



Söylem Belirleyicilerinin İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı: B1-B2 Seviyesi

Use of Discourse Markers in Turkish as a Second/Foreign Language: Level B1-B2

Gönül Özkollargil

Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye,
gonulozkollargil@gmail.com



Öz: Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretim sınıflarında sınıf içi söylemde Türkçe öğreten öğretmen görevlilerinin Söylem Belirleyicisi (SB) kullanımı ve SB'lerin öğretimine dair düşünceleri, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından SB kullanım sıklığını ortaya koymaktır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olup B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrenciler (n=2) ve Hacettepe Üniversitesi, Bartın Üniversitesi'nde çalışan öğretim görevlileri (n=4) oluşturmaktadır. Bu süreçte sırasıyla Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrencilere Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) kullanılarak 12 hafta boyunca her hafta SB kullanım verilerinin ses kaydı alınmıştır. CHAT çevriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmıştır ve öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler önceden oluşturulan kod listelerine göre CLAN programında hesaplamak için Python'da yeni bir program yazılmıştır. Verilerin dağılımı Matplotlib çerçevesi kullanılarak, farklı seviyelerde ve haftalarda her öğrenci için kelime sıklıklarını gösteren grafikler oluşturulmuştur. Nihai sonuçların anlamlı olup olmadığı betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) kullanılarak aktarılan sorular çerçevesinde cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin edimlerinde çeşitli SB'lerin farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin öğretim programlarında ve sınıf içi öğretimde SB'lere yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Söylem Belirleyicileri, Öğretim Programlarında Söylem Belirleyicileri, Sınıf İçi Söylemde Öğreticilerin Söylem Belirleyicisi Kullanımı

Geliş Tarihi/Received: 24.07.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 09.10.2024
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
10.12.2024

Abstract: The goal of this paper is to describe how instructors use Discourse Markers (DM), what they think about teaching them as well as how students use DMs through B1 and B2. It uses a case study to arrive at conclusion, a qualitative research method. The subjects are students of Hacettepe University who pass from B1 to B2 level of Turkish (n=2) and language instructors of Bartın University and Hacettepe University. During the fieldwork, students of Hacettepe University who passed from B1 to B2 were interviewed and audio-recorded using Student Interview Form (SIF) for 12 weeks. New software was developed using Python in order to list DMs used by student for speech flow and information Exchange with the help of CLAN. Using Matplotlib, graphs were created to how the weekly distribution of DMs by each student in both levels of language. The instructors were interviewed through IIF (Instructor Interview Form) and their answers were descriptively analyzed. The results indicate that the students use various DMs for various functions. IIF revealed that instructors do not include DMs in their classes.

Keywords: Discourse Markers, Discourse Markers in Curriculum, Instructors' Use of Discourse Markers in Classroom Discourse

Extended Abstract

Discourse Markers (DM) are lexical items that direct the conversation, only get interpreted in a conversation, yet do not alter meaning if removed or affect the meaning of the sentences (Sarıtaş and Benzer, 2020). They only function in the conversational component of language. It is well-known that students learning Turkish as a second or foreign language frequently use these lexical items, such as *yani* and *şey*, which are both Turkish and Arabic). Since DMs are used for the same purposes in all

