için ne şekilde ve hangi düzeyde verileceği de farklılık göstermektedir. Bu nedenle söz konusu farklılıkları bağımsız alanlar olarak ortaya koyan hata analizleri, daha etkili çözüm yolları üretmemizi sağlayacaktır.

Konuyla ilgili bir başka çalışma da Hannoud (2016) tarafından Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümünde A2, B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. İsim-fiillerin kullanımıyla sınırlandırılan çalışmada -mA, -mAK ve -Iş eklerinden hareket edilmiş; ancak Arapçadan Türkçeye çeviri yapılması istenen çalışmada Hannoud da Barın ve Başar gibi “-mA+belirtme eki, -mA+rağmen, -mAk mümkün” gibi farklı özellikteki yapıları birlikte değerlendirmiştir. Bununla birlikte Hannoud'un çalışması bu makalenin konusunu oluşturan adlaştırmalarla ilgili değerli veriler içermektedir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğrenciler Türkçede “Benim gelişim/gelmem ailemi mutlu etti.” şeklinde beklenen Arapça cümleyi “geldiğim/geleceğim/gelmeğim” şeklinde tercüme etmişlerdir. Burada fiilimsi ekini belirleyen, ana cümlede kullanılan fiildir. Öğrenciler -mA/-Iş adlaştırması ile -DIK/-AcAK adlaştırmasını karıştırmaktadır. Sıralanan diğer örnekler -mA, -Iş ve -mAk ekleri içinde de hatalı seçimler yapıldığını göstermektedir.
2. Türkçede “Türkiye'ye gitmemiz/gidişimiz faydalıydı.” olarak beklenen cümle “Türkiye'ye gittik, yararlı oldu.” şeklinde tercüme edilmiştir. Öğrenci, iki bağımsız cümle kurmuş; bir cümleyi adlaştırmakla diğerinin içine yerleştirememiştir.



3. “Bence daha çok çalışması lazım.” şeklinde beklenen cümle “... çalışmak lazım.” şeklinde tercüme edilmiştir. Bu da öğrencilerin orijinal cümlede şahıs ekiyle ifade edilen özneyi, adlaştırmaya dayalı yan cümlede iyelik ekine taşıyamadıklarını göstermektedir.
4. “Yarın arkadaşım ile yüzmeye gideceğiz.” şeklinde beklenen cümle “... yüzmek gideceğim.” şeklinde tercüme edilmiştir. Öğrenci doğru fiilimsi ekini seçerek fiilimsiyi ana fiile bağlamada gerekli hâl ekini kullanamamaktadır.
5. Fiilimsi kullanımıyla ilgili hatalar A2, B1 ve B2 düzeylerinin tamamında görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bir dilin bütün özelliklerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi hem mümkün değildir hem de gerekli değildir. Öğrenir anlamlı dil girdisine maruz kalma yoluyla hedef dile ait içeriğin bir kısmını kendisi de sentezleyebilecektir. Söz gelimi çokluk ekinin çokluk belirtmenin yanı sıra “Ayşeler bu akşam bize yemeğe gelecek.”, “Anneler bu akşam bize yemeğe gelecek.” cümlelerinde de görüldüğü üzere grup/aile bildirme işlevi de vardır. Bu cümlelerden ikincisi, gerek ek sıralaması gerekse mantık bakımından ilkinin göre daha zor bir cümledir. Ancak her iki durumda da açık (explicit) öğretime gerek olmayabilir. Öğrenci sözlü ya da yazılı metinlerde bu ifadelerle karşılaştığında öğretmen, anlama yönelik sorularla ekin söz konusu işlevlerini fark ettirebilir. Ne var ki adlaştırma, üst düzey dil bilimsel ilişkiler içeren karmaşık bir süreçtir. Adlaştırmada fiilimsi-fiil arasında yalnızca hâl eki bağlantısı değil; kiplik, zaman ve görünüş süreçlerini içeren seçimler devreye girmektedir. Adlaştırmanın kendisinde orijinal cümledeki fiil temelli özne-yüklem uyumunun ilgi-iyelik temelli nominal düzleme taşınması gerekmektedir. Dolayısıyla bu tür dil bilimsel yapıların, edinme süreci ve bu süreci modelleyen ortamlar dışında kalan alanlarda öğretilmesi kanaatimizce bir zorunluluktur. Bu da bizi öğretimi yapacak olan öğretmen, öğretimde kullanılacak materyal, öğretimin hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği ve öğretime esas oluşturan dil malzemesinin betimlenmesi ve seçimi meselesine götürmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, büyük ölçüde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince yapılmaktadır. Peki, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin fiilimsi konusundaki alan bilgileri ne düzeydedir? Bu konuda elimizdeki tek çalışma Balyemez’e (2017) aittir. Balyemez, sosyal medya üzerinden yürüttüğü çalışmada, Türkçe öğretmenlerine 7 cümle vererek bu cümlelerde fiilimsi grubu olup olmadığını nedenleriyle açıklamalarını istemiştir. Ancak verilen cevaplar, Balyemez’in de ifade ettiği gibi eklerin işlevleri konusunda beklenen kavrama düzeyine erişilemediğini göstermektedir. Çalışmada yer alan 7 cümleden adlaştırmayla ilgili olan 3’ü şöyledir: “Mesajında yarın sabah erkenden bize uğrayacağını yazmış. Çocuğun ağlaması, hepimizi derinden etkiledi. Hayattan çok şey beklemek, bazı kişileri mutsuzluğa sürükleyebilir.” Bunlardan ilki adlaştırmalı yan cümle ile ana cümle arasındaki

ilişkileri örnekleyen, bu bakımdan bu yazının da konusunu oluşturan iyi bir örnektir. Bu cümleye yapılan yorumların bir kısmında fiilimsi bulunmadığı belirtilmiş; zarf-fiil cevabı veren bir katılımcı dışarıda tutulduğunda çoğunluk sıfat-fiil tespiti yapmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarında “uğrayacağını” sıfat-fiil, “yarın sabah erkenden bize uğrayacağını” sıfat-fiil grubu olarak kodlanmıştır. -AcAK eki “yaz tatilinde kalacağımız otel” ifadesinde sıfat-fiil işlevindedir. Ancak “uğrayacağını” örneğinde iyelik ve hâl ekini alarak adlaştırma eki olmuştur. Bu bağlamda katılımcı cevaplarının doğru-yanlış olarak değerlendirilmesi konusunda Balyemez’e katılmamakla birlikte verilen açık uçlu cevapların bu konudaki kafa karışıklığını ortaya koymak bakımından önemli olduğunu düşünmekteyiz. Nitekim katılımcılardan Ö27, “Doğrudur, bu cümlede fiilimsi nesne görevinde kullanılmıştır. Yalnız sıfatfiilimiz herhangi bir ismi nitelemiyor. :) (Bu konu tartışmalı)”<sup>5</sup>; Ö47, “Yanlıştır. Fiilimsiler uğrayacağını sözcüğündeki gibi çekimlenemez.”, Ö66 “Yanlıştır. Fiilimsi olan sözcük uğrayacağını sözcüğü sıfat fiil eki almış olsa da sıfat görevine pek uygun olmuyor. Önünde bir isim olmadığı için adlaşmış sıfat kabul ediyoruz ama onu da tam karşılamadığını düşünüyorum.”; Ö74, “Yanlıştır. ‘Uğra-y-acak-ı-nı’ sözcüğünün ‘yarın sabah erkenden bize o uğrayacak’ şeklinde iç içe cümleden değiştirilerek esas cümleye yan cümlecik oluşturduğunu ama sonrasında bir isim almadığı için sıfat fiil olmadığını ve yanlış örnek old. anlatırım.” diyerek adını koyamamakla birlikte konunun bizim açımızdan önemli olan yönlerine dikkat çekmiştir.

Balyemez’in çalışmasında meselenin alan bilgisiyle ilgili boyutunda sorunlar olduğu görülmektedir. Ancak öğretim materyalleri açısından da durum pek farklı değildir. Örneğin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’nda adlaştırma konusu B1’de ele alınmakta; adlaştırmanın -mA, -mAk, -İş ekleriyle yapıldığı belirtilmektedir. Sıfat-fiil konusu B2’de verilerek -DIK ve -AcAK temelli adlaştırmalar da sıfat-fiil başlığı altında sunulmaktadır. Oysa adlaştırma, eklerden bağımsız olarak işlevsel bir dil bilgisi kategorisidir ve öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu bilgi, bu fiilimsi eklerinin hangi fiillerle birlikte kullanıldığı ve özellikle -mA ile -DIK arasındaki seçimin hangi esaslar doğrultusunda yapılacağıdır. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim setinde de durum farklı değildir. Yedi İklim’de dil bilgisi terimleri kullanılmadığı için “adlaştırma” şeklinde bir başlık bulunmamaktadır. Ancak konu anlatımı ekin yapım eki ve adlaştırma işlevlerinin iç içe geçtiği; söz diziminde özne, nesne, yüklem görevlerinin birlikte ele alındığı bir görünüm taşımaktadır. -İş eki ile ilgili örneklerin tamamında ekin yapım işlevi taşınması da dikkat çekicidir. Yedi İklim, sıfat-fiil konusunu B1’de ele almakta ancak bu başlık altında da olsa -DIK ve -AcAK ekli adlaştırmalara yer vermemektedir. Ankara Üniversitesi Hitit serisinde adlaştırma terimi kullanılarak -mA, -mAk, -İş ekleri Temel düzeyde ele alınmakta, -İş

<sup>5</sup> Orijinal yazım ve ifade korunmuştur.

eki ise yalnızca türetim işleviyle örneklenmektedir. -DİK ve -AcAK ekleri ortaç (sıfat-fiil) başlığı altında verilirken burada da söz konusu eklerin adlaştırma işlevleri yer almamaktadır. Fiilimsi-fiil ilişkileri, konunun tasarımı dikkate alınmadığı için adı geçen ders kitaplarında -DİK ve -AcAK ile ilgili örnekler de “-DİĞInI bilmek, söylemek, -Ip -mAdİĞInI sormak” şeklinde sınırlı bir çerçevede kalmıştır.

Mevcut çalışmalar hata analizine odaklandığı için öğrenir Türkçesinde adlaştırılmış yan cümlelerde fiilimsilerin hangi fiillerle birlikte kullanabildiğini söyleme şansına sahip değildir. Ancak tecrübe ve gözlemlerimiz öğrenirin dil repertuarının “bilmek, söylemek, sormak” fiillerine ilaveten “-mAk/-mAYI istemek, -mAYA başlamak, -mAYA çalışmak, -mAktAn korkmak, -mAktan hoşlanmak” gibi çok sık kullanılan fiillerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu konuda kanaatimizce mevcut en iyi öğrenir grameri olan A Student Grammar of Turkish'te “alışmak beklemek, bıkmak, bunalmak, cesaretlenmek, çekinmek, faydalanmak, karar vermek, özlemek, planlamak, sevmek, sıkılmak, şikâyet etmek, talep etmek, tercih etmek, utanmak, vazgeçmek, yararlanmak, affetmek, beğenmek, canı sıkılmak, dalga geçmek, dinlemek, emretmek, izlemek, merak etmek, onaylamak, önermek, rica etmek, seyretmek, sinirlenmek, şaşırarak, kızmak, inanmak, tavsiye etmek, şikâyetçi olmak...” gibi çok sayıda fiil sıralanmaktadır (Ketrez, 2012). Ancak TYC-AC arasındaki fiilimsi-fiil eşdizimliliklerinin; öğretmenin, materyal hazırlayıcısının ya da araştırmacının bilgisi dâhilindeki birimlerle sınırlı kalmayacak ve özellikle sıklık, dağılım, metin türüne bağlı kullanım gibi perspektiflere ilişkin veri sunacak biçimde ortaya konması öğretim sürecinin daha sağlam bir zemine oturtulmasına katkı sağlayacaktır.

