

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE -(X)YOR YÜKLEMLEŞTİRİCİSİNİN GÖRÜNÜŞÜ\*

*Araştırma Makalesi*

Can AKCAOĞLU\*\*

**Geliş Tarihi:** 26.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 12.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

**Özet:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, modern anlayışın getirdiği çizgide Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin sunduğu birtakım yaklaşım ve ilkeler takip edilerek öğretim uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda genel olarak yabancı dil öğretiminde, geçmişte kısıtlı becerileri ön plana alan yaklaşımlar bulunsa da günümüzde İletişimsel Yaklaşım ve eylem odaklılık temel bakış açısını oluşturmaktadır. Bu açıdan ele alındığında iletişim, dil öğretiminin nihai amacıdır. Bu amaç doğrultusunda üretici ve algısal alanda dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik çalışmanın yanı sıra bu becerileri işler kılan dil bilgisi öğretimi üzerine de yoğunlaşmıştır. İletişim için ise söz konusu beceriler kaçınılmaz olarak gereklidir. Lars Johanson'un Türkçede sistematize ettiği görünüş, burada konu edinilen şimdiki zaman -(X)yor yüklemleştircisi özelinde, bütüncül öğretimi açısından ele alınacaktır. Ele alınan iki yabancı dil olarak Türkçe öğretim setinin sunduğu örnekler ve aktardığı işlevler; fiillerin bitmişliği, bitmemişliği, sürerliği gibi görünüş perspektifleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ve veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda; öğretim setlerinin, ilgili ekin hedeflendiği biçimde sadece şimdiki zamana yönelik örnekleri sunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sağlıklı şekilde iletişim kurabilmesi için bu görünüş ve işlevlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci için anlamlı bir öğrenme süreci sağlanması ve kafa karışıklığı yaratmaması için görünüş perspektiflerinin birbirinden ayrılarak sunulması önerilmektedir. Buna göre gruplandırılmış örnek ve alıştırmaların yararlı olacağı kanaatine varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ankara Üniversitesi, dil bilgisi öğretimi, şimdiki zaman, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü.


## THE ASPECT OF -(X)YOR PREDICATOR IN THE TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Research Article*

**Received:** 26.11.2024 | **Accepted:** 12.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

**Abstract:** In the teaching of Turkish as a foreign language, teaching practices are carried out by following a series of approaches and principles offered by the Common European Framework of Reference for Languages in line with the modern understanding. In this context, although past approaches to foreign language teaching generally focused on limited skills, the Communicative Approach and action-oriented perspective form the fundamental framework today. When viewed from this perspective, communication is the ultimate goal of language teaching. In line with this goal, besides working on the four basic skills of listening, reading, speaking, and writing in the productive and receptive domains, there is also a focus on grammar teaching, which enables these skills to function effectively. These skills are inevitably necessary for communication. The aspect, as systematized by Lars Johanson in Turkish, will be addressed here in terms of comprehensive teaching, specifically focusing on the present continuous tense suffix -(X)yor. The examples presented and the functions conveyed by the two Turkish as a foreign language coursebook sets examined have been analyzed through the perspectives of aspect including perfectivity, imperfectivity and cursus of verbs. In the research, document and data analysis methods, which are among the qualitative research designs, were used. The findings obtained from

\* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde hazırlanan "Türkçe Zaman Eklerinin Görünüş Özelliklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yansımaları" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı; [canakcaoglu@hotmail.com](mailto:canakcaoglu@hotmail.com)  0000-0001-8510-3655

the study revealed that the teaching sets did not present examples of the suffix solely marking the present tense as targeted. It is believed that these aspects and functions are important for learners to communicate successfully. It is suggested that aspect perspectives be presented separately to ensure a meaningful learning process for the learner and to avoid confusion. It was concluded that the presentation of examples and exercises grouped accordingly would be beneficial.

**Keywords:** Ankara University, grammar teaching, present tense, teaching Turkish as a foreign language, Yunus Emre Institute.

## Giriş

Yabancı dil öğretimi çerçevesinde hedef dile ait çeşitli ögeler doğrudan veya örtük biçimde öğretim uygulamaları kapsamına alınmaktadır. Bunlar içerisinde ses bilgisi, yapı/şekil bilgisi, cümle bilgisi, kalıp sözler, sözcükler ve kavramlar gibi ögeler bulunmaktadır. Dilin ögeleri ise *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin (D-AOBM) de sunduğu şekilde alanlar/mekânlar, kurumlar, kişiler, nesnelere, eylemler ve metinler (Telc, 2013, s. 51; MEB, 2021, s. 181-245) üzerinden farklı kullanım alanları ve bağlamlarla işlev kazanmaktadır.

Bir yabancı dil öğrenmenin eğitim, kültürel birikim, mesleki gereksinim, turizm gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi kuramları, yaklaşımları ve yöntemleriyle öğretim materyalleri de söz konusu amaçlara ve gereksinimlere paralel olarak bir gelişim çizgisi göstermiştir. Yabancı dil öğretiminin gelişiminde odak; öğretilmesi hedeflenen içerikler, yabancı dilin nasıl öğrenildiği ve öğretilmesi gerektiği üzerine temel sorular arasında değişiklik göstermiştir (Klippel, 2000, s. 894). Bu kapsamda bazen belirli dil becerilerini önceleyen ve kimini ikinci plana atan yaklaşımlar oluşmuş, ilkel olarak tanımlanabilecek *Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi*'nden *Kulak-Dil Aışkanlığı Yöntemi*'ne (Ordu Yöntemi) birçok farklı yöntem geliştirilmiştir; günümüzde ise İletişimsel Yaklaşım ve Eklektik Yöntem ile eylem odaklılık ön plana çıkmıştır (Demirel, 2014; Durmuş ve Okur, 2013; Telc, 2013; MEB, 2021)<sup>1</sup>. Söz konusu eski yöntemler; sözlü ve yazılı dili ayırt etmede yeterince başarılı olamamış, dil bilgisini ana odak olarak almaya ve dil bilgisel bilgi ile becerilerin edinimini öğrenciler için ana görev yapmaya devam etmişlerdir (Byram ve García, 2009, s. 491). Güncellenen D-AOBM ise eylem odaklılık kapsamında, öğrenciyi dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görürken dili, bir çalışma konusu yerine iletişim aracı olarak benimsemiştir (MEB, 2021, s. 33).

Yabancı dil öğretiminde temel olarak üretici (konuşma ve yazma) ve algısal/alımlama (dinleme ve okuma) becerileri ele alınır. Hedef dil bu beceriler etrafında şekillenerek aktif şekilde kullanılır hâle gelmeye başlar. Öğrenci; bir dilsel ürünü duyar, söyler, okur ve yazar. Bu bakış açısıyla beceri olarak tanımlanmayacak ancak tüm bu becerileri kuşatan bir araç olarak değerlendirilebilecek dil bilgisinin öğretimi, bir inceleme ve çalışma alanı olarak ortaya çıkar. Bir dil konuşurunun, dili ne kadar iyi şekilde kullandığı tartışmasından bağımsız biçimde, üretimlerini dil bilgisi aracılığıyla yaptığı bilinir. Doğal olarak yabancı dil öğrencisi de dil bilgisi donanımını edinmekten azade olmayıp dil kullanımlarını gerçekleştirmede dil bilgisi aracından yararlanır. Sınıfta ve ders malzemelerinde dil bilgisinin nasıl ve ne kadar bulunduğu veya bulunması gerekliliği de diğer dil becerilerinde olduğu gibi tartışma konusu olagelmiştir.

<sup>1</sup> Ayrıca yaklaşım ve yöntemlere genel bir bakış için bk. Durmuş, 2013; Demir, 2023.

Öğretim sırasında; somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gitme ve bir seferde tek bir işlevin aktarımı, örneklerin gerçek hayata uygunluğuna ilişkin uygulanması gerektiği ifade edilen temel ilkeler haklı ve mantıksal bir düzlemde yer almaktadır. Bunların yanı sıra materyal geliştirme ve kullanımına yönelik görsel ve işitsel malzeme kullanımı ile öğrencilerin psikolojik olarak da öğrenmeye daha açık olmasına yardımcı olabilecek ilkelere dikkat çekilmiştir. Ayrıca dil bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yerine dair incelemelerde bulunulmuştur (Göçen ve Okur, 2013, s. 333-345; Güzel ve Barın, 2013, Demirel, 2014, Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019).