languages, they should be a part of the curriculum in Turkish as a foreign language classes. The major source of teaching in such classes is the course book. However, since course books do not usually include DMs, instructors are unable to cover them in classes. Some DMs should be included in the teaching environment and used in classes. Research should be done on how they can be included in the teaching environment. Since DMs control the flow of information in a conversation, speaking is the ideal section to teach them in such books. Therefore, the speaking activities in the course books should be rearranged accordingly. For this reason, DMs, which are used to manage nonverbal communication, should be covered in Turkish curricula, course books and classes. The goal of this paper is to describe how instructors use Discourse Markers (DM), what they think about teaching them as well as how students use DMs through B1 and B2. The paper seeks answers to the following questions: (i) do Turkish instructors actively use DMs in Turkish as a foreign language classes? (ii) what is the distribution DMs as used by students through B1 and B2. What do the instructors think about the use of DMs? It uses a case study to arrive at conclusion, a qualitative research method. The subjects are two students of Turkish studying at Hacettepe University who pass from B1 to B2 during the study and four instructors at the same university. Instructor Interview forms and Student Interview Forms were used extract data from the subjects. First, the students of HACettepe University were interviewed for a period of twelve (12) weeks. The interviews were audio-recorded. These semi-constructed interview forms were created in order to extract what the instructors think about teaching DMs and to describe the students' use of DMs. Student Interview Form was based on the subjects of İstanbul course book B1 and B2 levels. The draft was subjected to expert review. It was finalized after the experts' comments. The recordings were morphologically parsed using CHAT. A new software was developed using Python in order to list DMs used by student for speech flow and information Exchange with the help of CLAN. Using Matplotlib, graphs were created to how the weekly distribution of DMs by each student in both levels of language. The recordings of the instructors were transcribed and descriptively analyzed on preset themes. All subjects granted permission to use their data for research purposes. The forms are in addendum 1. The results indicate that the students WB and AD use some DMs in different functions, the most frequent ones being the pause markers DUR (*ee, aa, u, umm, başka*). The pause markers are followed by AMA (*ama*), KUR (*ve*), EVT (*evet*). Some students never used BOY (*böyle*), OYL (*öyle*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), FAL (*falan, filan*), AHH (*ahh*), YNI (*yani*), TAB (*tabi, tabi ki*). The data extracted from the instructors indicate that DMs are not covered in the curricula and classes. Instructors are able to direct the students to the new topic, keep their interest lively and introduce new phases of the class. In other words, DMs can depict in-class interactions and the changes in the learning circle (Çakır, 2016). All instructors are positive about teaching DMs. It is recommended that authentic videos or voice recordings should be prepared and used in the classroom environment. The researcher actively participated in extracting data, analyzing them and interpreting the results. For this reason, the researcher's role in the project will positively contribute towards comprehension, interpretation and explanation of communication processes. The researcher introduced herself before the interviews and made it clear that the data extracted will only be used for research purposes. The research concludes that it is imperative that Discourse Markers should be included in the curricula and course books as well as the classroom conversations prepared beforehand. Still, more research is needed to better understand how Discourse Markers can be taught in teaching Turkish as a foreign/second language environments.

1.Giriş

1.1. Söylem belirleyicileri (Discourse markers)

Alan yazınında SB'ler için kullanılan adlandırmalar değişkenlik göstermiştir. Schiffrin (1987), Blakemore (1987), Redeker (1991), Halliday (1976), Fraser (1993), Andersen (2001), Aijmer (2002), Trujillo ve Saez (2003) gibi araştırmacıların kullandığı söylem belirleyici (SB) [discourse marker (DM)] terimi en yaygın olarak kullanılan adlandırma biçimi olmuştur (Akt., Yılmaz, 2004).

Söylem belirleyicisi kavramı dilbilimciler tarafından işlevi ve tanımı gibi birçok yönden tartışmalıdır. Söylem belirleyicilerinin adlandırmalarında çeşitliliğin olması farklı bakışaçılarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla terminolojide farklı adlandırmaların görülmesi böyle bir anlaşmanın olmamasından kaynaklı olmuştur. Bu tartışmalar farklı adlandırmaları da beraberinde getirmiştir; ipucu öbekleri (cue phrases) (Knott & Dale, 1994), söylem bağlayıcılar (discourse connectives) (Blakemore, 1987, 1992), söylem işleyiciler (discourse operators) (Redeker, 1990), söylem belirtke araçları (discourse signalling devices) (Polanyi & Scha, 1983), ilişki bağlayıcılar (phatic connectives) (Bazzanella, 1990), edimsel bağlayıcılar (pragmatic connectives) (van Dijk, 1979; Stubbs, 1983), edimsel anlatarielmlar (pragmatic expressions) (Erman, 1992), edimsel oluşturucular (pragmatic formatives) (Fraser, 1987), edimsel belirleyiciler (pragmatic operators) (Fraser, 1988, 1990, 1999; Schiffrin 1987), edimsel ögeler (pragmatic particles) (Östman, 1995), anlamsal bağlaklar (semantic conjuncts) (Quirk vd., 1985), tümce bağlayıcılar (sentence connectives) (Halliday & Hasan, 1976) gibi örnekler alan yazınında öne çıkan adlandırmalardır.

Yaygın olmamakla beraber söylem belirleyiciler için alan yazınında; söylem bölümleri belirleyicileri (boundary markers) (Sinclair & Coulthard, 1975), boşluk doldurucu sözcükler (fillers), duraksama belirleyicileri (hesitation markers), akıcılık belirleyiciler (conversational greasers), uzlaşım belirleyiciler (compromisers) (James, 1983) gibi adlar da kullanılmıştır (Akt., Özbek, 2000).