Dil edinimi ve öğretimi ile ilgili literatür taramasından konunun hangi doğrultularda ele alınması gerektiğiyle ilgili çıkan sonuçları ise maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

Adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin öğretiminde;

1. Eklerin adlaştırma işlevleri diğer işlevlerinden ayrı olarak ele alınmalıdır.
2. Adlaştırma cümlelerindeki fiilimsilerin hangi fiillerle birlikte ve ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmelidir.
3. Fiilimsi-fiil ilişkilerini belirleyen semantik seçimler üzerinde durulmalıdır.

Biz bu çalışmada konuya eşdizimlilik perspektifinden bakarak derlem temelli bir yaklaşımla önce söz konusu fiilimsi eklerinin bir araya geldiği fiillerin sıklık verili listesini elde etmeye, elde ettiğimiz eşdizimlilikleri öğretim kolaylığı sağlayacak tutarlı bir anlam çerçevesi dâhilinde tasnif etmeye çalışacağız. Böylece öğretmen yeterliliklerini artırmaya katkıda bulunarak (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016) öğrencilerin “Neden kızmak hem -mA hem -DİK ile

birlikte kullanılıyor? Neden düşünmek -mA ile kullanılıyor da sanmak kullanılamıyor? Her fiilin hangi ekle kullanıldığını ezberlemek zorunda mıyım?” gibi sorularına cevap vermenin kolaylaşacağını düşünüyoruz.

### Yöntem

Yukarıda da ifade edildiği üzere çalışma derlem temelli olarak yürütülecektir. Derlem çalışmaları dünyada 1960’lardan beri yapılmaktadır. Bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler sayesinde 1980’lerden sonra gerek derlemlerin hazırlanması gerekse işlenmesi konusunda büyük mesafeler kat edilmiştir. Türkçenin ilk derlemi ODTÜ Türkçe Derlem/OTD’dir (Say vd., 2002). Türkçe için hazırlanan bir başka derlem ise Türkçe Ulusal Derlemi-TUD’dir (Aksan vd., 2012). British National Corpus örnek olarak hazırlanan ve genel amaçlı bir derlem hedefiyle hazırlanan TUD, 2 milyonu sözlü, 48 milyonu yazılı dilden alınan toplam 50 milyon sözcük hacminde bir derlemidir. Sözcük türü işaretlemesinin yapıldığı TUD’a çevrimiçi olarak ulaşmak ve bağlam içinde sözcük görünümü, eşdizimlilik gibi temel aramalar yapmak mümkündür. TUD’un geliştirilmesine devam edilmekte, ileri arama yapmayı sağlayacak özellikler olgunlaştıkça aktif hâle getirilmektedir. Ancak her iki derlemde de bizim bu çalışmada ortaya koymak istediğimiz yapıları otomatik olarak çıkarmayı sağlayacak özellikler bulunmamaktadır. Bu çalışmada, genel bir derlem olması ve hacim, temsil gücü, dengeli olma özellikleri bakımından TUD kullanılacaktır. TUD’un mevcut sürümünde sözcük türü işaretlemesi yapılmıştır. Bu bize hem fiil hem de isim olarak kullanılan bir kelimeyi belli bir türe ilişkin tanımlarıyla arama imkânı verdiği gibi TUD’un eklere ilişkin işaret setinde tanımlanmış olan biçimbirimleri sorgulama imkânı da sunmaktadır. TUD’da bu çalışmada konu edilen eklerden -İş eki hariç; -mA, -mAK, -AcAK, -DIK ekleri adlaştırmacı/nominalizer olarak etiketlenmiştir. Bu sayede sorgu sekmesinin Biçimbirim Arama (Ek) sekmesine gelindiğinde söz gelimi -mA eki için sözcük türü olarak *eylem* seçilip arama kutusuna /nzma/ yazıldığında -mA ekli örnekler görüntülenebilmektedir. Ancak TUD, ilgili sözcük türü etiketiyle yapılan aramada yalnızca -mA ekli örnekleri sıralamakta; bizim bu çalışmada ihtiyaç duyduğumuz hâl ekli kullanımları göstermemektedir. Bu bilgiyi eşdizimlilik işlevini kullanarak da elde etmek mümkün değildir. Çünkü /nzma/ aramasına ilişkin eşdizimlilikler yalnızca -mA ekli örnekleri esas almaktadır. Bu durumda TUD’un düzenli ifade arama seçeneğini kullanmak mümkündür. Düzenli ifade aramaları dilbilgisel etiketlerden bağımsız olarak belli bir dizilimi ortografik olarak aramayı sağlayan sembol dizileridir. TUD’da aşağıdaki ekran görüntüsünde yer alan sembollerle düzenli ifade araması yapılabilmektedir:

	TUD v3.0 örnek aramalar	TUD Tanıtım Sürümü Karşılığı	TUD v3.0 ve TUD Demo sonuçlar
1	kol	kol	kol
2	^kol\$	kol	kol
3	^kol	kol*	kol, kolluk, kolçak...
4	\w+kol	*kol*	çikolata, kol, kolay
5	\w+kol\$	*kol	karakol, kol
6	^o+f+\$	Kullanılmıyor	of, off, offff, offff
7	^k....k\$	Kullanılmıyor	kelebek, kısıcak, kaçarak
8	^gel(mişdi)	Kullanılmıyor	gelmiş, gelmiştir, geldi, geldik ...
9	^gel(mişdi)\$	Kullanılmıyor	gelmiş, geldi
10	^ko(lt)+uk	Kullanılmıyor	koltuk, koltuklar, kolluk, kolluklar
11	^ko(lt)+uk\$	Kullanılmıyor	kolluk, koltuk
12	^k[a-z,ü,ö,ğ,ş,ı,ö,ü,ç,ç,ı]s	Kullanılmıyor	kal, kel, kül ...
13	^k.s	Kullanılmıyor	kol, kal, kel, kül ...
14	"siyah beyaz"	"siyah beyaz"	siyah beyaz

Resim 1: TUD'da Düzenli İfade Aramalarına İlişkin Sembol Dizileri

Yukarıdaki ekran görüntüsünde 5. sırada verilen dizi ile belli bir harf dizisiyle biten kelimeleri çıkarmak mümkündür. Bu doğrultuda /w+mayı\$/ biçiminde bir arama yapıldığında derlem “mayı” şeklinde biten bütün kullanımlara ulaşarak bunlardan tesadüfi olarak seçilmiş 2.500 kullanımı bağlam içinde görüntülemeye ve bütün kullanımlara ilişkin ilk 2.500 eşdizimliliği sol ve sağ yönelimli 5 kelimelik bağlama kadar çıkarmaya ve 1 kelimelik bağlama kadar düşürmeye izin vermektedir. Çalışmada TUD’un bu işlevinden yararlanılacaktır ancak bu şekilde yapılan aramayla ilgili iki güçlük bizi çalışmada bazı sınırlılıklara gitmeye zorlamıştır. Bu güçlüklerden ilki, örneğin -mA ekinin yükleme hâl ekli biçimine ilişkin eşdizimlilikleri çıkarmak için /mayı/ ve /mey/ şeklinde iki ayrı arama yapma gerekliliğidir. Bu ayrı arama neticesinde elde edilen eşdizimlilikleri bir Excel dosyasında birleştirmek mümkündür. Ancak -DİK ekindeki varyantlaşmanın boyutları düşünüldüğünde bunun bizi başa çıkılması zor bir veri setiyle karşı karşıya bırakacağı açıktır. Üstelik derlem ara yüzü, eşdizimlilik incelemesini sol ya da sağ bağlamda sıfıra indirmeye imkân tanımamaktadır. İkinci güçlük olarak nitelendirdiğimiz bu durum, eşdizimlilik sorgusunda /mayı/ biçimirimiyile biten bir kelimenin kendisinden önceki kelimelerle birlikteliğini örnekleyen “tercih etmeyi” gibi kullanımları da getirmektedir. Oysa bizim bu çalışmada ihtiyaç duyduğumuz birimler /mayı/ şeklinde biten bir kelimenin sağ tarafında bulunan muhtemel bir fiille kurduğu eşdizimliliklerdir. Bunun için sağa doğru 1 kelimelik bağlam yeterlidir. Ancak sorgu, sola doğru 1 kelimelik bağlamı da vermektedir. Bu nedenle eşdizimlilik listesini gözden geçirerek ilgisiz kullanımları elemek gerekmektedir. Öte yandan her iki arama sonucunda elde ettiğimiz verileri karşılaştırdığımızda -mayı ile -mey/ aramasından farklı sonuçlar çıkmadığı da görülmektedir. O hâlde bu varyantlardan sıklığı yüksek olanı seçmek anlamlı bir veri kaybı olmaksızın istediğimiz birimlere ulaşmayı sağlayacaktır diye düşünebiliriz.

Çalışmayı sınırlandırma konusunda yaptığımız bir başka tercih de adlaştırmaya konu olan eklerin tamamı yerine semantik seçim açısından farklı davranış özelliği gösteren fiilimsileri

seçmek olmuştur. Bu bağlamda -İş, -mA, -mAK ekleri bir grup oluştururken -DİK ve -AcAK ekleri de bir grup oluşturmaktadır. Çalışmamızda ilk grubu temsilen kullanım sıklığı esas alınmak suretiyle -mA, ikincisini temsilen -DİK seçilmiştir. Bu iki ek arasındaki farkı kavrayan bir öğrenci -İş ekinin daha özel konumunu akılda tutmak kaydıyla -mA ve -mAK eki arasında ya da benzer şekilde -DİK ile -AcAK arasında tercih yapmakta zorlanmayacaktır. Eklerin hangi varyantlarının aranacağı konusunda da sıklık kriterinden hareket edilebilir. Her iki ek de en çok yükleme hâli eki ile birlikte kullanılmaktadır. Yükleme hâli ekli varyantların sıklık verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu tabloya göre en sık kullanılan -mayı ve -duğunu kullanımlarını seçmek gerektiği düşünülebilir. Ancak burada değerlendirilmesi gereken bir husus vardır. Yükleme hâli ekli -DİK varyantlarından -duğunu ile biten 72.081 kullanımın 62.475'i "olduğunu" fiilini örneklemektedir. Bu sayı "olmayı" biçimi için 3.590'dır. Her iki varyantın, ait oldukları bütün içindeki yeri düşünüldüğünde yalnızca sıklık kriterinden hareketle -duğunu varyantını seçmek, AC fiiliyle birlikte kullanılan TYC fiilimsilerindeki çeşitliliğini azaltabilir. Öte yandan "olmak", yardımcı fiil olarak kullanıldığı için pek çok basit ve türemiş fiili karşılayabilecek bir anlam genişliğine sahiptir. Örneğin "göz kulak olmak" fiili "Çocuklara bak." cümlesindeki "bakmak" fiilinin yerini tutabilir. Bir başka deyişle, varyantları birleştirme yoluyla elde edilebilecek fiilimsi çeşitliliği biraz dolaylı bir yoldan da olsa "olmak" fiiliyle de sağlanabilir. Bu husus göz önünde bulundurularak -DİK eki için de yine en sık kullanım olan -duğunu varyantını incelemeye karar verilmiştir.