Dil bilgisi, sınırlı kaynaklar dizisiyle sonsuz ifadeler oluşturma olanağı sunan büyük dil sistemidir (Batstone, 2003, s. 24). Sınıf içi uygulamalarda çeşitli ders malzemelerinin kullanımını sağlamak veya farklı tipte alıştırmalar ile bir yapıyı benimsetmek, yaygın biçimde tercih edilebilir. Bu kapsamda Ur (2018, s. 48), geleneksel dil bilgisi alıştırmalarındaki (boşluk doldurma, eşleştirme) esas sorunun sadece sıkıcı olması değil, “doğru kullanım” üzerine çok fazla odaklanması olduğunu; öğrencilerin bir dil bilgisi alıştırmasını mükemmel şekilde yapmasının hedef kural ya da özelliği kendi üretimlerinde kullanabileceklerini garanti etmediğini söyler. Kurt (2016, s. 261) da dil bilgisi kurallarını bilen ancak konuşamayan veya yazamayan öğrencilerin varlığına dikkat çeker. Dolayısıyla dil bilgisi yapılarının, eklerin ve kuralların sadece ezberlenmesi gereken bir yük olarak değerlendirilmesi çok isabetli olmaz. Dil bilgisel araçlar; bilinçli veya bilinçsiz, kısmen veya tam doğru kullanımlarıyla dilsel üretilere hizmet eder. Biçimsel boyutunun dil bilgisiyle sağlandığı durumda, anlam ile kullanım/işlev boyutları, bütüncül olarak daha sağlıklı bir dil kullanımı sağlar. Öğrenciler, hedef dilde bu boyutlara hâkimiyeti nispetinde başarı gösterir. Bu başarı da dilsel çıktı ile girdilerin doğruluk ve isabetiyle ölçülür. Amaç, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin; dil bilgisel biçimler, anlamlar ve işlevler hakkında bilgiye gereksinimi vardır (Larsen-Freeman, 2000, s. 128). Dirven’in (1990, s. 9) işaret ettiği üzere öğrenciler ders kitaplarındaki yanlış kural formüllemeleri nedeniyle yanlış genellemeler yapabilmektedir. Bu kapsamda öğrenci, bir dilsel girdiyi doğru algılamalı ve çıktılarını da işlevine uygun şekilde üretmelidir. Buna göre öğretime yönelik şu bakış açısı ortaya çıkar: Öğrencinin bir anda üstesinden gelemeyeceği düzeyde bilgi yüküyle karşılaşmaması gerekir ve işlevlere yönelik yanlış genellemeleri engelleyecek bir çeşitlendirme sağlanmalıdır. İletişim odaklılık esas alınıyor ve hedefleniyorsa öğrenci iletişimin unsurlarına gereksinim duyar.

Birçok yabancı dil öğretimi yaklaşımı ve yönteminin çıktıları sonucunda, nihai olarak iletişim konusuna odaklanılmıştır. Temel ve basit düzeyde düşünüldüğünde bir yabancı dil öğreniminin amaçlarından biri de iletişimdir. Buna ilişkin D-AOBM de dil etkinlikleri kapsamında iletişim/bildirişim görevlerine ve etkileşime ayrıca yer ayırır (Telc, 2013, s. 22). Burada ayrıca “bildirişimsel dil yeterliği” çerçevesinde dil bilgisel, toplum dil bilgisel ve pragmatik bileşenler ele alınır. Dil bilgisel açıdan dil sisteminde sözlüksel, ses bilgisel ve söz dizimsel bilgi ve beceriler bulunmaktadır (s. 21).

Bir yabancı dil öğrencisinin, elbette belirli bir öğrenim ve uygulama sürecinin ardından yukarıda belirtilmiş olan yeterliklere sahip olması beklenir. Bununla birlikte öğretim, standart dilin unsurlarıyla gerçekleştirilir. Bu kapsamda standart/yazılı dil ile kimi sözlü dil öğelerinin

veya arka plana atılan kimi dil bilgisel öğelerin örtüşmemesi de öğrenciler için bir mücadele alanı oluşturur. Yazılı ve sözlü dil karşılaştırması üzerinden Saussure (1998, s. 58-59), sözlü dile göre yazı dilinin; görüntüsüyle sürekli, sağlam ve belirgin olduğunu ve tanınan haksız üstünlük ile sözlükleri ve dil bilgisi kitapları sayesinde kurallar bütünüyle düzenlenmiş olarak ortaya çıktığını belirtir. Bu açıdan standart dil “öğeleri yerel ve sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü, norm oluşturucu, yani varyasyonu azaltıcı bir prestij varyantı” (Demir ve Yılmaz, 2014, s. 21) niteliğindedir. Bunun yanı sıra “tonlama, vurgulama vb. yazıda gösterilmeyen başka boyutlarıyla sözlü dil, yazı dilinden çok daha geniş bir dizgedir, (...) söyleyiş özellikleri ve yazı diline göre kimi ayrımları vardır” (Eker, 2013, s. 39). Yaratabileceği imaj itibarıyla sözlü dili, iletişim ile ilişkilendirmek oldukça beklendiktir. Sözlü dil, standart dil ile söz konusu bağlamda, ortaya bir ikilik çıkarmaktadır. Sözlü dil veya konuşma dili, standart dil veya yazılı dil ile karşıt noktalarda görülebilir. Karaağaç (2012, s. 67) ise dilin; yazı dili olarak tanımlandığını ve konuşma dilinin, dilin ikinci şekli sayıldığını ifade etmiştir. Tüm bu yorumlar da göstermektedir ki doğal olarak sözlü dilin, standart dilden ayrılan unsurları bulunur. Bununla birlikte bir iletişimin kurulması için gönderici, iletmek istediği ifadeyi var olan iletişim ortamına göre sözlü veya yazılı biçimde alıcıya ulaştırabilir. Yukarıdaki bakış açısıyla ele alındığında bir dilin konuşurlarının tamamı, doğal olarak öğretim kapsamında (gerek ana dili gerekse de yabancı/ikinci dil olarak) gerçekleştirilen ölçünlü biçimlerde iletişime geçmemektedir. Johanson (2016, s. 24) da hiçbir iletişim sisteminin, Türkiye Türkçesi “zaman biçimleri” kavram kategorilerinin şimdiye kadar belirlendiği gibi işlemeyeceğini savunmaktadır. Geleneksel bakış açısıyla doğrudan standart kapsamında değerlendirilmeyen ancak dil kullanımlarında uygulaması görülen dil yapılarının birincil olmayan işlevleri de iletişim için kritik olabilmektedir. Bir başka deyişle daha çok sözlü dile ait olarak görülen dil unsurları, çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla standart şekillerde de görülebilmektedir. Çalışmada görünüş konusu, bu kapsamda ele alınacaktır.

### 1. Zaman ve Görünüş

Zaman (time), mantıksal ve fiziksel düzlemde düşünüldüğünde geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman biçiminde sınıflandırılabilir. Dil bilgisel zaman (tense) ise Comrie’ye (1976, s. 5) göre durumları gerçek zaman üzerinde konumlandırmaya yarayan gösterimsel (deictic) bir kategoridir. Bu açıdan genellikle konuşma anına ve bununla birlikte diğer durumlara gönderme yapılı.

Bir olayın, hareketin, oluşun aktarılmasında kullanılan ifadeler ile söz konusu eylem, zaman çizgisinde bir noktaya yerleştirilir. Bu sayede dilsel olarak aktarılan ileti, dil dışı zaman çerçevesinde konumlandırılabilir. Buna göre öncül değerlendirmesini Reichenbach’ın (1947, s. 287-298) yaptığı iki temel konumlandırma/parametre, olayın bir noktaya oturtulması açısından önemlidir. Bunlar *konuşma zamanı/noktası* (K noktası) ve olayın gerçekleşme sürecinin zaman çizgisi üzerindeki yerini gösteren *belirleme noktası* (B noktası) şeklinde (Klein, 1994, s. 21) gösterilebilir. Bu konuda, birtakım tanımlamalara gereksinim duyulmaktadır:

**Olay (O):** Bir çekimli fiil ile ifade edilen her türlü oluş, kılış, hareket, eylemdir. Johanson’a (2016, s. 51) göre her olay; bir *sürme* ile *başlangıç sınırı* ve *bitiş sınırı* olmak üzere iki sınıra sahiptir.

**Konuşma Zamanı (K noktası):** Bir olayı ifade eden veya aktaran konuşucunun konuştuğu zamanı ifade eden kavramdır. Konuşma anı [Comrie'de (1976) *present moment*] veya konuşma noktası olarak da ifade edilmektedir.

**Yönelme Noktası (Y noktası):** Yönelme [Aydemir (2019) ve Uğurlu'da (2003) *yöneliş*] noktası, konuşmacının zamansal bakış açısını belirler (Johanson, 1994, 250; 2016).

K noktası, “burada ve şimdi”, tüm görünüş-zaman sistemlerinin başlangıç noktası olan Y noktasını oluşturur. Bu, birinci gösterimsel yönelme noktasıdır. B noktası, gösterimsel olmayan başka bir Y noktasına da hizmet edebilir. Burada görelilik olarak ise K noktasına değil, dolaylı gösterimsel Y noktasına gönderme yapar (Johanson, 1994, s. 250).