SB'lere dair ilk detaylı çalışmayı sürdüren (Schiffrin, 1987) SB'leri "sözcelemedeki birimleri konumlandıran, dizi bağımlı unsurlar" olarak tanımlamıştır. Schiffrin'e göre sınırları daha belirgin tümce önerme, söz, eylem gibi birimler SB'lerin tanımlanmasında yeterli olmamakta, bunların yerine yapı, anlam ve eylem içeriğine sahip konuşma birimleri SB'lerin temellendirilmesine yardımcı olmaktadır.

Genellikle konuşma dilinde ortaya çıkarak yazı diline de yansıyan, sentaktik olarak bağlaç, edat, ünlem, zarf, öbek yapı, cümle gibi farklı dilbilgisel kategorilerde bulunabilen, iletişim ortamında konuşur ve dinleyen açısından edimsel işlevleri olan *yani, peki, meğer, işte, şey, vallahi, hani, hele, bilindiği üzere, açık olmak gerekirse, efendime söyleyeyim, gördün mü bak* gibi dil ögelerine söylem belirleyici denir (İrik, 2023).

SB'ler sözcelemede edindikleri farklı kullanım ve özellikleriyle, sözlü ve yazılı söylemde önemli işlevlere sahiptirler. Özellikle karşılıklı günlük konuşmada SB'lerin kullanımı işlevsel ve yaygındır. Bu yüzden SB'lerin işlev ve özellikleri birçok edimbilimsel çalışmada yer bulmuştur.

Türkçe günlük konuşmada kullanılan bazı söylem belirleyicilerin örnekleri aşağıda koyu renkli olarak gösterilmektedir. Veriler Ulusal Türkçe Derlem'den (TNCv3.0) alınmıştır.

A: Dilek'in sevgilisi aradı, Onur.

B: **Ee?**

A: Dedi **işte** Dilek kaç gündür Antep'teydi. Kaç gündür Antep'teymiş haberim yok.

B: Düğün için gitti **ya**

A: **Evet?**

B: Hah! **İşte** çok hastalanmış son gün.

(TNCv3.0, S-BEABXO-0345-1)

SB'lerin ayırt edici özellikleri, söylemde yer alan diğer birimleri ve SB'leri birbirinden ayırmaktadır. SB'leri diğer birimlerden ayıran özellikler, özellikle sözlü söylem temelinde ele alınmıştır. SB'lerin ağırlıklı olarak sözlü söylemde yer aldığı vurgulayan çalışmalar, SB'lerin niteliksel özelliklerini de sözlü söylemde bağdaştırmıştır. (Östman, 1995; Watts, 1989; Fraser, 1990; Akt. Demiray, 2019). Sonuç

olarak söylem belirleyicileri hem söylem düzenleyici, hem söylemin farklı bölümleri arasında ilgi kurucu, konuşma sırası ve söylem konusu düzenleyici işlevleri vardır. Her söylem belirleyicinin farklı kullanım ve özelliği vardır, sözlü ve yazılı söylemde önemli işlevlere sahiptirler.

1.2. Öğretim programlarında söylem belirleyiciler

Dil öğretimi çerçeve programlarında öğretim sürecinin her aşamasının bilgisi yer almaktadır. Dil öğretimi çerçeve programları; Avrupa Birliği bünyesinde oluşturulan CEFR (2018; 2001) ve ACTFL'dir (2012). Türkiye'deki birçok dil öğretim programı çerçeve metin olan CEFR etrafında düzenlenmektedir.

Başutku ve Çelik'in (2020) çalışmasında SB'lerin CEFR tarafından belirtilen tanımlayıcılarını seviyelere göre şöyle belirlenmiştir;