Tablo 1: -mA ve -DİK Eklerinin Yükleme Hâli Ekli Varyantlarının Sıklığı

<b>-DİK+iyelik eki+yükleme hâli eki</b>							
-dığımı	-diğini	-duğunu	-düğünü	-tiğimi	-tiğini	-tuğunu	-tüğünü
45.053	36.074	72.081	5.996	12.451	20.049	2.187	1.412
<b>-mA+yükleme hâli eki</b>							
-mayı				-meyi			
43.930				29.081			

Adlaştırma eklerinden yalnızca ikisini ve bu eklerin de yalnızca yükleme hâli ekli biçimlerini değerlendirmek sınırlı bir yaklaşım olarak görülebilir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılmak istenen söz konusu fiilimsi eklerinin eşdizimlendiği bütün fiilleri ortaya koymak değildir. Bu, hacmi itibarıyla şüphesiz ayrı bir çalışmanın konusu olabilir. Bizim burada yapmak istediğimiz, sınırlı sayıda fakat temsil gücü yüksek varyantları inceleyerek bir taraftan diğer eklerin de incelenmesi konusunda bir çerçeve oluşturmak, bir taraftan da dil öğretiminde meseleye hangi perspektiften bakılabileceğiyle ilgili bir yorum getirmektir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da yalnızca yazı dilini esas almasıdır. Bunun başlıca nedeni adlaştırmaya dayalı TYC'nin sözlü dilden ziyade yazılı dilde kullanılma eğilimi göstermesidir.

## İnceleme

Derlem sorgusu yazılı dilde -mayı ve -duğunu varyantlarına ilişkin aşağıdaki tabloda yer alan istatistikleri vermektedir.

Tablo 2: -mayı ve -duğunu Eklerine İlişkin Sayısal Veriler

	Metin Sayısı	Yazılı Metinlerdeki Toplam Sayı	Görünme	Bütün Sonuçlar	Frekans
-mayı	3.671	4.989	43.930	49664176	884.54
-duğunu	3.910		72.081		1451.37

Bu tabloya göre -mayı varyantı toplam 4.989 metinden 3.671'inde, yani %73.5'unda 43.930 kez; -duğunu varyantı ise 3.910'unda, bir başka deyişle %79.3'ünde 72.081 kez geçmektedir. Her iki birime ilişkin frekans değerinin yüksekliği bahse konu iki ekin de yazı dilinde kullanımını göstermesi bakımından önemlidir.

Her iki varyanta ilişkin eşdizimlilik sorgusu sonucunda, derlem ara yüzünün izin verdiği ilk 2.500 eşdizimlilik görüntülenebilmektedir. TUD, eşdizimlilikleri log-likelihood değerini esas alarak sıralamaktadır. Öte yandan MI, MI3, T-Skoru, Dice Coefficient, Log Dice Coefficient değerleri doğrultusunda da sıralamaya imkân vermektedir. Bu hesaplamaların her biri eşdizimlilik konusunda farklı sonuçlar üretecektir. Örneğin MI değeri güçlü fakat kullanım sıklığı az eşdizimlilikleri üst sıralarda gösterirken T-Skoru yüksek sıklıktaki kelimelerle gerçekleşen eşdizimliliklere yüksek puan vermektedir.<sup>6</sup> Aşağıdaki tabloda bir fikir vermesi ve eşdizimlilik analizinde tercih ettiğimiz yolu açıklayacak olması bakımından, -mayı ekinin eşdizimlilik analizlerinde öne çıkan 4 farklı istatistik değer doğrultusunda belirlenen ilk 20 eşdizimlili verilmiştir.

Tablo 3: -mayı ve -duğunu Eklerinin Eşdizimlilik Tablosu<sup>7</sup>

Eşdizimli	LL	Eşdizimli	MI	Eşdizimli	T-Score	Eşdizimli	MI3
tercih	10012,0748	<b>başaracaklar</b>	9,8209	ve	43,9121	Tercih	27,777
<b>başardı</b>	4067,9716	<b>başarabilmişler</b>	9,8209	da	38,5223	<b>Başardı</b>	26,0434
<b>amaçlayan</b>	3918,4299	becerebilenler	9,7277	bu	36,8675	<b>Amaçlayan</b>	25,8259
<b>hedefleyen</b>	2367,2385	sürdürdün	9,7277	bir	36,8526	Hedefleyen	24,3016
<b>başaran</b>	2218,1886	<b>başarabilmektedir</b>	9,7277	tercih	34,6783	<b>Başaran</b>	24,1997
göze	2119,1499	<b>başarabilesek</b>	9,7277	çok	24,7298	<b>başarmış</b>	24,0285
da	2114,2169	beceremiyorlardı	9,7277	kabul	21,1523	<b>hedefliyor</b>	23,7845
<b>başarmış</b>	2045,1825	sökmüştüm	9,7277	<b>başardı</b>	19,2351	<b>başarmıştı</b>	23,5138
<b>hedefliyor</b>	1852,2206	sürdürürsem	9,7277	<b>amaçlayan</b>	19,209	da	23,2182
ihmal	1759,6347	çeteleşmeyi	9,7277	olarak	17,9492	ve	22,9748
<b>başarmıştı</b>	1657,9089	planlıyorsun	9,7277	göze	17,6052	planlıyor	22,9393
kabul	1640,7648	denemeyeceğim	9,7277	bile	17,2999	göze	22,8525
gerektirir	1558,9627	yeğlemektedirler	9,6574	daha	16,2425	<b>amaçlamaktadır</b>	22,7433
planlıyor	1374,1207	<b>hedefliyorlar</b>	9,6282	birlikte	15,8598	<b>hedeflediklerini</b>	22,5946
<b>amaçlamaktadır</b>	1330,0398	<b>hedeflemişlerdir</b>	9,6282	hiç	15,5044	ihmal	22,5001
sürdürdü	1257,1504	<b>amaçlayanlar</b>	9,5578	ihmal	15,3615	<b>amaçıyor</b>	22,4257

<sup>6</sup> Eşdizimlilik istatistikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. McEnery vd. 2006: 211-220, istatistik seçimiyle ilgili kısmen bk. Çalışkan 2014.

<sup>7</sup> Tablodaki kısaltmalar: LDD: Log-likelihood Değeri MI: MI Değeri MI3: MI3 Değeri

seven	1249,792	<b>amaçyorsa</b>	9,5578	<b>hedefleyen</b>	15,0995	gerektirir	22,3605
<b>amaçıyor</b>	1162,6766	<b>başaranlara</b>	9,5578	yeniden	14,518	<b>başarmıştır</b>	22,1731
<b>hedeflediklerini</b>	1150,0998	yeğlemişler	9,5578	<b>başaran</b>	14,4221	bu	22,0859
sürdürüyor	1145,3907	<b>başarabilirsiniz</b>	9,5578	ne	14,3395	planladığı	21,9395

TUD'dan elde edilen eşdizimlilikleri çalışma kapsamında kullanırken yukarıdaki tabloda yer alan verilerle ilgili bazı hususları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Birincisi, derlem ara yüzü eşdizimlilik bağlamını yalnızca sol veya yalnızca sağ şeklinde sıralamaya izin vermediği için bu hesaplamalara "...gezmeyi seviyor." ve "... seviyor. Gezmeyi..." gibi kullanımlar da dâhil olmaktadır. Buna ilaveten eşdizimlilik sorgusu, başsözcük (lemma) düzeyinde yapılamamakta; amaçlıyor, amaçlayan, amaçladı vb. sözcük biçimlerin tamamı ayrı birer eşdizimli olarak sıralanmaktadır. Bizim ilk aşamada yapmak istediğimiz, söz konusu fiilimsi ekleriyle eşdizimlilik ilişkisi içinde ortaya çıkma eğilimi gösteren fiillere ilişkin mümkün olduğunca kapsayıcı bir liste sunmaktır. Oluşturulacak listede çekimli biçimler değil, farklı fiillerin tespiti önem kazanmaktadır. Bu nedenle burada TUD'un sunduğu istatistik değerler dayanak noktası olarak değil, bir başlangıç noktası olarak ele alınacak; yukarıdaki tabloda en çok farklı fiil tespitine imkân veren istatistikten hareket edilecektir.

Tablo 3 incelendiğinde dört farklı değerın çakışması sonucunda "başarmak, amaçlamak, hedeflemek" olmak üzere yalnızca 3 farklı fiilin tespit edilebileceği görülmektedir. Bu fiiller tabloda koyu renkle işaretlenmiştir. Buna karşılık Log-likelihood hesaplaması "amaçlamak, başarmak, gerektirmek, göze (almak), hedeflemek, ihmal etmek, kabul (etmek), planlamak, sevmek, sürdürmek, tercih (etmek)" olmak üzere 11; MI değeri "amaçlamak, başarmak, becermek, denemek, hedeflemek, sürdürmek, planlamak, yeğlemek" olmak üzere 8, T-Skoru "amaçlamak, başarmak, göze (almak), hedeflemek, ihmal etmek, kabul (etmek), tercih (etmek)" olmak üzere 7, MI3 değeri, "amaçlamak, başarmak, göze (almak), hedeflemek, gerektirmek, ihmal etmek, planlamak, tercih (etmek)" olmak üzere 8 farklı fiil tespit etmemizi sağlamaktadır. Log-likelihood sıralamasında yalnızca "da" enklitiği ilgisiz kullanım şeklinde tasnif edilebilecekken, bu sayı MI değeri için 2 (sökmek, çeteleşmek); T-Skoru için 12 (ve, da, bu, bir, çok, olarak, bile, daha, birlikte, hiç, yeniden, ne), MI3 değeri için ise 3 (da, ve, bu) şeklindedir. Bu gözlemler sonucunda fiil listesi oluşturmak için en çok farklı fiil sıralayan ve en az ilgisiz kullanım içeren Log-likelihood değerinden hareket etmeye karar verilmiştir.

Burada ilginç bir durum daha söz konusudur. Sorgu sonucunda elde edilen 2.500 eşdizimliliğin tamamı yüksek Log-likelihood değerine sahiptir, bir başka deyişle eşdizimlilik analizi açısından verimli sonuçlar üretebilecek niteliktedir. Son eşdizimliliğe bakıldığında bile bizim konumuz olan "-mayı sürdürmelidir" şeklindeki eşdizimliliğin örneklendiği görülmektedir. Öte taraftan veriyi yönetilebilir biçimde sınırlandırmak gerektiği de açıktır. Sorgu sonucunda elde edilen 2.500 eşdizimliliğin tamamının ayrı birer kelime olmayıp aynı



kelimenin farklı çekimli biçimleri olduğu göz önüne alındığında son sıralarda karşılaşılan bir eşdizimliliğin daha üst sıralarda da yer alması muhtemeldir. Nitekim “sürdüremelidir” fiili “sürdüdü” biçimiyle 17, sırada görüntülenebilmektedir. Buradan hareketle 2.500 eşdizimliliğin üçte birine karşılık gelen ilk 833 örneği incelemek suretiyle, dil öğretimi açısından faydalı olabilecek eşdizimliliklere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte özellikle orta-ileri ve ileri düzey öğrenir açısından hem -mA hem de -DİK ile eşdizimlenen AC yüklemeleri üzerinde durmak da gereklidir. Söz konusu eşdizimlilikleri ise üst sıralarda bulmak mümkün değildir. Bu nedenle inceleme iki aşamalı olarak yapılmış; birinci aşamada ilk 833 eşdizimli içinden tespit edilen kullanımlar listelenerek semantik açıdan tasnif edilmiş, ikinci aşamada ise her iki listede yer alan 2.500 eşdizimliden ortak olanlar belirlenerek bunda etkili olan semantik ve psikolingüistik dinamikler üzerinde durulmuştur.

### 1. Aşama

İncelemenin 1. aşamasında ilk 833 kullanım önce bir Excel dosyasına kaydedilmiş, yalnızca sözcük ve Log-likelihood değerine ilişkin sütunlar korunarak diğerleri silinmiş, sözcük sütunu alfabetik olarak sıralanmak suretiyle çekimli biçimlerin alt alta görüntülenmesi sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu yolla elde edilen fiiller yer almaktadır. Listede bir yardımcı fiil ya da hafif fiil ile kurulan birleşik fiiller de yer almaktadır. Bu durumdaki fiillerin ad unsuru eşdizimlilik sorgusunda görüntülenebilmekte, fiil ise bağlama bakılarak tespit edilebilmektedir.