**Belirleme Noktası (B noktası):** Belirleme noktası veya konumlanma, lokalizasyon noktası ile kastedilen; bir cümle veya sözcede gerçekleşen olayın zaman çizgisinde bulunduğu zamansal konumdur.

Yukarıda sözü edilen referans noktaları, bir ifadede yer alan olay-zaman konumlandırmasında işlev göreceklerdir. Basitçe sunulacak olunursa “Can şimdi müzik dinliyor.” şeklindeki bir cümlede konuşma zamanı (K noktası), olay (O) ve belirleme noktası (B) ile eş zamanlı (=) konumlanmaktadır [K = O = B]. Buna *-(X)yor* eki ve *şimdi* belirteci aracılığıyla da ulaşılabilmektedir. Bir başka örnek olarak “Can Ankara’ya geçen hafta geldi.” şeklindeki bir cümlede konuşma zamanı (K noktası), olaydan (O) sonra gerçekleşmiştir [O = B / K] (/ işareti ile önceliklik-sonrakilik temsil edilmektedir.). Bu durum, cümlede geçen *-DX* eki ve *geçen hafta* belirteci vasıtasıyla söylenebilmektedir. Bu, ortaya bir *önceliklik* ilişkisi çıkarmaktadır. Diğer bir örnek ise “Can yarın İzmir’e dönecek.” şeklinde verilebilir. Burada ise bir *sonrakilik* ilişkisi söz konusu olup konuşma, olaydan önce gerçekleşmiştir [K / O = B]. Bu örnekte de *-(y)AcAk* eki ve *yarın* belirteci buna yönelik veriyi sunmaktadır. Aşağıdaki biçimde örnekler birlikte görülebilir:

Can şimdi müzik dinliyor. [K = O = B]

Can Ankara’ya geçen hafta geldi. [O = B / K]

Can yarın İzmir’e dönecek. [K / O = B]

Örneklerde de görüldüğü üzere görece zamanda gerçekleşen ve(ya) gerçekleşmesi beklenen eylemlerin gerçek/mutlak zamanla ilintilendirilerek bir ifadeyle sunulması, çekimli fiillerdeki yüklemleştiriciler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Gerçek zamana bir izafiyet oluşturulmasının yanı sıra anlatılan ifadelerin de K noktasına doğrudan konumlanmamış zamanları bulunmaktadır.

Türkçede; görülen geçmiş zaman *-DX*, öğrenilen geçmiş zaman *-mXş*, şimdiki zaman *-(X)yor*, geniş zaman *-(X)r* ve gelecek zaman *-(y)AcAk* ekleri temel zaman ekleri olarak tanımlanmaktadır. Görünüş (Alm. *aspekt*, İng./Fr. *aspect*, Ru. *vid*) (Korkmaz, 2009; 2017; Klein, 1994) ise yaygın tanımlamayla zaman ekleriyle bağlantılı olup aynı zamanda temel anlamda zamanlardan ayrılmaktadır.



Yukarıda sözü edilen zaman eklerine ilişkin Demir ve Yılmaz (2014, s. 207, 208); Türkçenin en karmaşık sorunlarından biri olduğunu ve özellikle zaman gösterdiği düşünülen eklerin çoğunun, geçmiş/şimdi/gelecek olarak nitelendirildiği biçimde gerçek zamanla ilişkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu eklerin sadece zamanı değil, konuşanın olaya bakış açısını da gösterdiğini aktarmışlardır. Ayrıca bu açıdan morfemlerin zaman, görünüş ve kip olmak üzere üç temel işlevi bulunduğu söylenmektedir (Aydemir, 2019, s. 1). Bununla birlikte görünüş; İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 142) tarafından “çoğunlukla eylemlerin çekimlenmesinde söz konusu olan ve eylemin gösterdiği iş veya oluştaki süremin iç düzenlemesini ve sürekliliğini belirleyen dilbilgisel ulam” olarak tanımlanırken Vardar (2007, s. 105-106), kavrama dair “Eylemin anlattığı iş, oluş, edim vb.ni konuşucunun nasıl gördüğünü belirten dilbilgisi ulamı. Zaman ulamından ayrılan görünüş, eylemin, bitmişliği, bitmemişliği, başlangıcı, gelişimi, sonucu, yinelenişi, vb. bakımından ele alındığı” ifadelerini kullanmıştır. Uzun (2004, s. 145) kavramı; zamanla çoğu zaman iç içe olan ama zamanı değil, zamana bağlı olarak eylemin anlattığı iş, oluş veya durumun zaman ile etkileşimini aktarma olarak yorumlamıştır. Karaağaç ise görünüş ve kılınışı -neredeyse- birlikte kullanırken (ayrıca bk. 2012, s. 651) görünüşün; eylemin varoluşundan, gerçekleştirilme biçiminden veya gerçekleştirildiği ortamdan kaynaklanan özelliklerini bildirdiğini (s. 650) ifade etmiştir.

Görünüş, kılınışı ile çokça yan yana kullanılmıştır (Bu duruma ilişkin geçmişteki örnekler için bk. Dilâçar, 1974). Demir ve Yılmaz’a (2014, s. 208) göre kılınışı fiilin anlamıyla doğrudan ilgili olduğundan nesnel bir durumu yansıtırken görünüş konusunda olaya öznel bir bakış vardır. Yine Dilâçar (1974, s. 162); görünüşü, “fiil çekiminde, konuşanın, çekim kalıplarının kabul edilen anlamlandırma sınırlarının dışına çıkarak kullanışı, bu çekime fiil mastarında da bulunmayan özel bir renk vermesi” olarak yorumlamıştır. Korkmaz (2009, s. 576) ise bu bağlamda “Kılınışı yalnız fiil kök ve gövdeleri ile ilgili olduğu hâlde, *görünüş*; kip ve şahıs ekleri olarak çekime girmiş bulunan ve bir yargı bildiren *bitmiş filler* için söz konusudur.” derken görünüşü aynı zamanda “Fiilde Anlam, Zaman ve İşlev Kaymaları” alt başlığı altında incelemiş fakat devamında (s. 577) bir “gramer kategorisi” olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda kritik bir durum ortaya çıkmaktadır: görünüşü kendi başına bir işlev, anlayış, kavram olarak tanımlamak veya anlam/zaman kayması penceresinden bakmak. Ancak yukarıdaki tanımlardan da hareketle bu kavramı ayrı bir kategori olarak tanımlamak uygun olacaktır.

Görünüş kavramına yönelik çeşitli tanım ve tariflerde yer alan kritik öğelerden biri *öznel*lik olarak ortaya çıkmaktadır. Genel bir yorumla Bull (1971, s. 82); tam anlamıyla işlevlerin uygulama yoluyla meydana geldiğini ifade eder. Yapıların işlevi, aslen iletişimde yer alan diğer etkenlerin dahil, yapıların eklendiği sistem ve dinleyicinin aktif katılımıyla oluşur. Comrie (1976, s. 3); görünüşü, bir durumun içsel geçici dilsel birliklerini görmenin farklı yolları olarak tanımlar. Ayrıca görünüş, bir durumun zamanını diğer herhangi bir zaman noktasıyla ilişkilendirmekle değil, daha çok tek bir durumun içsel zaman bileşeniyle ilgilidir, durum ve içsel zaman (görünüş) ve durum-dış zaman (tense) arasındaki fark olarak da ifade edilebilir (Comrie, 1976, s. 5). Bu açıdan görünüş kapsamında; birtakım özellikleriyle var olan biçim birimlerin, taşıdığı özelliklerin ötesinde birbirine asla benzemeyen, farklı kişisel çıkarımlara olanak sağlayan ve ufku tamamen açık bir kategorinin kastedildiği düşünülmemektedir. Bu ulam, farklı biçim birimler aracılığıyla ortaya çıkarken zamana ilişkin biçim birimlerden bağımsız da değildir.

## 1.1. Görünüş Perspektifleri

Görünüş konusunda farklı karşıtlıklar ve bunlara bağlı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Marchand (1955, s. 46) birçok dilin tamamlanmış [completed] ile tamamlanmamış [incomplete] süreçleri ayırt etmek için görünüşler geliştirdiğini ve bu fenomenin, bitmişlik [perfective] ve bitmemişlik [imperfective] karşıtlığı olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Comrie (1976) de yine görünüşe bitmişlik ve bitmemişlik ikiliğiyle yaklaşmaktadır. Terim olarak Rus dilciliğinde 1827'ye kadar izi sürülebilen görünüş, bir duruma bitmişlik [perfective] ve bitmemişlik [imperfective] temelinde bakılmasını temsil etmektedir (Klein, 1994, s. 27). Johanson ise görünüşün; olayların karşılıklı ilişkilerinden olayların sınırlarına dek dilsel olarak sunulan farklı perspektifleri ileten dil bilimsel araçlar olan bakış noktalarıyla ifade edildiğini söylemektedir. Olayların; bir *başlangıç sınırı* (terminus initialis), bir *bitiş sınırı* (terminus finalis) ve bunların arasındaki az veya çok göze çarpan bir aralığı, *sürme* (cursus) bulunduğunu düşünülmemektedir (2000, s. 29; 2007, s. 188).