Tablo 1

SB'lerin CEFR Tarafından Belirtilen Tanımlayıcıları

A1	A1 düzeyindeki öğrencilerin dilsel etkinliklerini yerine getirirken söylem belirleyicilerini nadiren kullanması yeterlidir.
A2	A2 seviyesine ulaşıldığında, öğrencilerin birkaç basit söylem belirleyicisini doğru bir şekilde kullanabilmesi hedeflenmektedir. A2 düzeyindeki öğrencilerin CEFR'e göre paylaşılan bilginin bir göstergesi olarak "bildiğiniz gibi" söylem belirleyicisini kullanması beklenir.
B1	Öğrenciler B1 düzeyine ilerledikçe, hem yazılarında kullandıkları hem de sözlü iletişimde kullandıkları söylem belirleyici dağarcığında etkileyici bir ilerleme kaydederler. B1 düzeyinde, öğrenciler tarafından kullanılan söylem belirleyicileri sıklığı önemli ölçüde artmaktadır. Öğrenciler zıt ifadeleri belirtmek için öte yandan ve tam tersine, bilgi eklemek için ek olarak ve ayrıca, resmî olmayan bağlamlarda yeni bilgileri işaretlemek için gibi, şey, tutum veya bakış açısını belirtmek için ne yazık ki, aslında, bir metni düzenlemek ve sıraya koymak için öncelikle, ikincisi, son olarak gibi belirleyicileri kullanmaya başladılar.
B2	B2 seviyesine ulaşıldığında, öğrenciler metinlere başlamak ve sonlandırmak ya da resmî bağlamlarda sonuçlara işaret etmek için bir dizi söylem belirleyici kullanabilirler. Bu seviyedeki öğrenciler resmî bağlamlarda özetlemek için bu nedenle sonuç olarak, bir karşılaştırma yapmak için ancak gibi söylem belirleyicileri yetkin bir şekilde kullanabilirler.
C1	C1 seviyesine ulaşıldığında bir metnin diğer bölümlerini işaret etmek için yukarıda/aşağıda bahsedildiği gibi bu ifadeler daha geniş bir yelpazede kullanılmaktadır. Öğrenciler metinlere başlayıp son verebilirler, önemli noktaları özetleyebilir, karşılaştırmalar yapabilir ve C2 seviyesine ulaşılmadan önce bir metindeki belirli noktalara dikkat çekebilirler.
C2	C2 düzeyindeki öğrencilerin söylem belirleyicilerini kullanmasında önemli bir gelişme görülmemekle birlikte, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin söylem düzeylerini nasıl kullandıkları konusunda büyük ilerleme gösterebilirler.

Tablo 1'de göre A1 seviyesinde bir öğrencinin SB'leri nadiren kullanması yeterli olduğu belirtilmiştir. A2 seviyesinde olan bir öğrenci için birkaç basit SB'nin doğru kullanımı hedeflenmiştir. B1 seviyesinde bir öğrencide SB dağarcığında bir ilerleme beklenmektedir. SB kullanım sıklığının B1 seviyesindeki bir öğrencide arttığı vurgulanmaktadır. B2 seviyesine ulaşan bir öğrencinin bir dizi SB'leri yetkin bir şekilde kullanabileceğini belirtmişlerdir. C1 seviyesine ulaşan bir öğrencinin SB'yi geniş bir yelpazede kullanılması beklenmektedir. C2 seviyesine ulaşan bir öğrencinin SB kullanımında ise önemli bir gelişme görülmediği belirtilmiştir.

1.3. Sınıf içi söylemde öğreticilerin söylem belirleyicisi kullanımı

Bir öğreticinin dili etkili bir şekilde öğretebilmesi için hedef dili ne kadar bilmesi gerektiği ve hedef dilde yeterliliği, öğretimin diğer yönleriyle nasıl etkileştiği meseleleri, yabancı/ikinci dil öğretiminde çözümü belli olmayan bir durumdur (Durmuş, 2019). Son zamanlarda söylem çalışmalarının hız kazanmasıyla birlikte yazılı dilin dışında konuşmalar ve konuşma metinleri de farklı disiplinler çerçevesinde (sınıf eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi vb.) incelenir hâle gelmiştir (İrik 2023). Sınıf içi söylemde pek çok farklı dilsel yapılarla birlikte, SB'ler de önemli bir yere sahiptir.

Hedef dile özgü öğretici yetkinlikleri; iyi/uygun dil kullanımları sunma, sınıfta hedef dilin kullanımının devamlılığını sağlama, öğrencilerin hedef dil kullanımları/performanslarına dair doğru geribildirim verme ve öğrencilerin düzeylerine uygun (zorlukta) dilsel girdi sağlama gibi becerileri içermektedir (Durmuş, 2019). Öğreticiler, SB gibi dilsel yapılarla dilsel girdi sağlayarak sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir. Diğer bir deyişle, SB'ler, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir (Çakır, 2020).