Tabloda bu fiiller eğik olarak yazılmıştır. Ayraç içindeki ilk sayı, eşdizimliliğe ilişkin çekimli biçimleri göstermektedir. Yazım farklılığı nedeniyle tespit/tesbit gibi biçimler oluşmamışsa ad+yardımcı/hafif fiil kullanımlarında bu sayı 1’dir, örneklerin çokluğu nedeniyle bağlama bakılarak bütün biçimlerin sayılması yoluna gidilmemiştir. Eğik çizgiyle (/) ayrılan bu sayıyı, Log-likelihood değeri takip etmektedir. Tekil kullanımlarda Log-likelihood değeri bir tane, anca çekimli birimlerde en yüksek ve en düşük değerler kısa çizgi (-) ile ayrılarak gösterilmiştir. Log-likelihood değeri her durumda virgülden sonraki kısmı silinerek tabloya alınmıştır.

Tablo 4: -mayı ve -duğunu İle Eşdizimlenen Fiiller

-mayı	âdet <i>edin-</i> (1/62), akıl <i>et-</i> (1/341), aklına <i>getir-</i> (1/144), aklından <i>geçir-</i> (1/217), alışkanlık <i>edin-</i> (1/368), amaç <i>edin-</i> (1/227), amaçla- (28/3918-45), arzu <i>et-</i> (1/295), arzula- (4/62-45), azalt- (1/52), başar- (72/4067-45), başlat- (1/54), becer- (25/172-45), bekle- (7/744-49), benimse- (1/67), bırak- (9/504-48), bil- (18/418-47), bitir- (1/55), dene- (31/915-45), durdur- (1/100), düşle- (5/93-49), düşün- (51/951-45), düzenle- (1/67), emret- (2/79-51), engelle- (3/192-53), ertele- (2/93-68), etkile- (1/54), garanti <i>et-</i> (1/54), garantile- (2/78-46), gaye <i>edin-</i> (1/56), geciktir- (3/75-47), gerçekleştir- (3/111-48), gerekli <i>kıl-</i> (1/354), gereksiz <i>kıl-</i> (1/100), gerektir- (14/1558-44), görev/say-, <i>edin-</i> , <i>bil-</i> (1/120), göze <i>al-</i> (1/2119), güçleştir- (2/69-63), hak <i>et-</i> (1/651), haklı/ <i>kıl-</i> , <i>göster-</i> (1/72), hayal <i>et-</i> (1/457), hedef/ <i>al-</i> , <i>edin-</i> (1/307), hedefle- (23/2367-46), hızlandır- (3/176-53), huy <i>edin-</i> (1/63), içer- (2/126-110), ifade <i>et-</i> (1/157), ihmal <i>et-</i> (1/1759), ilke <i>edin-</i> (1/95), iste- (11/268-44), iş <i>edin-</i> (1/73), kabul <i>et-</i> (1/1640), kafa- <i>iyelik-yönelme koy-</i> (3/183-52), kararlaştır- (8/151-54), kendi- <i>iyelik-yönelme yedireme-</i> ,
-------	--

	<i>yakıştırma- borç bil- (2/166-77), kes- (3/118-71), kolaylaştır- (9/207-45), marifet/say-, bil- (1/309), mümkün kıl- (1/49), nasip/et-, eyle- (2/242-65), olanaklı kıl- (1/69), öğren- (46/684-46), öğret- (11/269-44), öğüt- (2/77-46), öne çıkar- (1/90), öner- (10/146-46), öngör- (7/398-46), önle- (5/423-70), planla- (25/1374-51), reddet- (14/516-45), sağla- (8/680-55), salık ver- (1/55), seç- (15/308-45), sev- (22/1249-54), simgele- (1/50), sürdür- (41/1257-45), taahhüt et- (1/608), talep et- (1/54), tasarla- (4/218-50), tavsiye et- (1/107), teklif et- (1/538), telkin et- (1/79), temin et- (1/70), temsil et- (1/68), tercih et- (1/10012), teşvik et- (1/451), um- (8/123-52), unut- (15/524-46), uygun bul- (1/406), uzat- (1/54), ümit et- (1/85), vaat et- (2/198-59), yarıda bırak- (1/58), yasakla- (1/57), yeğ tut- (1/161), yeğle- (28/486-45), zora/koş-, sok- (1/58), zorlaştır- (3/459-124), zorunlu/kıl-, tut- (1/295)</i>
-duğunu	<i>açıkla- (9/1660-75), aktar- (2/92-78), anımsa- (4/153-79), anla- (40/576-82), anlat- (11/919-107), belirle- (4/178-113), belirt- (32/6627-80), beyan et- (1/329), bil- (57/2021-77), bildir- (12/1829-83), bul- (2/110-92), dile getir (1/1394), duy- (4/239-84), duyur- (1/271), düşün- (53/4847-74), fark et- (5/4116-87), farz et- (1/78), gör- (27/2636-91), göster- (18/6267-79), göz/ardı et-önüne al-, önünde bulundur- (1/99), gözler önüne ser- (1/84), haber al-/ver- (1/98), hatırla- (12/580-74), hayal et- (1/198), hesapla- (1/206), hisset- (11/470-80), iddia et- (1/5704), idrak et- (1/ 251), ifade et- (2/6048-89), ilan et- (1/126), ileri sür- (1/393), ima et- (1/184), ispat et- (2/82-73), ispatla- (2/375-79), işaret et- (1/117), itiraf et- (1/113), kabul et- (1/415), kabullen- (1/3094), kanıtla- (10/524-74), kavra- (1/101), kaydet- (6/1657-73), keşfet- (2/331-118), merak et- (1/424), ortaya/koy-, çıkar- (1/161), öğren- (19/2813-75), öne sür- (1/142), san- (16/374-95), sapta- (5/1512-92), savun- (15/1032-84), sez- (1/90), sor- (8/449-80), söyle- (61/14955-74), sözlerine ekle- (1/206), tahmin et- (1/956), tesp(b)it et- (2/287-125), teslim et- (1/331), teyit et- (1/78), unut- (10/312-76), varsay- (8/870-88), vurgula- (15/2081-74), yaz- (5/439-139), zannet- (6/515-91)</i>

Yukarıdaki tabloya ilk baktığımızda -mayı ekinin daha çeşitli eşdizimlilikler oluşturduğu görülmektedir. Bu bir ölçüde de ekin yönettiği semantik alanla ilişkilidir. -duğunu eki ise daha az çeşitlilikte fiille fakat daha güçlü bir iç tutarlılıkla ortaya çıkmaktadır. -mayı ekinin 833. eşdizimlisinin log-likelihood değeri 44 iken, -duğunu için 73 olması da bu durumu göstermektedir.

Tabloya alınan fiiller bağlam değerlendirmesi yapılmak suretiyle seçilmiş fiillerdir. Örneğin eşdizimlilikler arasında “bile, gündemde, giymek, yapmak” kelimeleri yer almaktadır. Bunlar “-mayı bile bile, -mayı gündemde tutmak” şeklinde kullanılıyorsa tabloya alınmalıdır ancak bağlama bakıldığında “bile”nin “hatta” anlamında edat olarak kullanıldığı, “gündemde” kelimesinin “gündemde tutmayı”, “giymek”in ise “formayı giymek”, şeklinde eşdizimlendiği tespit edilmektedir. “Yapmak” fiiliyle ilgili durum biraz daha ilginçtir. Bu fiil yalnızca “çalışma, konuşma” gibi donmuş fiilimsilerle bir araya gelmekte, buna bağlı olarak da -mayı ile TYC-AC ilişkisi değil, nesne-yüklem eşdizimliliği kurmaktadır. Bu tür kullanımların tamamı elenmiştir. Aynı durum “yönetmek, izlemek” fiilleri için de geçerlidir. Bununla birlikte eşdizimliliklerin yalnızca bir kısmının TYC-AC düzleminde gerçekleştiği kullanımlar, tesadüfi olmakla birlikte ilk 833 eşdizimlilik içinde yer aldığı için dışarıda bırakılmamıştır. Buna tipik bir örnek 87 kullanımdan sadece 6’sının “edinmek” ile eşdizimlenerek bizim çalışmamızın konusunu oluşturan birimleri örneklediği “iş” kelimesidir. Bu durum tabloda yer alan sayısal verilerin ilgili birimlerin tespiti değil, fakat nicelik açısından sıralanması bağlamında kesin olarak kabul edilemeyeceğini de düşündürmektedir. Zaten eşdizimlilikler başsözcük değil, sözcükbiçim

şeklinde sorgulanabilmiştir. Log-likelihood değeri en yüksek kelimenin -mayı ekinin en güçlü eşdizimlisi olduğunu istatistiksel kesinlikle söylemek bu açıdan da mümkün değildir. Üstelik bazı eşdizimlilikler “olduğunu sorun/sorun (problem) olduğunu” şeklinde de ortaya çıkmaktadır. Derlem ara yüzü sol bağlamda yaptığımız aramayı 0’a indirmemize izin vermediği için bu eşdizimlilikler birlikte gelmektedir. Bununla birlikte yalnızca bizim buraya aldığımız ilk 833 kullanım değil, ilk 2.500 eşdizimlilik içinden TYC-AC yüklemelerindeki eşdizimliliği örnekleye kullanımların hepsi yüksek Log-likelihood değeriyle istatistiksel açıdan önemlidir. Buna ilaveten araştırmacı ve öğretmen olarak sezgilerimiz, bize bu birimlerin dikkat çekici kelimeler olduğunu söylemektedir.

Tabloda da görüleceği gibi bazı birleşik fiiller söz konusu olduğunda TYC yüklemi semantik olarak farklı özellikler taşıyan AC birleşik fiilleriyle bir araya gelebilmektedir. Bunun en tipik örneği “-mAYI kendine yedirememek/yakıştıramamak/borç bilmek/görev edinmek/”tir. Bu kullanımlar semantik tasnifte ayrı ayrı ele alınmıştır. Bir başka husus da bazı AC yüklemelerinin ancak belli dilbilgisel formlar içinde ortaya çıkmasıdır. Örneğin, “aklına getirmemek” olumsuzluk, “kendine yakıştıramamak, kendine yedirememek” ise olumsuz yeterlilik ile kalıplaşmış durumdadır. Konuyla ilgili bir diğer örnek de “merak et-, sor-” fiillerinin “Nasıl olduğunu merak et/sor-” kullanımlarında görüldüğü gibi ancak soru yan cümleleriyle birlikte kullanılmasıdır. Bu fiiller aynı zamanda “olup olmadığını merak et-/sor-” yapısı içinde de kullanılmaktadır ancak biz “duğunu” ekinden hareket ettiğimiz için bunu görüntüleme şansımız olmamıştır.

Eşdizimlilikleri eleme esnasında karşılaştığımız bir durumu daha burada ifade etmekte fayda vardır. “-duğunu” ekinin ilk 833 sıradaki eşdizimlilerinden biri de “bul-“ fiilidir. “Umduğunu bulamamak” gibi deyimleşmiş kullanımları bir tarafa bıraktığımızda “Çantamı nereye koyduğumu bulamadım.” şeklindeki bir örnek ilk bakışta TYC-AC eşdizimliliğini örnekliyor gibi görünebilir ancak burada fiilimsiyle kurulan yan cümle, “çantamı koyduğum yeri” şeklinde bir sıfat yan cümlesinden kısalmıştır. “bul-” fiilinin “keşfetmek” anlamıyla kullanıldığı örnekler ise bizim üzerinde durduğumuz kullanımlardır. Yukarıda tabloda yer almamakla birlikte “-duğunu” ekinin bir diğer eşdizimlisi de “dedi” fiilidir. Bizim beklentimiz ekin “söyle-“ fiiliyle eşdizimlenmesi yönündedir. Ancak bağlam içi kullanımlara bakıldığında söz konusu eşdizimliliğin “Biliyorum gerçek bilgeliğin ne olduğunu dedi.” şeklindeki devrik cümlelerde tesadüfi olarak ortaya çıktığı tespit edilmektedir. Bir başka deyişle, burada bir TYC-AC yüklemi eşdizimlenmesinden söz edilememektedir. İleride yapılacak çalışmalarda, bu tip kullanımlar konusunda da dikkatli olunmalıdır.