### 1.1.1. Sınırlararasılık

*Sınırlararasılık* perspektifi (intraterminal), bir olayı sınırları içinde, belirli bir bakış noktasından, olayın başlangıcından sonra ve olay bitmeden önce olmak üzere tasavvur eder. Sınırlararasılık; olayın tümüne değil, olayın içinden bakışa izin veren iç gözlemsel bir sunum tarzını ortaya çıkaran bitmemişliklerle/bitmemişlik gösteren fiillerle işaretlenir (Johanson, 2007, s. 188). Bu, “olmakta olan” olaylara yönelik bir perspektiftir. Johanson ayrıca sınırlararasılığın, olayın her iki uç sınırını da (başlangıç ve son) örten bir bakış açısı sunduğunu ancak bu sınırların gerçekleşmesini reddetmediğini savunurken “oluş” ve “sürerlik” gibi terimlerin, gözlenen olayların eylemsel niteliğine açıkça işaret ettiğini belirtmiştir (2016, s. 99-100).

### 1.1.2. Sınır Sonrasılık

*Sınır sonrasılık* perspektifi (postterminal), bir olayın kesin sınırının geçilmesinin ardından, belirli bir bakış noktasından, olayın başlangıcı veya bitiminden sonra olmak üzere tasavvur eder. Sınır sonrasılık, sonuçsal ve bitmişliğe özgüdür. Olay, bakış açısında kısmen veya tamamen yer almasa bile muhtemel gözlemlenebilir sonuçları veya izleriyle hâlâ bakış noktası ile ilişkilidir (Johanson, 2007, s. 188). Dikkat, eylem öbeğinin “kritik” sınırı aşmasına yöneliktir. Kritik sınır; *bitiş dönüşümlü* (BİTD, *finitransformative*) ve dönüşümsüz eylem öbeklerinde bitiş sınırı, *başlangıç dönüşümlü* (BAŞD, *initiotransformative*) eylem öbeklerinde ise başlangıç sınırıdır (Johanson, 2016, s. 234).

### 1.1.3. Terminallik

Sınırlararasılık ve sınır sonrasılık ayrı ayrı kavramları reddeden işaretli karşıt eşlere sahiptir: sınırlararası olmayan (non-intraterminals) ve sınır sonrası olmayan (non-postterminal). Burada, *sınır yönlü/doğrultulu* (adterminal) perspektif; bir olayı kritik sınırına ulaşılmasıyla tasavvur eder (Johanson, 2007, s. 188). Söz konusu sınırlararası olmayan ve sınır sonrası olmayan bitimli kategori *terminallik* görünüşü, olayı doğrudan ve bütünüyle gösterir (Johanson, 2021, s. 661). Bu perspektif, olayı zaman çizgisinde bütün olarak yansıtmaya olanak sağlar (Aydemir, 2019, s. 18).

### 1.1.4. Odaksılık

Yukarıda sözü edilen görünüş perspektiflerinin dışında önem arz eden bir diğer kavram da *odaksılıktır*. “Sözlüksel veya bağlamsal olarak ifade veya işaret edilen tek bir zaman dilimi kastediliyor ve söz konusu an, yeri açısından oluş olarak gerçekleşen eyleme ve onun geçerlilik maksimumuna, eylem zaman dilimi için karakteristik görünecek biçimde davranıyorsa odaksılık mevcuttur” (Johanson, 2016, s. 139-140). Bir fiilin gerçekleştirilmesi sırasında tasavvur edilen zaman ile fiilin zamanının örtüşmesidir. Bu kavram; -(X)yor yüklemeleştiricisi için “Can müzik dinliyor.”, “Öğrenciler bahçede oynuyor.”, “Şu anda telefonla konuşuyorum.” şeklindeki cümlelerle örneklendirilebilir. Cümlelerde geçen/geçebilecek zaman zarfları (şu anda, şimdi vb.) bu açıdan destekleyici ve yönlendirici olmakla birlikte kaçınılmaz bir zorunluluk taşımamaktadır. Ölçütlendirme amacıyla Johanson (2016, s. 139); (1) gerçekten sayılabilir bir eylemin bir “bölüm”ünün gerçekleştirilmesinde bulunabilen, (2) sözeyleme örtüşen, (3) sınırlı güncelliği olan ve (4) duyularca algılanabilen bir olay gerekliliklerini öne sürmüştür.

### 1.2. Görünüşe Duyarlı Fiil Kategorileri

Fiillerin kendi iç kılımlı özellikleri görünüşe yönelik tanımlama ve(ya) belirlemelerde önem arz etmektedir. Johanson’un bu konuya yönelik yaptığı sınıflandırma ise şu şekildedir:

**Tablo 1**

*Fiil Yapıları ve Aksiyonel İçeriği*

	Aksiyonel yapı	Aksiyonel içeriğin kavramsallaştırılması
Dönüşümlü	(transformative)	bir dönüşüm gösterir
Bitiş dönüşümlü	(finitransformative)	bir bitiş dönüşümü gösterir
Başlangıç dönüşümlü	(initiotransformative)	bir başlangıç dönüşümü gösterir
Dönüşümsüz	(nontransformative)	bir dönüşüm göstermez

**Kaynak:** Johanson, 2007, s. 189

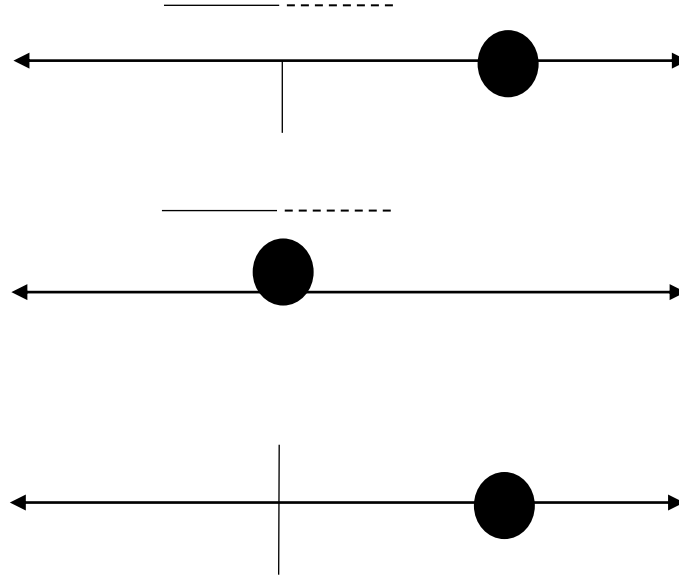
Dönüşümsüz olanlar, *yürü-* gibi bir aksiyonun başarıyla sonlandırılmış sayılması için ulaşılmak zorunda olan herhangi bir sınır göstermez. Dönüşümlüler ise bir çeşit kritik sınırı içerir. Bitiş dönüşümlülerde, ör. *gel-* fiilinde olduğu gibi bir bitiş sınırı bulunur. Başlangıç dönüşümlülerde ise ör. *otur-* fiilinde görüleceği üzere iki gelişim aşaması ifade edilir: bir dönüşümsel [ayaktayken] *yerine otur-* ve dönüşümsel sonrası [hâlihazırda] *otur-* eylemi. Başlangıç dönüşümlülerin sözlük anlamı, başlangıç sınırındaki dönüşümü ve sonuç durumunu kapsamaktadır (Johanson, 2007, s. 189).

Klein, fiillerin ilk sınıflandırmalarından birini Garey’in yaptığını söyler (1994, s. 15). Garey de fiilleri *bitmiş* (telic) ve *bitmemiş* (atelic) olarak sınıflandırarak bitmemiş fiillerin, gerçekleşme için amacın beklenmeyeceğini söyleyerek *yüz-* fiilini örnek gösterir (1957, s. 106). Söz konusu tanımlardan ve örneklerden hareketle bir fiilin, başlangıcıyla veya bitişiyile oluşturduğu etki, hareket -süreci- ya da dönüşüme dikkat çekilmektedir.



**Şekil 1**

*Fiillerin BAŞD, Dönüşümsüz ve BİTD Gösterimleri*



**Kaynak:** Garey, 1957, s. 107’den uyarlanarak oluşturulmuştur.

Şekil 1 ile görselleştirilen fiil dönüşümleri yukarıdaki örneklerle şu şekilde açıklanabilir: İlk zaman çizgisi, “Öğrenciler yerlerine oturdu.” gibi bir cümle ile açıklanabilir. Bu ifadeye • noktası K noktasını temsil etmektedir ve fiilin gerçekleşmeye başladığı bir nokta bulunmaktadır. Geçmişe uzanan bir başlangıç dönüşümü söz konusudur. İkinci zaman çizgisi ise “Öğrenciler bahçede yürüyor.” şeklindeki bir cümle ile açıklanabilir. Burada K noktasının, *yürü-* fiilinin başlangıç noktası veya bitiş noktasından bağımsız olarak fiilin bir anından gösterim sağlayan dönüşümsüz bir fiili tasvir ettiği söylenebilir. Gerçekte elbette fiilin bir başlangıç noktası ve sona ereceği bir yer vardır. Üçüncü zaman çizgisinde ise K noktası; geçmişte belirli/belirsiz bir noktada, bitiş dönüşümlü bir fiile işaret etmektedir. Bunu ise “Öğrenciler sınıfa geldi.” cümlesiyle örneklemek mümkündür.