Son yıllarda yapılan sınıf içi söylem çalışmalarında, öğretici yetkinliklerinin sınıf etkileşimine olan etkisi üzerine SB'ler hakkında çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'deki sınıf içi SB'ler üzerine çalışma, Türkçe sınıflarında Türkçe öğretmenlerinin SB kullanımı üzerine (Çakır, 2020) ele almıştır. Türkiye'deki sınıf içi söylem belirleyicileri üzerine çalışmalar, İngilizce sınıflarında bu yapıların okuma becerisine (Kıymazarslan, 1996; Uçku, 1996) ile yazma becerisine (Suyalçinkaya, 1999; Dülger, 2001) olan katkıları ya da İngilizce okutmanlarının bu yapılara İngilizce derslerinde ne sıklıkla yer verdiklerini (Demirtaş, 2004; Aşık & Cephe, 2013) ele alınmıştır.

1.4. Araştırmanın amacı

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler kendi dillerinde de olan bu bürünsel unsurları (hem Arapçada hem de Türkçede olan şey, yani gibi) Türkçe konuşurken sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Konuşmayı yönlendiren unsurlar bütün dillerde çoğunlukla aynı işlevlere sahip olsa da farklı seslerle ilişkilendirildikleri için SB'lere ve işlevlerine ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarında ve derslerinde yer verilmesi gerekmektedir. Dil öğretim kurumlarında kullanılan kaynak ise genellikle ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda SB'ler gibi konuşma dili yapıları yer almadığından uygulayıcılar öğretim sürecine bu tür yapıları dahil edememektedir. Dolayısıyla SB'ler konuşma akışını kontrol ettiği için konuşma etkinlikleri SB'lerin öğretimi için en uygun ortamı sunmaktadır. Ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin bu çerçevede düzenlenmesi gerekmektedir. Bazı SB'ler dil öğretimi ortamlarına taşınarak derslerde konuşma etkinliklerinde kullanılması gerekmektedir. Bunların ders ortamına nasıl aktarılacağı üzerine çalışmalar yapılarak öğretim ortamlarına taşınması gerekmektedir. Bu sebeple sözel olmayan kimi davranışları ve iletişimi en etkin bir şekilde yürütmeye yarayan ve konuşmacıların zihninden geçenleri farkında olmadan ifade etmeye yarayan SB'lerin Türkçe öğretim programlarında, ders kitaplarında ve derslerde kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinde SB'lerin öğretimi ve öğrenimi konusunda bir farkındalık oluşturmak ve SB'lerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanım sıklığı bakımından nasıl bir dağılım gösterdiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu amaca yönelik olarak çalışmanın problem tümceleri şu biçimde oluşturulmuştur.

İkinci/yabancı dil olarak sınıf içi Türkçe öğretiminde günlük konuşma bağlamında SB öğretimi gerçekleşiyor mu?

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük konuşma bağlamında kullandıkları SB'ler hangileridir?

Bu problemlere bağlı olarak oluşturulan alt problemler ise şöyle sıralanabilir:

1. Bu SB'ler ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanım sıklığı bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Bu SB'ler ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri tarafından sınıf içi söylemde kullanılmakta mıdır?
3. Öğretim görevlileri SB'lerin öğretimi hakkında ne düşünmektedirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışmasında veri toplama süreci standart değildir. Araştırmacı, kendi sorularını sormuştur ve cevapları yorumlamıştır. Araştırmacı kendi belirlediği zaman aralıklarına göre görüşmeler gerçekleştirerek belirlenen zaman ve bireyler dışına çıkmamıştır. Bu sebeple araştırma durum (örnek olay) çalışması olarak ele alınmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Çalışma kapsamında araştırma Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B1 seviyesinden B2 seviyesine geçen öğrenciler (n=2) ve Hacettepe Üniversitesi, Bartın Üniversitesi'nde çalışan öğretim görevlileri (n=4) ile sınırlıdır. Araştırmacı öncelikle öğretim görevlileriyle iletişim kurup araştırmanın içeriğinden hem yazılı hem sözlü bahsetmiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyen öğretim görevlileri uygun gün ve saatte görüşmeye katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler Hacettepe Üniversitesi TÖMER öğrencileridir (n=2). Araştırmacı öğrencilere araştırma konusundan daha önce hem yazılı hem sözlü bahsetmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya katkı sağlamak için dersleri bittikten sonra birebir görüşmelere katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrenciler hakkındaki genel bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3 'teki gibidir:

Tablo 2

Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	Ö	C	Y	DS	Ü	A	BD	TÖS	TBS	TBN
							Amharca			
1	WG	K	20	B1-B2	Etiyopya	Amharca	İngilizce	7 ay	8 ay	L
							Türkçe			
							İngilizce			
2	AD	K	30	B1-B2	Moğolistan	Moğolca	Türkçe	7 ay	8 ay	YL
							Moğolca			

Ö: Öğrenci, **C:** Cinsiyet, **Y:** Yaş, **DS:** Dil Seviyesi, **Ü:** Ülke, **A:** Ana Dil, **BD:** Bildiği Diller, **TÖS:** Türkçe Öğrenme Süresi, **TBS:** Türkiye'de Bulunma Süresi, **TBN:** Türkiye'de Bulunma Nedeni, **L:** Lisans, **YL:** Yüksek Lisans.