Eşdizimliliklerin sözcükbiçim düzeyinde görüntülenebildiği yukarıda ifade edilmiştir. Bilindiği üzere çatı, olumsuzluk ve kiplik birer çekim kategorisi olmakla birlikte Türkçede bunların ifadesinde türetme ve birleştirme şeklindeki söz yapım yolları devreye girmektedir. Biz bu çalışmada çatı ekleri ile yeterlilik, süreklilik vs. bildiren birleşik fiilleri de aynı başşözcüğün altında değerlendirme yoluna gittik. Bunun tek istisnası kökün bağımsız olarak kullanılmadığı “öğren-, öğret-” fiilleri oldu. Bu yüzden tabloda bu iki fiil ayrı ayrı sıralanmıştır.

Bu çalışmada hedeflerimizden biri ele aldığımız eklere ilişkin bir eşdizimlilik listesi oluşturmak ve bu listede yer alan fiilleri semantik açıdan değerlendirmektir. Csató'nun AC yüklemelerinin belli semantik eğilimler taşıdığı fikrinden hareketle yaptığımız her iki eke ilişkin tasnif sırasıyla tablo 5 ve 6'da yer almaktadır. -DİK ile eşdizimlenen AC yüklemelerinin iç tutarlılığı tabloya da yansımış, söz konusu fiiller söz ve algı fiilleri ile bilişsel fiiller başlığı altında gruplandırılmıştır. Tabloda da görüleceği üzere söz fiilleri ile bilişsel fiiller arasında sınır çizmek kolay değildir. Çünkü söz gelimi “anımsa-, anla-, düşün-” zihnî; “dile getir-, söyle, sor-” sözel faaliyetleri ifade ederken “iddia et-, ispatla-, savun-” belli bir düşünce tarzıyla uyumlu sözel bir faaliyete karşılık gelmektedir. Nihâî tasnif yapılırken hâlâ yoruma açık olmakla birlikte ağır bastığı düşünülen özellik dikkate alınmıştır.

Tablo 5: -duğunu Ekiyle Eşdizimlenen AC Yüklemelerinin Semantik Tasnifi

<b>Söz fiilleri</b>	açıkla-, aktar-, anlat-, belirt-, beyan et-, bildir-, dile getir-, haber ver-, ifade et-, ilan et-, ima et-, itiraf et-, kaydet-, sor-, söyle-, sözlerine ekle-
<b>Algı fiilleri</b>	duy-, gör-, haber al-, hisset-, sez-
<b>Bilişsel fiiller</b>	anımsa-, anla-, belirle-, bil-, bul-, düşün-, fark et-, farz et-, göster, göz/ardı et-/önüne al-/önünde bulundur-, gözler önüne ser-, hatırla-, hayal et-, hesapla-, iddia et-, idrak et-, ileri sür-, ispat et-, ispatla, işaret et-, kabul et-, kabullen-, kanıtla-, kavra-, keşfet-, merak et-, ortaya/koy-/ çıkar-, öğren-, öne sür-, san-, saptay-, savun-, tahmin et-, tespit et-, teslim et-, unut-, varsay-, zannet-

Anlaşılabacağı üzere -mayı ekiyle eşdizimlenen AC yüklemeleri hem sayı hem de çeşit bakımından fazladır. Çünkü bu fiiller geniş ölçüde kiplik anlamlar üretmektedir. Kiplik konusunda farklı tasnif denemeleri olmakla birlikte, burada hem en eski ve en bilinen tasniflerden biri olması hem de inceleme sonucunda elde ettiğimiz fiilleri gruplandırmaya imkân verecek bir genelliğe sahip olması nedeniyle Palmer'in (1986) tasnifinden hareket etmeye karar verilmiştir. Palmer'in tasnifinde 3 temel alan belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla konuşurun bilginin kaynağı ve niteliği karşısındaki tutumunu gösteren bilgisellik (epistemic) kipliği, konuşur tarafından atanan yükümlülükleri ifade eden yükümlülük (deontic) kipliği ve kılıcının kendisi tarafından belirlenen istek ve beklentileri karşılayan dinamik kipliktir. Bunları basit soru cümleleriyle şöyle ifade edebiliriz:

- **Bilgisellik kipliği:** Bilgimin kaynağı ne? Bilgimin niteliği ne?
- **Yükümlülük kipliği:** Benden ne isteniyor, ne bekleniyor, bana ne emrediliyor, ne tavsiye ediliyor, ne yapmam isteniyor, ne yapmam teşvik ediliyor, ne yapmama izin ya da onay veriliyor?
- **Dinamik kiplik:** Ne yapmak istiyorum, ne yapmak istemiyorum, ne umuyorum, ne yapmaya gönüllüyüm, ne yapmaya niyetliyim, ne yapmaya kararlıyım, ne yapmayı tercih ediyorum, ne yapabilirim?

Bu soruların da yardımıyla -mayı ekiyle eşdizimlenen AC yüklemeleri aşağıdaki şekilde tasnif edilmiştir.

Tablo 6: -mayı Ekiyle Eşdizimlenen AC Yüklemelerinin Semantik Tasnifi

<b>BilgisellikKipliği</b>	ihtimal	güçleştir-, mümkün kıl-, olanaklı kıl-
<b>Yükümlülük Kipliği</b>	emir	emret-, zorunlu kıl-/tut-
	gereklilik	gerekli kıl-, gereksiz kıl-, gerektir-, öngör-
	izin	engelle-, önle-, yasakla-, zora koş-/sok-, zorlaştır-
	onay	hak et-, haklı kıl-/göster, mariet say-/bil-, uygun bul-
	tavsiye	öner-, salık ver-, tavsiye et-, telkin et-, öğütle-
	teşvik	teşvik et-
<b>Dinamik Kiplik</b>	alışkanlık	âdet edin-, alışkanlık edin-, huy edin-, iş edin-
	beklenti	bekle-, düşünle-, hayal et-, talep et-, um-, ümit et-
	istek	arzu et-, arzula-, iste-
	gönüllülük	ilke edin-, kendine borç bil-, görev say-/edin-
	niyet	amaç edin-, amaçla-, düşün-, gaye edin-, göze al, hedef al-/edin-, hedefle-, kafa-iyelik-yönelme koy, kararlaştır-, planla-, tasarla-
	ret	azalt-, bırak-, durdur-, ertele-, geciktir-, ihmal et-, kendi-iyelik-yönelme yedireme-/yakıştırama-, kes-, reddet-, yarıda bırak-
	taahhüt	garanti et-, garantile-, hızlandır-, kolaylaştır-, nasip eyle-, sağla-, taahhüt et-, temin et-, vaat et-
	tercih	benimse-, kabul et-, kabullen-, seç-, teklif et-, tercih et-, yeğ tut, yeğle-
	yeterlilik	başar-, becer-, bil-
<b>Bilişsel Fiiller</b>	akıl et-, aklına getir-, aklımdan geçir-, içer-, ifade et-, öne çıkar-, simgele-, temsil et-, unut-	
<b>Performans Fiilleri</b>	başlat-, bitir-, dene-, düzenle-, etkile-, gerçekleştir-, öğren-, öğret-, sürdür-, uzat-	

## 2. Aşama

İncelemenin ikinci aşamasında hem -mayı hem de -duğunu ekiyle eşdizimlenen AC yüklemeleri ele alınmaktadır. Bunun için her iki grupta da ilk 833 eşdizimlilikten tespit edilen fiiller karşı gruptaki 2.500 eşdizimlilik içinde aranmıştır. Tespit edilen fiiller, aşağıda bağlamı örnekleyen bir cümle ile sıralanmaktadır. Cümleden önceki sayı, fiilin eşdizimlilik listesindeki ilk çekimli biçiminin sıra sayısını göstermektedir. Buna göre “aklına getir-” fiili -mayı ekinin ilk 833’ten tespit edilebilen eşdizimlilerinden biridir. Bu fiil -duğunu ile ancak 1.861. sıradan eşdizimlenebilmiştir. Anlat- fiili için durum tam tersidir. Bil- fiili ise her iki ekle de ilk 833 kullanım içinde eşdizimlenmektedir. Bu durumda her iki örneğin başında da ilk çekimli biçimin sıra sayısı verilmiştir. Bu fiiller önemine binaen tabloda koyu renkle gösterilmiştir.

Tablo 7: Hem -mayı Hem de -duğunu ile Eşdizimlenen AC Yüklemeleri

Ortak Eşdizimli	-mayı	-duğunu
aklına getir-	Rüşveti, zimmeti, irtikâbı, ihtilası, hırsızlığı, kaçakçılığı savunmayı aklına bile getirmemişti.	1861-Holmes nesnelere "ne söylediğinin" onları okuyanların ideolojik yapılanması tarafından, okuyanın özneliği tarafından belirlenmiş olduğunu aklına bile getirmez.
anlat-	1196-Aşlında bu yüz bize acıyı değil, hak etmediği halde acıya maruz kalmış olmayı anlatır.	Brigitte, vatan aşkının bütün aşklardan çok üstün olduğunu anlatan filmler görerek, konferanslar okuyarak yetişmiş olduğu için, hemen cevabı yapıştırmış:
<b>bil-</b>	72-Bir araya gelmeyi, kendileri için bir şeyler yapmayı bilen insanlar...	35-Konuşamıyor ama yarı uykuda olduğu için her şeyi duyduğunu biliyoruz.
bildir-	1887-Dünyada yaşıyoruz ve buna en uygun olan biçimde, kendi haklarına olduğu kadar başkalarının da yaşam haklarına saygılı olmayı bildirmeliyiz.	Rodoplu, boğulmadan hemen sonra alınacak önlemler kadar öncesindeki tedbirlerin de o derece önemli olduğunu bildirdi.
düşle-	Sekiz metrekairelik köhne çadırınıza konuk olmayı düşleyen; geceleri, gaz lambanızın ölgün ışığında, korkunuzu paylaşmayı düşünen çok ana vardır, bilisin.	2341-Zincirin nereden kurtulduğunu düşlemeye çalışıyor, beceremiyorsun.
<b>düşün-</b>	23-5 çift ayakkabı alana uygulanan indirim kendi mağazasına toptan ürün almayı düşünen müşterilerimizin de ilgisini çekti.	12-Şu anda, "Biz bu sektörde var olmalıyız" kaygısıyla hareket eden şirketler olduğunu düşünüyorum.
göz ardı et-/önüne al-	1319-Bunlara rağmen, süt duası gibi saçmalıklara, cahil annesinin zaafı diye, utangaç bir hoşgörülle yaklaşıyor gibi dursa da, kocakarı yöntemlerine inanmayı göz ardı ettiğini söyleyemedim. Biz, insana tanrıların varlığını her şeyden daha fazla kanıtlayan inayet bağışlamayı göz önüne almalıyız.	Medya mesajlarının içeriğine baktığımızda bu içeriğin kurgulanmış ve yapılandırılmış olduğunu göz ardı etmemeliyiz. Üstelik çoğu cep mesajının da aynı anda telefonda kayıtlı bütün numaralara giden bir şablon olduğunu göz önüne alırsak...
<b>hayal et-</b>	67-Ve tam dalmadan önce ürpererek hatırlıyordu, binlerce yıl önce gecenin karanlığında, bahçe taşları üstünde duymayı hayal ettiği ayak seslerini.	362-Hobinizin asıl işiniz olduğunu hayal edin.
hesapla-	1300-Belçika ekibi Lierse'den Başkent temsilcisine transfer olan bu oyuncuyu renklerine bağlamayı hesaplıyor.	Buna göre, konverter içinde SO <sub>2</sub> 'nin yüzde kaçının SO <sub>3</sub> 'e dönüşmüş olduğunu hesaplayınız.
<b>ifade et-</b>	238-Var olmak da ortaya çıkmak, meydana somut olarak yerini almayı ifade eder.	8-Süreyya Ayhan Kop ise, çok üzgün olduğunu ifade ederken, başka bir açıklamada bulunmadı.
<b>kabul et-</b>	12-Ben itiraz ediyorum ama babam taksitle ödeme yapmayı kabul ediyor.	18-Bu düşünce, kendisinin bağlı olduğu düşüncenin diğer bütün düşüncelerden üstün olduğunu kabul ettirebilme çabasının bir sunucudur.
kabullen-	1311- O'nun has bendesi olmayı kabullenemeyen "ene firavunları" bir Kızıldeniz'de boğulmaya mahkumdur.	Onun toprak olduğunu kabullenmek istemiyordum.
<b>öne sür-</b>	396-1987'de, genel seçime gidilirken bu kez TÖ, cumhurbaşkanı seçimini halka bırakmayı öne sürdü.	34-Ancak, bir kısım gazeteler ve çevreler, 'Osmanlı ülkesinde milliyet esası ve ismi ile fırka kurmanın Cemiyetler Kanununun 4. maddesine aykırı olduğu' gerekçesiyle firkanın yasal olarak kurulmuş sayılmayacağını ve ölü doğduğunu öne sürmüşlerdir.
öğren-	36-Bu özelliklerini kabul eder, benimser ve vücudunun imkânlarını en iyi	64-Kardeşine hayat veren Mustafa Karakütük ise "Kardeşimle doku örneklerimizin uyduğunu öğrenince