Fiilleri somut bir şekilde sınıflandırma güclüğü bulunmakla birlikte bir sistematik, BİTD (veya -BİTD) ve BAŞD ayrımları açısından yol göstericidir. Tek bir formülün tüm söz dağarcığına uyarlanabilirliği ise farklı bağlam, özne ve nesnelere dolayısıyla oldukça zordur. Johanson’un (2016, s. 167-196) sınıflandırma kapsamında olası sistematik için sunduğu şema şu şekildedir:

“x-di mi?”

“Evet, x-di ve de hâlâ x-iyor.”

Bu formüle uyarlama hususunda spesifik bir örnek olarak *öl-* fiili ile karşılaşıldığında *gel-*, *kalk-*, *yık-*, *yırt-* gibi I. grup fiiller de BİTD örnekleri olarak gösterilebilir. Söz konusu *öl-* fiili için

“Öldü mü?”

“Evet, öldü ve de hâlâ ölüyor.”

şeklinde yapılabilecek uyarılama, dil bilgisel açıdan kusurlu değilse de mantıksal açıdan kusurlu olacaktır. Burada, fiilin bitme noktasıyla meydana getirdiği dönüşüm belirgin biçimde görünür. Ayrıca BİTD fiillerin yanı sıra -BİTD kategori de bulunur. Johanson’un (2016, s. 169) örneklemeyle *dökül-* fiilinin tekrar içermesi -BİTD ayrımına emsal oluşturur. Gerçek dünya deneyimi, “*Kızılırmak Karadeniz’e dökülüyor*” cümlesini muhatabın nehrin az sonra gerçekleşecek olan boşaltılmasının ilanı olarak anlamasını” (s. 169) engeller. Aynı fiil, “Çaylar döküldü.” gibi bir cümlede ise aynı yolla okunamaz. Bununla birlikte yukarıda verilen testte uygulanabilir olarak değerlendirilebilecek *ağla-*, *gez-*, *oku-*, *yat-*, *ye-* fiilleri gösterilebilir. Bu II. grup fiiller ise bir belirtili nesne eklenmesi durumunda BİTD fiil öbeklerine indirgenebilir. Bu grupta yer alan “*dur-*, *otur-* ve *yat-*” açık başlangıç dönüşümlü sözlükbirimlerdir. Bunların her biri iki ayrı okumaya (...), her seferinde gelişimsel olarak birbiriyle ilişkili iki eyleme sahip görünmektedir, bunların ilkinin bitiş çizgisi vardır, ikincisi ise bundan ortaya çıkan bitiş çizgisiz eylemi göstermektedir. Başlangıç aşamasının bitmesiyle durum aşaması başlamaktadır” (Johanson, 2016, s. 181). Burada kastedilen, birkaç saniye içinde gerçekleşen oturma fiili ile bir oturma durumu içerisinde olma şeklinde yorumlanabilir. Durum, aynı fiil kapsamında bir aşama gösterir.

## 2. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirli bir yöntem ve sistemle öğretimi gerçekleştirilen -(X)yor ekinin görünüş konusu kapsamında sunum şeklini incelemek amaçlanmıştır. İlgili yapının öğretimi için verilen örnekler, hedef işlev temelleri gözetilerek görünüş perspektiflerine göre değerlendirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde öğretimi gerçekleştirilen -(X)yor eki, öğretilen ilk zaman ekidir. Ekin “şimdi” dışında zamanları işaretleyen işlevlerinin bulunması ve hem iletişimde hem de setlerde bu işlevlere yer verilmesi nedeniyle kullanımların incelenmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte sunumu sırasında aktüellik ile eşleştirilen ekin farklı zamansal yönleriyle örneklendirilmesi, öğrenciler açısından yanlış kurallaştırma riski oluşturmaktadır. Bu kapsamda ekin; hangi zaman kullanımlarıyla örneklendirildiği, farklı işlevlerinin kullanılmasındaki olası riskleri ve daha isabetli sunumu için nasıl bir yol izlenebileceği sorularının yanıtları aranacaktır.

## 3. Yöntem

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde -(X)yor ekinin sunumunda bulunan örnekler, Johanson’un Türkçede sistematize ettiği *görünüşt*ün dil bilgisel perspektifiyle incelenmiştir. Bu bağlamda kitaplarda sunulmuş ilgili verinin analizi ve doküman incelemesi yoluyla nitel inceleme yapılmıştır. Bu yolun tercih edilme nedeni, ekin öğretimini hedef alan üniteye öğrencilere sunulan örneklerin durumunu analiz etme gereksinimidir. Örneklerin hedef yapıyı ve işlevini, görünüş perspektifine göre sunma biçimi değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemenin evreni, Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Yedi İklim (Yİ) ile Ankara Üniversitesi (AÜ) Yeni Hitit (YH) Türkçe öğretim setlerinin ders kitaplarıdır. Bu setlerde

-(X)yor ekinin doğrudan öğretimini ele alan üniteler ise örnekleme oluşturmaktadır. Bu seçimin iki nedeni bulunmaktadır: Birinci nedeni, setlerin ilgili yapıyı öğretmek için sunduğu örneklerin uygunluğuna bakmaktır. İkinci nedeni ise öğrencilerin, ekin tanıtıldığı ilk yer olarak bu ünitelerle karşılaşmasıdır. Buradaki hedef, öğrenci için örneğin sezdirme gibi tekniklerle birincil olmayan örnekler veya metinlerden çok hedef yapının direkt ve odaklı sunumunu incelemektir.

## 4. Bulgular

### 4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zamanların Sıralamasına İlişkin Bulgular

Yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanmış setlerde zaman eklerinin öğretim sırası, D-AOBM'nin öğrenciler için hedef olarak düzeylendirerek belirlediği kazanımlarla bağlantılıdır (Telc, 2013). D-AOBM, belirli bir düzeyde belirli bir zamanın öğretimini doğrudan işaret etmez ancak bununla birlikte öğrencinin; örneğin A2 düzeyinde geçmişinden bahsedebileceğini veya B1 düzeyinde planlarını gerektirebileceğini ifade eder (Telc, 2013, s. 31-32; MEB, 2021, s. 66-67). Yabancı dil öğretim setleri de öğrencilerin söz konusu hedefleri gerçekleştirebilmesi amacıyla birtakım dil yapılarını gereksinimlere paralel çizgide sunar. Buna göre hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin de bu çerçevede mantıksal bir yol izlediği söylenebilir.

**Tablo 2**

*Zamanlar ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yerleri*

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Yedi İklim (Yİ)	Ankara Üniversitesi (AÜ) Yeni Hitit (YH)
Şimdiki Zaman (-yor) (2015a, s. 44, 49) (Ünite 2)	Şimdiki Zaman (-yor) (2013a, s. 21) (Ünite 2)
Belirli Geçmiş Zaman (-DX) (2015a, s. 58) (Ünite 3)	Belirli Geçmiş Zaman (-DX) (2013a, s. 44) (Ünite 4)
Gelecek Zaman (-AcAk) (2015a, s. 90) (Ünite 4)	Gelecek Zaman (-AcAk) (2013a, s. 90) (Ünite 7)
Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş) (2015b, s. 14) (Ünite 1)	Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş) (2013a, s. 93) (Ünite 8)
Geniş Zaman (-Xr) (2015b, s. 50) (Ünite 3)	Geniş Zaman (-Xr) (2013a, s. 105) (Ünite 9)

**Kaynak:** Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, 2015b; Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a.

Ele alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin, zaman öğretimi sıralaması paralellik göstermektedir. Temel zamanlar olarak adlandırılan yüklemleştiriciler, A1 ve A2 düzeyini hedefleyen ders kitaplarında sunulmaktadır.

### 4.2. -(X)yor Yüklemleştiricisinin Sunumuna İlişkin Bulgular

Türkiye Türkçesinin şimdiki zaman eki olarak -(X)yor işlev görmektedir. Temel görevi; çekimlendiği fiilin, içinde bulunulan anda gerçekleştiğini, diğer bir deyişle aktüelliğini ifade etmektir. Söz konusu ek, “köken bakımından Eski Anadolu Türkçesindeki, süreklilik bildiren *yoru-* tasvir fiilinin geniş zaman çekiminden hece yutumu ile” (Korkmaz, 2009, s. 611) ortaya çıkmıştır. Johanson (2021, s. 644) ise ekin Osmanlılarda 18. yüzyıla kadar tam olarak yerleşmemiş bir ek olduğunu belirtir. Bu ek ile yapılan çekimlerde, 1. tip kişi ekleri kullanılır (Demir ve Yılmaz, 2014, s. 211).