Tablo 2'de görüşme yapılan öğrencilerin bilgileri gösterilmiştir. Öğrenciler öğrendikleri diller dışında Türkçeyi üçüncü dil olarak öğrenmektedirler. Tablo 2'yi incelediğimizde öğrencilerin B1 seviyesinden B2 seviyesine kadar çalışmanın yapıldığı süreyi göstermektedir. Bu öğrenciler YTB tarafından farklı ülkelerden getirilen burslu öğrencilerdir. Sınıftaki tüm öğrenciler Türkçeyi sadece Hacettepe TÖMER'de öğrenmiştir.

Tablo 3*Öğretim Görevlilerin Demografik Bilgileri*

<i>Öğretim Görevlisi</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mezun Olunan Bölüm</i>	<i>Lisans Üniversitesi</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Yüksek Lisans</i>	<i>Doktora</i>
Ö1	K	TDE	Hacettepe Ü.	10yıl	TDE	-
Ö2	K	TDE	Ankara Ü.	10yıl	TDE	THB
Ö3	K	TÖ	Afton Kocatepe Ü.	4yıl	TÖ	-
Ö4	K	TÖ	Bartın Ü.	2,5yıl	TÖ	-

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı, **TÖ:** Türkçe Öğretmenliği, **YTÖ:** Yabancılara Türkçe Öğretim, **THB:** Türk Halkbilimi.

Tablo 3'te görüşme yapılan öğretim görevlilerin eğitim geçmişi ve deneyimleri gösterilmektedir. Öğretim görevlilerin ikisi TDE, ikisi TÖ bölümünden mezun olmuştur. Öğretim görevlilerinden iki tanesi TÖ alanında yüksek lisans yapmış, iki tanesi de TDE alanında yüksek lisans yapmıştır. Öğretim görevlilerinden sadece bir kişi THB üzerine doktora yapmıştır. Öğretim görevlilerin tamamı alanlarında deneyim sahibidir ve deneyim süreleri 2,5 yıl ile 10 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim görevlilerinin SB kullanımı ve SB'lerin öğretimine dair düşünceleri betimlemek için Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) ve öğrencilerin verilerinin betimlemek için Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) kullanılmıştır. ÖGF'deki sorular İstanbul kitabının B1-B2 seviyelerindeki üniteleri temel alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu son halini almıştır. Hazırlanan form Ek-1'de yer almaktadır. ÖEGF Sarıtaş'ın (2021) görüşme formudur. İzniyle kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler 12 hafta boyunca her bir öğrenci ile farklı zamanlarda görüşülmesi ile toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve uzun söylemler üretebilmeleri için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde demografik bilgileri ile eğitim geçmişleri ve öğretim deneyimleri hakkında görüşülmüştür. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri analizi

Birinci alt problemin analizi için ÖGF kullanılarak öğrencilerin 12 hafta boyunca her hafta SB kullanım verilerinin ses kaydı alınmıştır. CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmıştır ve öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler önceden oluşturulan kod listelerine göre CLAN programında hesaplamak için Python'da yeni bir program yazılmıştır. Verilerin dağılımı Matplotlib çerçevesi kullanılarak, farklı seviyelerde ve haftalarda her öğrenci için kelime sıklıklarını gösteren grafikler oluşturulmuştur. Nihai sonuçların anlamlı olup olmadığı betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışma yapılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Bu nedenle adları kod olarak adlandırılıp gösterilmiştir. Öğrenciler AD, WB olarak adlandırılmıştır.

İkinci alt problemin analizi için ÖEGF kullanılarak öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.Bulgular

3.1. Yabancı öğrencilerin konuşmalarında haftalık SB kullanım sıklığı

Öğretim görevlileri derslerinde, ders kitaplarında söylem belirleyicilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini, çok az dinleme ve okuma metinlerinde rastladıklarını ancak yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin konuşma edimlerinde var olan SB'ler aranmıştır.