	şekilde kullanmayı öğrenir.	çok sevinmiştim.
öğret-	Zurna çalarken ona da def çalmayı öğretiyordu.	952-Hakkını yememek lazım, Müjgan bana büyük bir sabırla b harfinin sesinin olmadığını, yanına gelen sesli harfe göre be, ba, bı, bi, bo, bö, bu, okunduğunu öğretti.
savun-	1138-Emeği, insanın duygusunu reddeden tamamen mekanik sürekli çalışmayı, hareketli olmayı savunan bir anlayıştır.	Zeka gelişmesinde çevre etkeninin daha önemli olduğunu savunan araştırmacılar, bu sonuca tek yumurta ikizleri ile yaptıkları çalışmalar sonucu varmışlardır.
telkin et-	Genç bir insan gibi hayat ve enerji dolu hâli, yaşlılıktan korkmamayı telkin ediyordu.	1199-Bütün bu bilgiler Türkiye'de ciddi bir topraksız ve az topraklı köylü olduğunu telkin etmesine rağmen, biz burada nesnel koşulların bu yönde olduğunda ısrarlı olmayacağız.
um-	Beklenti düzeyi, bireyin psikolojik olarak varmayı umduğu sınırdır.	2086-Bu kez de arayanın o olduğunu umarak açtım.
unut-	57-Hayatın günlük akışında sizi rahatlatacak bir şeyler okumayı unutmayın.	239-Fakat bu çağlar hekimliğinin, "hakim" (bilge) kimliğinin bir yönü olduğunu unutmamak gerekir.

Tabloda yer alan bağlam içi kullanımlardan hareketle bir fiilin hem -mayı hem de -duğunu ekiyle eşdizimlenebilmesinde üç farklı dinamikten söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki fiilin anlamındaki değişikliktir. “Aklına getir-, anlat-, bil-, bildir-, düşün-, hesapla-, ifade et-, öne sür-, telkin et-” fiillerindeki ortaklık bu temelde ortaya çıkmaktadır. Buna göre aklına getir- fiili, -mayı ile “planlamak”, -duğunu ile “düşünmek” anlamında kullanılmıştır. Diğer fiiller de sırasıyla şu anlamları taşımaktadır: anlat-, ... anlamına gelmek ve açıklama yapmak; bildir-, öğretmek ve ifade et-; düşün-, planlamak ve düşünmek; hesapla-, plan yapmak ve (matematiksel) hesap yapmak; ifade et-, ... anlamına gelmek ve anlatmak; öne sür-, önermek ve iddia etmek; telkin et-, (bir fikri) aşımak ve ...nIn işareti olmak.

Ortak eşdizimliliği geçerli kılan bir başka neden de aynı eylemin olgusal ve olgudışı iki farklı gerçekleşme biçimine dikkat çekmedir. Örneğin “Biz, insana tanrıların varlığını her şeyden daha fazla kanıtlayan inayet bağışlamayı göz önüne almalıyız.” cümlesinde “inayet bağışlama” bir durum, fikir, ihtimal, öneri niteliğindeyken “Üstelik çoğu cep mesajının da aynı anda telefonda kayıtlı bütün numaralara giden bir şablon olduğunu göz önüne alırsak...” cümlesinde “mesajının şablon olduğu” bir gerçekliğe işaret etmektedir. Bu ayrım; göz ardı et-, kabul et-, kabullen-, savun-, unut- fiillerinde de görülmektedir. Yine olgusal-olgu dışı ayrımından beslenen fakat kanaatimizce psikolojik bir yorumun ön planda olduğu üçüncü grup fiiller ise “düşle-, hayal et-, um-” fiilleridir. Bu eşdizimlilikler ilk bakışta hatalı dil kullanımları gibi görünmektedir. “Bu kez de arayanın o olduğunu umarak açtım.” cümlesi pek çok konuşur tarafından “olmasını umarak” şeklinde düzeltilecektir. Ancak burada konuşurun ihtimal dışı bir durumu gerçeğe yaklaştırma çabası sezilmektedir.

### Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konu Nasıl Ele Alınabilir?

Yukarıda çeşitli yönleriyle ele alınan tümleç yan cümlelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl ele alınabileceği deneysel çalışmalarla araştırılması gereken bir konudur. Çalışmanın bu bölümünde konunun hangi yaklaşım ve yöntemler dâhilinde ele alınabileceğiyle ilgili görüş ve önerilerde bulunmaya çalışılacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde açık (explicit) ve örtük (implicit) şeklinde iki yaklaşımdan söz edebiliriz. Bunlardan ilkinde dil bilgisi konusu öğrenciye söylenir ve daha çok tümdengelim tekniğiyle birlikte konu tanıtımından sonra kural ve kuralın örnekleri verilir. Daha çok edinme sürecinde veya edinimi örnekleyen sınıf ortamlarında ise içerik örtük olarak sunulur ve öğrencinin bu içerikten gerekli dil bilgisi kurallarını sentezleyebileceği düşünülür. Bu bakımdan tümevarım tekniği örtük öğretimle daha uyumludur. Bizim kanaatimiz öğrenir profili ve ihtiyaçlarının bu konuda belirleyici olduğu yönündedir. Çünkü yukarıda ayrıntılarını ele aldığımız konuyu küçük yaş gruplarında açık olarak ele almak pek mümkün değildir. Yetişkin öğrenirlerde ise dersin diller arasında çeviri yapmak gibi üst düzey diyebileceğimiz bir bileşeni yoksa sınırlı bir açık öğretim yaklaşımı benimsenebilir. Sınırlıdan kastımızı ileride açıklamaya çalışacağız ama burada bir hususu netleştirmekte fayda görüyoruz. Bu çalışma kapsamında ortaya konan lingüistik verilerin asıl hedef kitlesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerdir. Öğretmen, meseleyi burada sunduğumuz şekliyle kavarsa hem malzemeyi dilin kendi sistematiğiyle uyumlu biçimde sunabilecek hem de kullanacağı yöntem ve teknikler konusunda daha emin adımlar atabilecektir.

Açık öğretimin en uç örneğinde konu Türkçe söz dizimi derslerinde ele alındığı şekliyle işlenebilir. Yani öğretmen bağlı ve yan cümlelerle ilgili bir hatırlatma yapar, yan cümlelerin zarf, sıfat, ad işleviyle kullanıldığını belirtir, ad işlevli yan cümlelerin tümleç yan cümlesi şeklinde adlandırıldığını söyler, TYC'nin -İş, -mA, -mAk, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulduğu bilgisini vererek basitten karmaşığa doğru bu eklerle kurulan TYC'yi örnekler. Böyle bir sunumda muhtemelen sıralama -mAk, -mA; -İş; -DIK, -AcAK veya -mAk, -mA; -DIK, -AcAK; -İş şeklinde olacaktır. -mAk, -mA örnekleri verilirken AC yüklemelerinin semantik özelliklerine dikkat ekilecek, aynı -DIK ve -AcAK ile birlikte kullanılan AC yüklemeleri için de yapılacak, -İş ekli örnekler üçüncü bir grup olarak ele alınacak; son olarak da üç grupta da ortak olan AC yüklemeleri üzerinde durularak farklılıklar belirginleştirilecektir. Böyle bir öğretimin yabancı dil sınıflarında yeri olmadığı açıktır. Öte yandan yalnızca öğrenciyi bu kullanımları içeren sözlü ya da yazılı metinlerle karşılaştırmanın yeterli olacağını düşünmek de doğru değildir. Biz, konunun aşağıda ana hatlarını vermeye çalıştığımız şekilde biri açık, diğer örtük öğretime yakın olmak üzere iki şekilde ele alınabileceğini düşünmekteyiz.



**Açık öğretime yakın sunum:** Açık öğretime yakın sunumda öğrenci metin aracılığıyla TYC örnekleriyle karşılaştırılır. Metinden bir TYC cümlesi seçilerek cümlenin açıklanması istenir. Cümlenin iki farklı cümleyle nasıl ifade edilebileceği sorulur. Böylece “İşe otobüsle gelmeye alıştım.” gibi bir cümlenin “İşe otobüsle geliyorum.” ve “Buna alıştım.” şeklinde iki cümlenin birleşmesiyle oluştuğu, bu cümlelerden birinin diğerinin ögesi hâline geldiği belirtilir. Devamında öğretmen konuyu bir dil bilgisi konusu olarak takdim eder. Bu tarz cümlelerin belli eklerle yapıldığını söyleyerek TYC’yi örneklendirir. Örneklerini semantik gruplara göre belirler ve açık bir şekilde ek seçiminde hangi semantik eğilimlerin etkili olduğunu ifade eder. Bu noktada öğretmen Tablo-6’da yapılan tasnifte ilk sütunda yer alan 5’li tasnife bağlı kalabileceği gibi, kiplik anlamların ayrıntılandırıldığı 2. sütunu da dikkate alabilir.

**Örtük öğretime yakın sunum:** Son aşamaya kadar açık öğretime yakın sunumla aynı sıralama takip edilir. Ancak semantik eğilimlerle ilgili bir açıklama yapılmaz. Bununla birlikte örnekler semantik gruplara göre verilir.

Her iki sunumda da örneklerin hangi sırayla verileceği öğretmenin takdirindedir. Bizim düşüncemiz -mAk ve -mA; -DIK ve -AcAK; -İş sıralamasına göre gidilebileceği şeklindedir. -mAk ve -mA grubunda -mA’nın iyelikli örnekleri ikinci aşamada verilmelidir. Örnekler gruplandırılırken fiilimsi ekinin aldığı hâl ekinin sadece AC yüklemine istemiyle ilgili olduğu, TYC-AC yüklemelerinin eşdizimliliğini belirleyen semantik eğilimlerle ilgili olmadığı unutulmamalıdır. Bu yüzden “gitmeye karar verdim, gitmekte karar kıldım” gibi örnekler yan yana verilebilir.

Örneklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da güçlü eşdizimliliklere öncelik verilmesidir. Bu bağlamda hem çok farklı çekim biçimleriyle ve yüksek Log-likelihood değeriyle öne çıkan hem de farklı semantik alanları örnekleyen “-mayı amaçla, başar-, bekle-, düşün-, engelle-, hak et-, iste-, kabul et-, öğren-, öğret-, planla-, reddet-, sağla-, sev-, tercih et-, unut-; -duğunu açıkla-, anla-, anlat-, belirt-, bil-, bildir-, duy-, düşün-, fark et-, gör-, göster-, hatırla-, hisset-, iddia et-, ifade et-, ispatla-, öğren-, san-, savun-, sor-, söyle-, tahmin et-, unut-, varsay-” gibi eşdizimliliklere öncelik verilmelidir. Özellikle “unut-, öğren-” gibi her iki ekle de eşdizimlenebilen güçlü eşdizimliliklerde, ne gibi işlev anlam farklılıkları oluştuğuna ayrıca dikkat çekilmelidir.

Konuyla ilgili bir başka husus da öğretimin hangi seviyede yapılacağıdır. Bu kullanımlardan -mAk’ı örnekleyen “-mAk iste-” yapısı mevcut materyallerde de olduğu üzere A1 düzeyinde ele alınabilir. Yine A1 düzeyinde öğrenci yükleme hâli ekiyle karşılaştıktan sonra “-mAyI iste-” eşdizimliliği de örneklenebilir. Hâl eki repertuarı geliştikçe, söz gelimi “Karanlıktan korkuyorum.” gibi örnekleri takiben “Yalnız kalmaktan korkuyorum. Ölmekten

korkuyorum.” biçimindeki karmaşık olmayan örneklerle “-mAktAn kork-” yapısı verilebilir. Bu ilk örnekler “kork-, hoşlan-, nefret et-“ gibi en güçlü eşdizimlilerden seçilmelidir; “kaçınmak, çekinmek, uzak durmak” gibi fiillerle eşdizimlenme ileriki aşamalara bırakılmalıdır. Öğrenci zaten “Yapmak istemiyorum.” cümlesini kurabilecek durumda olduğu için “Yapmaktan uzak duruyorum, çekiniyorum, kaçınıyorum.” anlamını kabaca ifade edecek yeterliliğe sahiptir. A2’den itibaren bu cümleler “Akşamları dışarı çıkmaktan korkuyorum. Akşamları yalnız başıma dışarı çıkmaktan korkuyorum.” gibi cümlelerle genişletilebilir. Yine A1 düzeyinden itibaren eklerin türetim işlevlerine dikkat çekilmeli ve öğrenciye TYC kurucusu eklerin dilbilgisel işlevleri de olduğu söylenerek bu eklerle ilgili farkındalık oluşturulmalıdır. Özellikle A2 düzeyinde öğrenciler, “Ayşe’nin kedisi, kitabın kapağı” gibi tamlamalarla birlikte “Ayşe’nin gelmesi, Ahmet’in şarkı söylemesi” gibi kelime grupları oluşturmaya teşvik edilmelidir. Böylece -mA ekinin iyelik ekiyle birlikte kullanılması, daha da ileride -DIK ve -AcAK eklerinin iyelikte birleşmesi konusunda farkındalık oluşturulacaktır. Bu düzeyde konunun öğretimi tamamen örtük niteliktedir. Öğrenci -mA ve -mA ekli fiilimsileri daha çok sözcüksel bir öge gibi öğrenmektedir. Konunun bir dil bilgisi konusu olarak ele alınması ise B1 düzeyinden itibaren mümkündür. Öğrenci zaten -mAyA, -mAyI, -mAktA, -mAktAn, -mAklA örneklerini görmüş ve bunları kullanarak cümle kurabilir hâle gelmiştir. B1’de konu -mA ekinin iyelikli örnekleriyle açık ya da örtük öğretime yakın sunumlardan biri tercih edilerek ele alınabilir. -mA ekli kullanımlardan -DIK ve -AcAK’lı kullanımlara geçişte dolaylı anlatım cümleleri köprü görevi üstlenebilir. “Ahmet ‘Kütüphanede çalıştım/çalışacağım.’ dedi.” gibi cümleler, B1 öncesinde karşılaşılmış olduğu için öğrenir açısından zorlayıcı değildir. Buradan “Ahmet, kütüphanede çalıştığını/çalışacağını söyledi.” cümlesine geçiş daha kolaydır. Böylece B1’de önce söz fiilleri ile TYC’nin dolaylı anlatım cümlelerindeki işlevi üzerinde durulabilir, daha sonraki aşamada diğer kullanımlar örneklenebilir. Bu noktada, -DIK ve -AcAK ekli kullanımların dolaylı anlatım işlevli yan cümleler kurduğu algısı oluşmaması için söz fiillerinin algı filleri ve bilişsel fiillerden önce verilmesi ve bu iki konu arasına zaman açısından mesafe konması faydalı olacaktır.

TYC konusu, Türkçe dil bilgisinin önemli konu başlıklarından biridir. Özellikle yazı dilinde bu cümle yapısının yaygınlığı tartışmasızdır. TYC-AC ilişkilerinin işlevi ve kuruluşu yabancı dil öğretim sınıfında takdim edildikten sonra öğretmen karşılaştığı metinlerde bu cümlelere dikkat çekmeye devam etmelidir. Ders kitaplarımızda henüz uygulamasını görmemekle birlikte görsel yollarla metindeki söz varlığı, dil bilgisi yapıları gibi özellikleri belirginleştirmeye dayalı metni güçlendirme (enhancement) uygulamalarının da bu konuda faydalı olacağını belirtmek isteriz (bkz. Nassaji & Fotos, 2011).

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada tümleç yan cümlelerinin yüklemiyle ana cümle yüklemi arasında gerçekleşen eşdizimlilik ilişkileri derlem temelli olarak ortaya konmuş ve bu eşdizimlilikleri yöneten semantik eğilimler üzerinde durulmuştur. Burada çalışma çıktılarının yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilmesine yönelik bir çerçeve oluşturulmaya gayret edilmiştir. Bu çerçeve elbette öneri niteliğindedir. Beklentimiz, bizim orada ortaya koymaya çalıştığımız tespit ve görüşlerden hareketle dil öğretim sınıflarında uygulamalı çalışmaların yapılması ve burada ifade edilen hususların işlerliğinin test edilmesidir.

Fiilimsi ekleri, Türk dil bilgisinin en önemli konularından biridir. Bunda, eklerin üstlendiği sözcüksel ve dilbilgisel işlevlerin rolü büyüktür. Söz konusu ekler “yemek, dondurma, çıkış, tanıdık, yürüyen merdiven” örneklerinde görüldüğü üzere yapım işleviyle kullanılabilirdiği gibi yan cümle kurma işleviyle söz dizimi boyutunda da görev alabilmektedir. Dil öğretimi sırasında her şeyden önce ekin bu iki temel işlevi ayrıştırılmalı; öğrenci, sözcüksel şeklinde nitelendirdiğimiz yapım işlevli örneklerle daha önce karşılaştırılmalıdır.

Türkiye merkezli Türkoloji geleneğinde söz konusu ekler köken itibarıyla ilişkili oldukları grup içinde ele alınmıştır. Buna göre -mA, -mAk, -Iş ekleri isim-fiil; -DIK, -AcAK ekleri ise sıfat-fiil eki olarak düşünülmüştür. Ancak -DIK ve -AcAK ekleri, adlaştırmaya konu olarak sıfat işlevli yan cümleler dışında da kullanılabilir. Bu yüzden meseleye ek merkezli değil işlevsel kategori merkezli bakmak ve bu beş eki adlaştırma ekleri olarak birlikte değerlendirmek gereklidir.

Burada ele aldığımız fiilimsi ekleri “-mAk için, -mAk üzere, -mAsI hâlinde” kullanımlarında olduğu gibi edatlar veya sözcüksel içeriğini kaybeden adlarla birlikte zarf ya da bağlaç işlevli biçimbirim dizileri oluşturabilmektedir. Bunlar, isim-fiil ya da sıfat-fiil kullanımlarından farklı olduğu gibi eklerin adlaştırmaya konu olarak meydana getirdiği tümleç yan cümlelerinden de farklıdır. Bu tür oluşumların ayrı bir başlık hâlinde ele alınması gereklidir.

Tümleç yan cümlelerinde öğrenir açısından güçlük oluşturacak zorluk -mA ve -DIK ekleri karşılığında ortaya çıkmaktadır. Her iki ekin eşdizimlendiği fiiller, öğrencinin arka plandaki semantik eğilimleri anlayabileceği tutarlılıkla takdim edilmelidir. Ana cümle fiillerinin seçiminde farklı semantik alanları örnekleme ve eşdizimsel güç ölçütlerinden hareket edilmelidir.

-DIK ve -AcAK ekleri, tümleç yan cümlesinin zamanı bağlamında sırasıyla -gelecek ve +gelecek şeklinde kodlanarak sunulmalı; -DIK ekli yan cümlelere zaman atfı için zaman zarfları veya daha geniş bağlamdaki ipuçlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmelidir. Tümleç yan

cümlelerinde, -mA ve -mAk ekli yüklemeler ile eşdizimlendikleri ana cümle yüklemeleri arasındaki özne ortaklığı ve farklılığına dikkat çekilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşım farkındalık oluşturma üzerine kurulmalı, öğrenirin ihtiyaçları ve dersin hedefleri doğrultusunda açık veya örtük sunum yaklaşımları arasında esnek bir tavır alınmalıdır.

Türkçe Ulusal Derlemi, eklerin birbiriyle oluşturduğu biçimbirim dizilerini görüntüleme imkânı sunacak şekilde geliştirilmelidir. Türkçe Ulusal Derlemi'nde eşdizimlilik araması sağ ve sol yönelimli olarak 5 sözcüklük bağlama kadar genişletilebilmekte ve 1 sözcüklük bağlama kadar daraltılabilmektedir. Bu çalışmada sağ yönelimli eşdizimliliklere ihtiyaç duyulmuştur. Ancak sol bağlamda eşdizimlilikleri sıfırlamak mümkün olmadığı için çok sayıda ilgisi örneği, bağlamı kontrol etmek suretiyle elemek gerekmiştir. Derlem ara yüzünün istenen bağlamı sıfırlamaya imkân verecek şekilde düzenlenmesi çalışmacının yükünü hafifletecektir.