Şimdiki zaman eki -(X)yor, K noktasından bakıldığında olayın (O) henüz bitme noktasına ulaşmadığını gösterir. Buna göre görünüşel açıdan sınırlararası bir perspektif meydana gelir. K noktasına göre eş zamanlı bir gerçekleşme ile  $K = O = B$  durumu ortaya çıkar. Bir diğer

algılama biçimi ise geniş zaman kullanımını ortaya çıkarır. Johanson, genel geçer ifadelerin ekseriyetle geniş zamanla ifade edildiğini kabul ederken aynı “genel gerçeklerin” söz konusu ek ile dile getirildiğini gösteren örnekler bulunabildiğini belirtir (2016, s. 110). Ayrıca ek, odaklı sınırlararasılık ile tipik olarak geçmişteki bir belirleme noktasından devam eden bir olayı sunar (Csató and Johanson, 2022, s. 206).

Türkçe öğretim setlerinde A1 düzeyinde öğretilen ekin, ilgili dil bilgisi öğretimi ünitelerinde bulunan örnek cümleleri şunlardır:

**Tablo 3**

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerinin -(X)yor Ekinin Sunumundaki Örnekleri*

	<b>YEE Yedi İklim (Yİ)</b>	<b>AÜ Yeni Hitit (YH)</b>
1.	İrfan, mangalda et pişiriyor.	Gazete okuyor.
2.	Filiz, masayı hazırlıyor.	Resim yapıyor.
3.	Mustafa, gazete okuyor.	Cam siliyor.
4.	Asuman, Filiz’e yardım ediyor.	Meyve suyu içiyor.
5.	Ömer ve Esra top oynuyorlar.	Gitar çalıyor.
6.	Zeynep, bisiklete biniyor.	Gülümsüyor.
7.	Adam ormanda koşuyor.	Top oynuyor.
8.		Fotoğraf çekiyor.
9.		Ders çalışıyor.
10.		Uyuyor.
11.		Satranç oynuyor.
12.		Bilgisayar kullanıyor.

**Kaynak:** Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 44, 45; Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a, s. 20.

Şekil 2

Yedi İklim Türkçe Dil Öğretim Seti



**8. Okuyalım, cevaplayalım.**  
**Aile Bahçede**

-yor

Hava çok güzel. Bütün aile bahçede. İrfan, mangalda et pişiriyor. Filiz, masayı hazırlıyor. Mustafa, gazete okuyor. Asuman, Filiz'e yardım ediyor. Çocuklar çok mutlu. Ömer ve Esra top oynuyorlar. Zeynep, bisiklete biniyor.









1. İrfan ne yapıyor?  
İrfan, mangalda et pişiriyor.
2. Filiz ne yapıyor?  
.....
3. Mustafa ne yapıyor?  
.....
4. Ömer ve Esra ne yapıyorlar?  
.....
5. Zeynep ne yapıyor?  
.....



**Şekil 3**

*Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*



**1 Fotoğraflarla eşleylim**

- Gazete okuyor.
- Resim yapıyor.
- Cam siliyor.
- Meyve suyu içiyor.
- Gitar çalıyor.
- Gülümsüyor.
- Top oynuyor.
- Fotoğraf çekiyor.
- Ders çalışıyor.
- Uyuyor.
- Satranç oynuyor.
- Bilgisayar kullanıyor.

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

**2 Tamamlayalım, söyleyelim**

- Aşçı yemek pişir.....
- Çocuk yüz.....
- O kahvaltı yap.....
- Öğrenci ders çalış.....
- O mektup yaz.....
- Şoför araba kullan.....
- Turistler müzede gez.....
- Yağmur yağ.....
- Öğretmen konuş.....
- Öğrenciler sınıfta otur.....
- Bebek uyu.....
- Uçak kalk.....
- Murat parkta koş.....
- Ali piyano çal.....
- Öğrenci soru sor.....
- O gül.....

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, *-(X)yor* eki, şimdiki zaman tabiriyle ve daha çok odaklılık görünüşüyle sunulur. Yukarıdaki örnekler de çoğunlukla odaklı şimdiki zaman işlevinde görünmektedir. Yİ-1'den Yİ-4'e kadar olan örneklerde belirli kişilerin, konuşma zamanıyla eş zamanlı olarak birtakım eylemlerde bulunduğu öngörülebilir. Ancak Yİ-1 örneği *İrfan, mangalda et pişiriyor* ile karşılaştırıldığında YH-8'de bulunan *Fotoğraf çekiyor* cümlesi aynı aktüel görünüşü sağlamamaktadır. *Fotoğraf çek-* fiilinin K noktası ile tam olarak örtüştüğü öngörülse dahi aktif olarak gerçekleşen *et pişir-* ile kıyaslanınca ilgili eylemin daha uzun zamana yayılan bir alışkanlık, hobi, uzmanlık vs. olabileceği ve B noktasının daha eski bir geçmişte konumlanabileceği düşünülebilir. Bir Türkçe öğrencisi için ise iki örnek özelinde, iki kitapta karşılaşılabileceği *İrfan*-[Gizli Özne] kişilerinin; *-(X)yor* yüklemleştiricisi almış fiilleri “şu anda” gerçekleştirildiği bilgisiyse biraz kusurlu biçimde eş algılaması söz konusu olabilir. Ek olarak *pişir-* fiili BAŞD iken *fotoğraf çek-*, BİTD bir fiildir.

Yİ'de bulunan örneklerde, odaklılık derecesi daha yüksek ve bu bağlamda hedef, söz konusu ekin odaklılık işlevine yönelik bir malzeme sunumu olarak görünmektedir. Yİ-6 dışındaki altı cümle, seçilen fiiller ve oluşturulan bağlam dâhilinde bu perspektifi destekler niteliktedir. Yorumu açık bir alan bırakmakla birlikte, Yİ-6'da görülebilecek *Zeynep, bisiklete biniyor* cümlesi; bisiklete binme eyleminin anlık veya genel bir alışkanlık/hobi/yaşam tarzı olup olmadığı durumunu kesinleştirmez. Buna yönelik olarak cümlede örneğin; *hafta sonları, her gün, şimdi* vb. bir belirteç bulunmuş olsaydı farklı bir yorum söz konusu olabilirdi. Ancak bu açıdan aranan özellik, ilgili yüklemelerin tek bir zaman dilimine işaret etmesidir. Ayrıca “şimdiki zaman” başlığı altında sunulan bir ünite tam olarak aktüel “şimdi”yi karşılması açısından örneğin isabetliliği tartışmaya açıktır.

YH'de bulunan örnekler, odaklılığın Yİ'ye nazaran daha düşük derecede gözlemlenmesine olanak sunmaktadır. YH-1, YH-3, YH-4, YH-6, YH-9 ve YH-10 örnek cümleleri; odaklılık derecesi yüksek bir izlenim vermektedir. Söz konusu örnekler; *Gazete okuyor, Cam siliyor, Meyve suyu içiyor, Gülümsüyor, Ders çalışıyor, Uyuyor* şeklinde olup K noktasının olay ve B noktasıyla örtüştüğü düşüncesini güçlendirmektedir. Belirli bir bilgi, tanıklık veya kanıt dayalı olma durumunu gösteren ilgili örneklerin üreticisi “Evet, bunu görüyorum.” iddiasında bulunabilecek konumdadır.

YH grubunda bulunan YH-2, YH-5, YH-8 ve YH-12 örneklerinde ise odaklılığın aynı derecede olup olmadığı şüphelidir. Örnekler arasında bulunan *Resim yapıyor, Gitar çalıyor, Fotoğraf çekiyor, Bilgisayar kullanıyor* cümlelerinin “şu an”ı işaret edip etmediği belirsiz olmakla birlikte bir Türkçe konuşuru tarafından duyulduğunda “genel”e yorulma olasılığı bulunur. Bir kişi hakkında bir çalgı aletini “çalıyor” dendiğinde oluşacak imaj; kişinin söz konusu çalgıyı kullanma becerisini kazanacak kadar çalışmış ve iyi veya kötü düzeyde de olsa müzikal bir çıktı sunabilecek yeterlikte olduğuna yönelik olabilir. *Fotoğraf çek-* fiili de anlık bir eyleme işaret etmenin yanında, bir gazeteci veya fotoğraf sanatçısı için “Öğretmen ders anlatıyor.” gibi işin, günlük yaşamın olağan akışına yönelik bir bilgi verebilir.

Yİ-5, YH-7, YH-11 örnekleri, aynı (top, satranç) *oyna-* fiilini kullanan cümlelerdir. Bunlar, odaklılık şimdiki zaman görünüşünü sunmakla birlikte satranç *oyna-* genel duruma gönderme yapan bir eylem olma olasılığını da gösterir.