Tablo 4

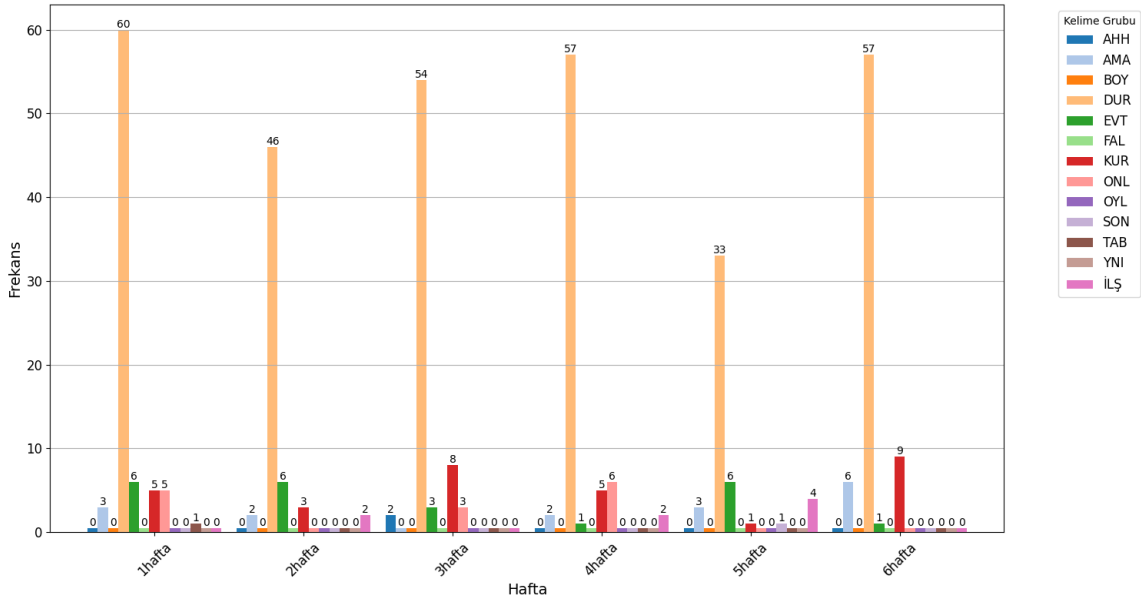
Öğrencilerin Sözlü Edimlerinde Aranan SB'ler ve İşlevleri

<i>KOD</i>	<i>Söylem Belirleyici</i>	<i>İşlevi</i>
<i>DUR</i>	ee, aa, u, umm, başka	Duraksama
<i>YNI</i>	yani ¹	Vurgulayıcı-odak belirleyicisi
	yani ²	Söyleme boyut katma
	yani ³	Genişletme yayılım belirleyicisi
	yani ⁴	Kendini düzeltme belirleyicisi
	yani ⁵	Genel görünümü özetleme
	yani ⁶	Sınırlama belirleyicisi
	yani ⁷	Bakış açısı ekleme-konu başlatma
<i>BOY</i>	böyle ¹	Söylemi sonlandırma işlevi
	böyle ²	Genel görünümü özetleme
<i>OYL</i>	öyle ¹	Söylemi sonlandırma işlevi
	öyle ²	Genel görünümü özetleme
<i>AMA</i>	ama	Söylem yönü değişikliği
<i>KUR</i>	ve	Söylem kurma
<i>EVT</i>	evet ¹	Söylemi sonlandırma işlevi
	evet ²	Kendini onaylama işlevi
<i>TAB</i>	tabi ¹ tabi ki ¹	İlişki kurma belirleyicisi
	tabi ² tabi ki ²	Onaylama belirleyicisi
<i>ONL</i>	ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı	Onaylama belirleyicisi
<i>AHH</i>	ahh	Konuşucu yönelimli duygu
<i>İLŞ</i>	o yüzden, bu yüzden	İlişkendirme belirleyicisi
<i>SON</i>	ondan sonra, bundan sonra	Sonralık
<i>FAL</i>	falan, filan	Konuyu durumu yuvarlama