### Kaynaklar

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileri ile dilbilim)*. 2. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., ...Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish national corpus (TNC). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC, 2012)*, İstanbul, Türkiye, pp. 3223-3227.
- Amanvermez, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsi kullanma becerilerinin incelenmesi (İstanbul / Zeytinburnu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, B. (2012). *Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kavrama durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, F. (ed.) (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı, B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Aslan, F. (ed.) (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı, B2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Aygen, G. (2002). *Finiteness, case and clausal architecture*. Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986- 1004.
- Balyemez, S. (2017). Türkçe öğretmenlerinin fiilimsi grupları konusundaki alan yeterliliklerine ilişkin bazı değerlendirmeler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), s. 562-587.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu 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.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, M. (ed.) (2015). *Yedi iklim Türkçe, B1*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Bayraktar, N. (2004). *Türkçede filimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe dilbilgisi*. 3. Baskı, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Çalışkan, N. (2014). Yüksek sıklıktaki adlar: zaman sözcükbiçimi üzerine derlem temelli bir inceleme (eşdizimlilikler, eğişim birim dizileri, dil bilgisel örüntüler ve semantik prozodi). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çimen, A. (2014). *Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda filimsileri kullanma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Csatö, E. A. (1999). Modalität in Türkischen komplementätzen und ihre entsprechungen im Deutschen. (ed.) Lars Johanson & Jochen Rehbein, *Türkisch und Deutsch im Vergleich* (Turcologica 39). Wiesbaden: Harrassowitz, pp. 23-32.
- Csatö, E. A. (2010). Two types of complement clauses in Turkish. (ed.) Boeschoten, H. & Rentzsch, J., *Turcology in Mainz*, Wiesbaden: Harrassowitz, pp. 107-122.
- Dietrich, A. P. (1995). An analysis of subordinate clauses in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları*. 182-196.
- Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*, 58, 71-90.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1996). Aspects of control in Turkish. (ed.) B. Rona, *Current Issues in Turkish Linguistics: Proceedings of the Fifth International Conference on Turkish Linguistics*, Hitit Yayınevi, Ankara, pp. 47-61.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1998). What determines the choice of nominalizer in Turkish nominalized complement clauses? (ed.) Caron, B., *Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics*, Oxford: Pergamon.
- Erten, N. B. (2017). Türkiye Türkçesinde -ma ekinin yapım eki olarak işlevleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 556-563.
- Gencan, T. N. (1978). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 122-143.
- Gülsevin, S. (2016). -DIK/(y)ACA+iyelik yapılarının öznelerinde ilgi ekinin kullanılması üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 889-898.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademedeki filimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Hannoud, S. A. (2016). *Arapça konuşurlara Türkçe isim-fiillerin öğretimi hakkında bir araştırma (Ürdün Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- <http://www.uca.mun.ca/~emurphy/fiprograms.html>
- Karahan, L. (1993). Türkçede birleşik cümle problemi. *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı*, Türk Dil Kurumu, 22-23 Ekim, Ankara, s. 19-23.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları,.
- Karakoç, B. (2013). On Obligatory Control in Turkish and Noghay Complement Clauses. *Tehlikedeki Türk Dilleri Dergisi*, 2(2), 303-323.
- Karakoç, B. ve Herkenrath, A. (2016). Clausal complementation in Turkish and Noghay in a semantic perspective. Boye, K., Kehayov, P. (ed.), *Complementizer Semantics in European Languages*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Karasoy, Y. (2004). Türkçede -ma (me) ekinin yeri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 1-14.
- Kennelly, S. (1996). Turkish subordination (Tense, CP, +Case). (ed.) Ahmet Konrot, *Modern Studies in Turkish Linguistics. Proceedings of the 6th International Conference on Turkish Linguistics*, Eskişehir, Turkey.
- Ketrez, N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. 3. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Kornflit, J. (2007). Verbal and nominalized finite clauses in Turkish. (ed.) Nikolaeva, I., *Finiteness: Theoretical and empirical foundations*, pp. 305-332, Oxford: Oxford University Press.
- Kornflit, J. (1985). *Case marking, agreement, and empty categories in Turkish*. Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Kural, M. (1993). V-TO (-I-TO)-C in Turkish. *UCLA Occasional Papers in Linguistics*, 11.
- Lees, R. B. (1965). Turkish nominalizations and the problem of ellipsis. *Foundations of Language*, 1, 112-121.
- McEnery, T., Xiao, R. and Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nassaji, H. and Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Özkan, B. (2017). *Türkiye Türkçesinde fiilimsiler*. Proje Raporu, Tübitak 1001-114R033. <https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/project/TVRjME5UZzQ=> Erişim Tarihi: 01.07. 2018.
- Palmer, F.R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Predolac, E. (2017). *The Syntax of sentential complementation in Turkish*. Doctoral Dissertation, Cornell University.

- Şahin, S. (2015). *5-6 Yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve filimsi kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K., Özge, U. (2002) Development of a corpus and a TreeBank for present-day written Turkish. (Edt.) K. İmer ve G. Doğan, *Proceedings of the Eleventh International Conference of Turkish Linguistics*, Eastern Mediterranean University, Cyprus, August, pp. 183-192.
- Słodowicz, S. (2007). Complement control in Turkish. (Edt.) Stiebels, B., *ZAS Papers in Linguistics*, 47, 125-157.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Uzun, N. E. (ed.) (2011). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı, temel düzey*. Tömer, Ankara Üniversitesi.
- Uzun, N. E. (ed.) (2011). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı, orta düzey*. Tömer, Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2012). -mAk ve -mA eklerinin hâl ekleriyle münasebeti. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1267-1280.

### Extended Abstract

#### Introduction

The verbals, participles and converbs play a significant role in Turkish suffixation system. Their lexical, semantic, and syntactic functions have been extensively researched and documented in Turkish linguistics literature. However, these suffixes still require a more through analysis especially from an applied linguistics perspective. This study rather than dealing with the functions of each suffix separately, focuses on a specific syntactic function fulfilled by some of these suffixes, namely on complement clauses, and attempt to sketch a framework for teaching Turkish as a foreign language.

Turkish complement clauses (CC) are formed by -mA, -mAk, -Iş, DIK, and -AcAK suffixes. These complement clauses are embedded in the argument structure of a higher predicate. They are subject to nominalization, and as a result of nominalization process while the agreement between subject and verb is realized by person suffixes in the main clause (MC) it is carried to genitive+possessive level in the complement clause. In addition to these complex syntactic operations, there is a strong collocational relationship between the verbs of the CC and the MC, which is basically determined by the lexical semantics of the higher predicate. This complexity makes it difficult for learners to master the CC's.

#### Literature Review

The research regarding the complement clauses is twofold: the tense in the complement clause and the connections between the CC and the MC. Table 1 shows the different views of scholars on the tense in CC. In this study, we follow Predolac (2017) and treat -DIK as a non-future marker, and -AcAK as a future marker.

Table 1: Tense Functions of -DIK and -AcAK in CC's

	-DIK	-AcAK
Kural (1993)	past marker	future marker
Dietrich (1995)		aspect marker
Kennelly (1996)	aspect marker	aspect marker
Aygen (2002)	aspect marker	
Csato (2010)		aspect marker
Predolac (2017)	non-future marker	future marker

The connections between the CC and the MC have long been explained by the factive-non factive distinction (Lees, 1965; Kornflit, 1985; Kornflit, 2007). However, there are some studies which suggest to draw attention to the lexical semantics of the MC (Csatö, 1999; Csatö, 2010; Erguvanlı-Taylan, 1998; Karakoç & Herkenrath, 2016). Predolac (2017) also proved that the factive-non factive distinction isn't in force. In this study we adopt the semantic view, and try to reveal the lexical semantic features of MC predicates.

The teaching of complement clauses is of high importance as many studies have shown that mastering CC's play a remarkable role in language development in general and textual coherence in particular (Şahin, 2015; Hopurcuoğlu, 2010). However, the presentation of the topic in language classrooms, textbooks, and teachers's perceptions need to be elaborated (Arıcı, 2012; Balyemez, 2017; Barın & Başar, 2016; Güney, 2011; Hannoud, 2016).

### Method

The study is corpus-based. The corpus used in this study is Turkish National Corpus (Aksan et al). The main contrast between CC's and MC's predicates is observed between -mA and -DIK. We focused on the most frequent accusative form of these suffixes and confined the search to -mayı and -duğunu variants. Corpus generates 2.500 collocations for each variant. One third of the 2.500 collocations are examined manually and a list of MC verbs is generated. These verbs are further categorized semantically to offer a coherent teaching framework.

### Results

The tables below show the MC verbs eliminated from the collocation list provided by corpus search, and propose semantic categories for these MC's.

Tablo 2: A Semantic Classification of MC Verbs Which Collocote with -duğunu

Utterance verbs	açıkla-, aktar-, anlat-, belirt-, beyan et-, bildir-, dile getir-, haber ver-, ifade et-, ilan et-, ima et-, itiraf et-, kaydet-, sor-, söyle-, sözlerine ekle-
Perception verbs	duy-, gör-, haber al-, hisset-, sez-
Cognitive verbs	anımsa-, anla-, belirle-, bil-, bul-, düşün-, fark et-, farz et-, göster, göz/ardı et-/önüne al-/önünde bulundur-, gözler önüne ser-, hatırla-, hayal et-, hesapla-, iddia et-, idrak et-, ileri sür-, ispat et-, ispatla, işaret et-, kabul et-, kabullen-, kanıtla-, kavra-, keşfet-, merak et-, ortaya/koy-/çıkart-, öğren-, öne sür-, san-, sapt-, savun-, tahmin et-, tespit et-, teslim et-, unutm-, varsay-, zannet-

Tablo 3: A Semantic Classification of MC Verbs Which Collocote with -mayı

Epistemic Modality	Possibility	güçleştir-, mümkün kıl-, olanaklı kıl-
Deontic Modality	command	emret-, zorunlu kıl-/tut-
	necessity	gerekli kıl-, gereksiz kıl-, gerektir-, öngör-
	permission	engelle-, önle-, yasakla-, zora koş-/sok-, zorlaştır-
	approval	hak et-, haklı kıl-/göster, marifet say-/bil-, uygun bul-
	recommendation	öner-, salık ver-, tavsiye et-, telkin et-, öğütle-
Dynamic Modality	stimulation	teşvik et-
	habit	âdet edin-, alışkanlık edin-, huy edin-, iş edin-
	expectation	bekle-, düşün-, hayal et-, talep et-, um-, ümit et-
	wish	arzu et-, arzula-, iste-
	willingness	ilke edin-, kendine borç bil-, görev say-/edin-
	intention	amaç edin-, amaçla-, düşün-, gaye edin-, göze al, hedef al-/edin-, hedefle-, kafa-iyelik-yönelme koy, kararlaştır-, planla-, tasarla-
	refusal	azalt-, bırak-, durdur-, ertele-, geciktir-, ihmal et-, kendi-iyelik-yönelme yedireme-/yakıştırama-, kes-, reddet-, yarıda bırak-
	commitment	garanti et-, garantile-, hızlandır-, kolaylaştır-, nasip eyle-, sağla-, taahhüt et-, temin et-, vaat et-
Cognitive	preference	benimse-, kabul et-, kabullen-, seç-, teklif et-, tercih et-, yeğ tut, yeğle-
	ability	başar-, becer-, bil-
Cognitive	akıl et-, aklına getir-, aklından geçir-, içere-, ifade et-, öne çıkar-, simgele-, temsil et-, unutm-	



Verbs	
Peformance Verbs	başlat-, bitir-, dene-, düzenle-, etkile-, gerçekleştir-, öğren-, öğret-, sürdür-, uzat-

### Discussion

Grammar teaching has long been neglected in foreign language classrooms due to the advances of communication based approaches and methods. Our approach to grammar is mainly based on awareness. In this approach, we can adopt an explicit or implicit teaching of grammar, or a hybrid method in between depending on the learner profile. In any case, great emphasis must be put on the semantic background of MC verbs, and the selection of the MC verbs must be based on the collocational strength. In this vein, these verbs can be prioritized: “-mayı amaçla, başlar-, bekle-, düşün-, engelle-, hak et-, iste-, kabul et-, öğren-, öğret-, planla-, reddet-, sağla-, sev-, tercih et-, unut-; -duğunu açıkla-, anla-, anlat-, belirt-, bil-, bildir-, duy-, düşün-, fark et-, gör-, göster-, hatırla-, hisset-, iddia et-, ifade et-, ispatla-, öğren-, san-, savun-, sor-, söyle-, tahmin et-, unut-, varsay-”.

### Conclusions

1. The lexical and syntactic functions of nominalizer suffixes must be separated.
2. Apart from their different functions, -mA, -mAk, -Iş, -DIK, -AcAK must be recognised as the nominalizer suffixes in Turkish CC's, and treated as a one functional grammatical body.
3. Some of these suffixes may form adverbials and connectives in the form of morphemic bundles such as “-mAk için, -mAk üzere, -mAsI hâlinde”. These linguistic items must be separated from the CC's as they form different functional categories.
4. The control relations in -mA and -mAk clauses must be emphasized.
5. The MC verbs must be introduced in a way which enables learner to grasp the semantic tendencies governing the CC-MC relations.
6. The Turkish National Corpus should facilitate to search suffix bundles and allow the researchers to determine the window span in collocation search.
7. The approach and teaching framework sketched here should be tested experimentally in foreign language classrooms.