Yukarıda, doğrudan ekin sunumunu öne alan ünite kapsamında farklı örnekler de yer almaktadır. Ele alınan kitaplardan Yİ ünitesi içerisinde *Maç başlıyor* şeklinde bir örnek (Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 46) bulunurken YH ünitesinde de *Film saat kaçta başlıyor* (bir mekanik alıştırmaya içerisinde master bulunmakla birlikte hedef cümle olarak), *İnsanlar kışın genellikle kayak yapıyor*, *Hafta sonu çalışmıyorum* örnekleri (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2013a, s. 21) yer almaktadır. Bu örneklerde odaklılık dereceleri farklı görünmektedir. *Maç başlıyor* örneğinde BAŞD bir fiil tercih edilmiş, bununla birlikte sürece dayanan bir fiil olmadığından bir düdüğün hakem tarafından üflenmesi gibi anlık bir durum, süregelen nitelikteymiş gibi bir izlenim de oluşturmuştur. Fiilin kritik sınırı aşılmadığından, yani *başla-* işler olmadığından, sınırlararasılık görünüşü de oluşmaz. Elbette kastedilen “maçın başlamak üzere olduğu” bilgisinin verilmesidir. Ancak hedef yapı ve hedef işlev eşleşmesi üzerinden bakıldığında gelecek zamana yakınsayan bir kullanım söz konusudur. Aynı fiili kullanan bir diğer örnek *Film saat kaçta başlıyor* soru cümlesi, “şimdi”de olmaktan uzaktır. Johanson, bu tip kullanımlara ilişkin “bir planlılık ve hesaplılık nüansı, yani olayın bir programlı olması nüansı”nın (2016, s. 156) varlığına işaret eder. Örnekte, normal koşullar altında sinema işletmesi tarafından bir filmin oynatılacağına dair plan mevcut olup ayrıntılarına yönelik bilgiye gereksinim vardır. Johanson, buna yönelik olarak “programlı şimdiki zaman” (2016, s. 157) adlandırmasını yapar. Geleneksel düzlemde ise açık bir “gelecek zaman”a dikkat çeken örnek, “saat kaçta” ifadesiyle de henüz başlangıç sınırına gelinmemiş,  $K / O = B$  formülasyonunu yansıtır. Diğer iki örnek cümle ise barındırdığı *kışın* ve *hafta sonu* belirteçleriyle “şimdi”den uzak bir zamanı, alışkanlık veya genel nitelikteki bir durumu yansıtmaktadır. Ünitenin hedefi olan yapının farklı bir işlevini sunan örnekler, çok daha uzun bir zaman çizgisindeki süreçleri ifade etmektedir.

Yukarıda örneklenen farklı cümlelerin yanı sıra Yİ, -(X)yor’un anlatım tabanı olarak kullanıldığı bir maç sunumunu da aktarmaktadır:

*Sayın seyirciler! Mehmet pota altında topu yakalıyor ve Hidayet’e pas atıyor. Hidayet topu tutuyor ve potaya atıyor. Evet, top potaya giriyor ve baskeettt!* (Yunus Emre Enstitüsü, 2015a, s. 46).

Cümle dizisi, her ne kadar -(X)yor ile kurulmuş olsa da sıralı biçimde gelişen anlatı, olayların gerçekleşmesinin akabinde ortaya çıkan ifadelerden oluşmaktadır. Sıralı eylemlerde, aslında fiillerin bitiş sınırına ulaşılmıştır. Burada,  $K = O = B$  formülasyonuna uygun biçimde, odaklı şimdiki zamana yönelik ifadeler kullanılmamıştır. Cümle dizisinde verilmesi hedeflenen bilgi -varsayımsal olarak- şu şekilde de aktarılabilir:

*Sayın seyirciler! Mehmet pota altında topu yakaladı ve Hidayet’e pas attı. Hidayet topu tuttu ve potaya attı. Evet, top potaya girdi ve baskeettt!*

Buna göre ortaya çıkan durum, Yİ’de verilen örneğin, şimdiki zamandan beklenen şekilde odaklı şimdiki zaman olmadığı ve aktüel işaret etmediği şeklindedir. Gerçek dünya bilgisiyle değerlendirilecek olursa -büyük ihtimalle- spikerin sunumu ve söz konusu sıralı olayların gerçekleşmesi arasında ancak birkaç saniye vardır ve  $O = B / K$  formülasyonuna daha uygundur. Ancak bu, sınırlararasılıktan çıkılıp terminal görünüş perspektifinin oluşumunu meydana getirir.

## Sonuç ve Öneriler

Şimdiki zaman için -(X)yor eki ile verilen örneklerden birçoğu, hedef dil bilgisi yapısından beklenen şekilde aktüellik göstermektedir ancak bunun dışında farklı okumalara imkân tanıyan cümleler de bulunmaktadır. Cümlelerde gerçekleşen fiillerin tekrar veya niceliksel dönüştürme içermesi olasıdır ve bu tip dönüştürmeler, ifadeyi sınırlararası görünüş perspektifinden uzaklaştırmaz (Johanson, 2016, s. 169, 175). Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında hedef dil bilgisi işlevi ile örnek uyumu isabetliliği tartışmaya açılacak hâle gelir.

Oluşturulan bağlam ile belirginleştirilmemiş bir örnek, öğrencinin kişisel dünyasındaki farklı karşılıklar üzerinden hedeflenmeyen yönlere giden anlam alanları oluşumuna neden olabilir. Tüm örneklerin ve konu anlatımının kısıtlanmış bir bakış açısıyla verilmesi, öğrenciler nezdinde aşama katedilmesi için güçlük oluşturabilirse de aynı işlevi yansıtmayan örneklerin sunumu, öğrencinin zihninde karmaşa yaratabilir. Bu bağlamda, tek seferde tek işlev ilkesi hususunda bir ikilem ortaya çıkacaktır. Ekin “şimdi”yi anlattığı ifade edilirken alışkanlıklar, rutin davranışlar, beceri/yetenek sergileme, hobiler gibi konular da aynı kapsama alınmıştır. Beklenik şekilde sınırlararası görünüşün meydana geldiği sunumlar isabetli olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra ek, anlatım tabanı olarak terminallik görünüşü ile de kullanılmıştır.

Dil bilgisi öğretimi konusunda öne çıkan bazı hususlar vardır. Larsen-Freeman (2001, s. 252), dil bilgisinin üç boyutu olduğuna dikkat çeker: yapı, anlam ve kullanım. Bu kapsamda bakıldığında ek bu dil bilgisel boyutlarıyla sunulmaktadır. Ancak örneklendirmeler farklı anlam ve kullanımlara işaret ederken adlandırma tek yönlü, tek zamana odaklanmıştır. Bu durumun, yanlış bir genellemeye veya etiketlemeye yönlendirme olasılığı dikkate değerdir. Buna ilişkin Cem (2005, s. 8), iletişimde akıcılığın öncelenip dil bilgisel açıdan doğru olmayan cümleler kurulmasının, yanlış öğrenilen yapıların öğrencide “fosilleşmeye” neden olabileceğini belirtir. Öğrencinin, eki hangi durumda ve hangi amaçla kullanacağına dair yeterince yönlendirilmediği düşünülmektedir. Buna dair Widdowson (1990, s. 193); dil kullanımı kapsamında, bağlamın gerekli anlam eş güdümünü sağlayacağı beklentisiyle sözcük ve yapıların rastgele kullanılmayacağını ve anlamların özgürce müzakere edilemeyeceğini belirtir. Öğrencilerin dil yeterliliği, ekin anlam alanlarını bilmek ve bağlama uygun kullanabilmekle ilişkilidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinin bakış açısıyla ele alınacak olursa öğrenci, kendisine sunulan ünite kapsamında hangi işlevi benimsemesi gerektiği sorusuyla karşı karşıya kalma riskine sahiptir. Buna bağlı olarak öğretici de sınıfta konu anlatımı hususunda zorluk yaşayabilir. Temelde, kişilerin zaman algısı açısından değerlendirilirse ek; geçmiş, şimdi ve gelecek olmak üzere üç zamanı da işaretleme işlevine sahiptir. Burada; ekin, söz konusu işlevlere sahip olmadığı iddia edilmemektedir. Nitekim verilen örnekler de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Günlük iletişimin sıradan akışı içerisinde de doğal kabul edilebilecek kullanımlar sunulmuştur. Ancak genel resme birkaç adım uzaktan bakıldığında tek seferde tek işlev öğretimi ilkesinden vazgeçilmiş ve (ya) ilke yer yer ihlal edilmiş gibi görünmektedir. Toplama bakıldığında ise farklılaşan işlevlerin öğretiminden vazgeçme veya işlevlerin öğretimini erteleme gibi bir düşünceyle yaklaşıldığı da görülmüştür. Anlaşılır biçimde,



öğrencileri farklı işlev ve görünüşlerin bir arada sunulduğu örneklere maruz bırakmak hedeflenmiştir. Öğrenciler, elbette alana yönelik çalışmıyorsa söz konusu görünüşleri dil bilgisel terminoloji kapsamında öğrenme gereksinimi duymaz. Ancak hiç şüphesiz öğrencilerden iletişim kurma hedefini gerçekleştirme çabası beklenir. Bu kapsamda örneklerin farklı görünüş ve işlevlere uygun biçimde gruplandırılmış olarak sunumu ve alıştırmaların buna paralel olarak -başlangıçtaki öğretim sürecinde- düzenlenmesi, öğrencinin potansiyel kafa karışıklığını önlemede yardımcı olacaktır. Bu, tek seferde çoklu işlev anlamına gelse de öğrencinin nihai hedefi olan iletişim açısından işe yarayacak ve hâlihazırda sunumundan vazgeçilmemiş görünüşlerin anlamlı biçimde karşılık bulmasına zemin hazırlayacaktır.

### Kaynakça

- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2013a). *Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2013b). *Yeni Hitit 2 yabancılar için Türkçe ders kitabı* (4. bs.). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2014). *Yeni Hitit 3 yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aydemir, İ. A. (2019). *Türkçede zaman ve görünüş sistemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Batstone, R. (2003). *Grammar (6th ed.)*. Oxford University Press.
- Bull, W. E. (1971). *Time, tense, and the verb, a study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. University of California Press.
- Byram, M. & García, M. C. M. (2009). Communicative language teaching. K. Knapp ve G. Antos (Ed.). In *Handbook of foreign language communication and learning* (s. 491-516). De Gruyter Mouton.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi* (128), 7-27.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Csató, E. A. & Johanson, L. (2022). Turkish. L. Johanson & E. A. Csató (Ed.). In *The Turkic languages* (2nd ed., pp. 195-223). Routledge.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2014). *Türk dili el kitabı (7. Baskı)*. Grafiker.
- Demir, T. (2023). Seçmecî yöntem (Eklektik yöntem). L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler içinde* (s. 199-214). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi (8. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Dilâçar, A. (1974). Türk fiilinde “kılınış”la “görünüş” ve dilbilgisi kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 21-22(1973-1974), 159-171.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23(1), 1-18.



- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi (2. Baskı)*. Grafiker.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili (8. Baskı)*. Grafiker.
- Garey, H. B. (1957). Verbal aspect in French. *Language*, 33(2), 91-110.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2013). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 333-356). Grafiker.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Johanson, L. (1994). Türkeitürkische aspektotempora. R. Thieroff and J. Ballweg (Ed.), In *Tense systems in European languages* (s. 247-266). Niemeyer.
- Johanson, L. (2000). Viewpoint operators in European languages. Ö. Dahl (Ed.), In *Tense and Aspect in the Languages of Europe* (s. 27-187). Mouton de Gruyter.
- Johanson, L. (2007). Aspectotemporal connectivity in Turkic text construction, text subdivision, discourse types and taxis. J. Rehbein., C. Hohenstein & L. Pietsch (Ed.). In *Connectivity in grammar and discourse* (s. 187-198). John Benjamins.
- Johanson, L. (2016). *Türkçede görünüş* (N. Demir, Çev.). Grafiker.
- Johanson, L. (2021). *Turkic*. Cambridge University Press.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ.
- Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge.
- Klippel, F. (2000). Teaching methods. M. Byram (Ed.). In *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (s. 894-900). Routledge.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi (3. Baskı)*. Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü (Genişletilmiş 5. Baskı)*. Türk Dil Kurumu.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar – yöntemler – beceriler – uygulamalar içinde* (s. 261-266). Pegem Akademi.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 251-266). Heinle and Heinle.
- Marchand, H. (1955). On a question of aspect: a comparison between the progressive form in English and that in Italian and Spanish. *Studia Linguistica*, 9, 45-52.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Diller İçin Avrupa ortak başvuru metni öğrenme öğretme ve değerlendirme - tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Macmillan.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri (3. Baskı)* (B. Vardar, Çev.). Multilingual.
- Telc. (2013). *Diller İçin Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2. Baskı)*. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü.
- Uğurlu, M. (2003). Türkiye Türkçesinde “bakış” (“aspektotempora”). *Türkbilig*, 4(5), 124-133.
- Ur, P. (2018). *Dil öğretiminde 100 temel strateji* (M. Demirekin, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları Türkçe üzerine tartışmalar*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü (2. Baskı)*. Multilingual.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Dil kullanıcısı bağlamında dil bilgisi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.). *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 17-63). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015a). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı A1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015b). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı A2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015c). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı B1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015ç). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı B2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015d). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı C1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015e). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı C2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %100

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, teaching practices are carried out by following a series of approaches and principles offered by the Common European Framework of Reference for Languages in line with modern understanding. In this context, although there were approaches in foreign language teaching in the past that emphasized limited skills, the Communicative Approach and, most recently, the action-oriented Communicative approach forms the fundamental viewpoint. From this perspective, communication is the ultimate goal of language teaching.

The role of the learner is defined as being a language user and a social actor. In accordance with this goal, besides working on the four basic skills of listening, reading, speaking, and writing in the productive and receptive domains, there is also a focus on grammar teaching, which enables these skills to function effectively. These skills are strictly necessary for communication. The presence and necessity of grammar in the classroom and course materials have long been a subject of debate, just like certain language skills. However, foreign language learners are not exempt from acquiring grammatical knowledge and apply this tool in their language use. Mechanical drills to which learners are subjected with the expectation of structurally correct usage alone cannot guarantee the learner's adoption of the functions of a structure. The learners must also know what they are expressing with the structure they are using. A person learning a language for academic, work-oriented, touristic, or daily life practices, provided there are no biological and technical barriers, participates in verbal and written communication. At this point, the learner needs not only correct structural features but also correct functional uses. Incorrect grammatical formulations can lead to incorrect generalizations. Differences can arise between the functions of morphemes taught during grammar instruction and the uses by native speakers in daily communication. It is thought that one of the reasons for such situations is aspect perspectives.

The aspect, as systematized by Lars Johanson in Turkish, will be addressed here in terms of comprehensive teaching, specifically focusing on the present continuous tense suffix -(X)yor. Aspect, separated from the concept of time, in conjugated verbs indicates how the speaker perceives the perfective, imperfective, initiation, or process of the action. The examples presented and functions conveyed by the two Turkish as a foreign language coursebook sets examined have been analyzed in terms of the aforementioned aspect perspectives. Essentially, the suffix -(X)yor, which is expected to contain actuality, is evaluated with the intraterminal perspective. Accordingly, while it indicates a point between the boundaries of initiation and perfection rather than the entire event, the realization of these boundaries is not rejected. Additionally, when used for the present, that is, when the speech time and the topic time coincide, it shows focality.

In this research, document analysis and data analysis methods which are among the qualitative research designs were used. The uses of the suffix were examined by focusing on the examples presented for the teaching of the target structure in the books. The reason for choosing these parts is that learners are directly exposed to them during instruction and they are presented as tools for teaching the suffix.

The findings obtained from the study revealed that the teaching sets did not present examples of the suffix solely marking the present tense as targeted by the relevant suffix. The presented examples also included non-actual actions unrelated to the present. In the sentences exemplifying the present continuous tense suffix -(X)yor, examined in the research, temporal indications for the past, present, and future were encountered. Here, there are intraterminal and terminal aspect perspectives. The expressions used include various information such as actions containing actuality, habits, periodic tasks and/or behaviors, hobbies, plans, and intentions. It is believed that these aspects and functions are important for learners to communicate effectively. It is also necessary to teach high-frequency usages of the suffix. For a native Turkish speaker, expressions that are so common in daily communication that go unnoticed can lead to confusion for learners due to these aspect differences. The principle of a single function at a time seems reasonable when evaluated within the scope of teaching principles. However, the picture that emerges from the findings is of multiple functions in a single structure at a time. Although one is not considered more important than the other, it is believed that these functions are necessary for communication. However, the absence of the same label on different functions can help teaching goals and the resulting language uses to be more efficient. A foreign language learner cannot naturally perceive the context of a verbal or written language and like a native speaker. Therefore, different functions of the same structure should also be pointed out during the teaching process. To ensure a meaningful learning process for the learner, it is recommended that aspect perspectives be presented separately. The terminological name of a function used for the learner is likely insignificant if they are not going to work in the field. During the teaching process, it should be considered that presenting the relevant suffix in distinct sections, each focused on the specific aspects intended for its instruction, could provide clearer explanations. The learner's expectation is to encounter a single function taught at a time while being exposed to different types of examples. Of course, grammatical functions are indispensable. It is concluded that presenting examples and exercises grouped accordingly would be beneficial.