Tablo 4' te öğrencilerin edimlerinde konuşmanın akışını ve bilgi akışını düzenleyen SB'ler aranmıştır. Grafiklerde gösterilen SB'ler farklı işlevlerde olduğu için kod olarak adlandırılıp gruplandırılmıştır. DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), YNI (*yani*), BOY (*böyle*), OYL (*öyle*), AMA (*ama*), KUR (*ve*), EVT (*evet*), TAB (*tabi, tabi ki*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), AHH (*ahh*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), FAL (*falan, filan*) Bu SB'lerin farklı işlevleri tabloda belirtilmiştir. Bazı SB'lerin birden fazla farklı işleve sahip olduğu da görülmektedir. Tablo 4'teki işlevleriyle birlikte gösterilen SB'ler öğrencilerin bu SB'lerin farklı işlevini konuşmalarında kullandığı anlamına gelmemektedir. Buradaki SB'ler öğrencilerin ediminde aranan SB'lerdir. Her bir SB birbirinden farklı sıklıktadır. 12 hafta boyunca ses kaydı alınan öğrencilerin SB kullanım sıklığı grafikte gösterilmiştir.

Şekil 1

AD Adlı Öğrencinin B1 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 1’de AD adlı öğrencinin B1 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra KUR (*ve*), EVT (*evet*), AMA (*ama*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hu*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), AHH (*ahh*), TAB (*tabi, tabi ki*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kesit 1

GÖ: Türkiye de tatile gidecek olsan hangi şehirleri gezmek isterdin?

AD: **Aa** birinci olarak **aa** ben şimdi Antalya'ya gitmek istiyorum. **Aaa** sınavdan sonra Antalya arkadaşlarımla gideceğiz. **Aaa** deniz ilk olarak deniz görmek, denize girmek, görmek istiyorum **ve ondan sonra** Kapadokya'da gidip gitmek istiyorum. **Aa** oradaki büyük bir balonda **aa** oturmak ye **aa** girmek istiyorum.

Kesit 2

GÖ: Güzel tabi olumsuz tarafı da var bunun.

AD: Var var var. **Tabi² tabi²** mesela **aa aa** konakla, şantajcılar, konak, konak, konaklıcalar, **evet**, bunun gibi şey yapabilirler.

Kesit 3

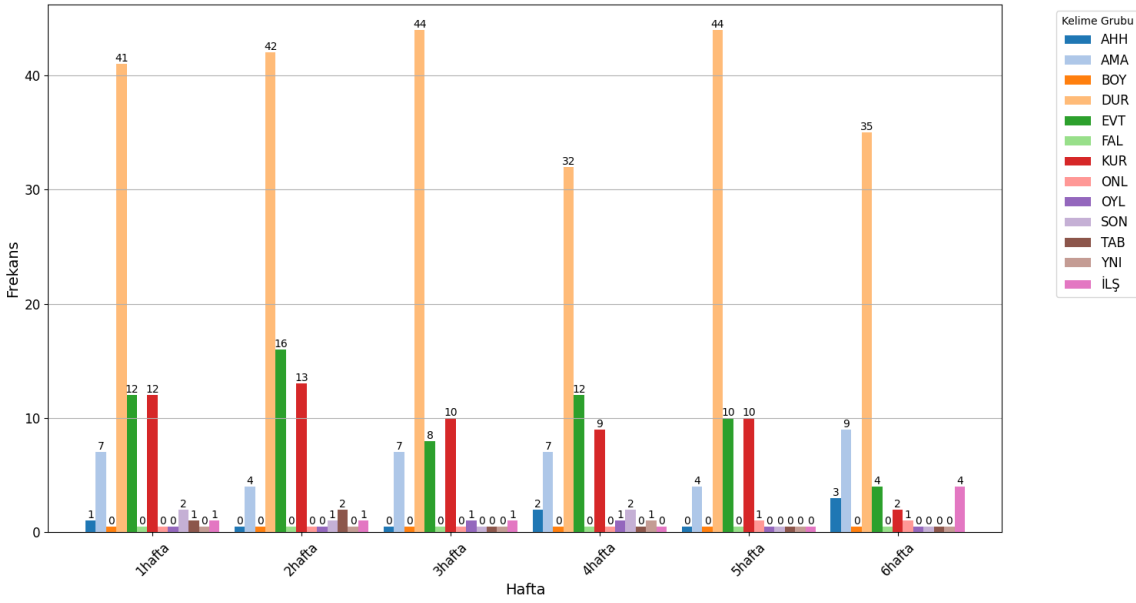
GÖ: Çok paran olsaydı çok pahalı marka kıyafetler almak ister miydin?

AD: **Aaa** ben bilmiyorum. Çünkü o ben o kadar zengin değilim. **O yüzden** o kadar daha aa zengin kıyafetleri giyerim diye hiç düşünmüyorum. **Evet²**, ben aynen **öyle²** ben o kadar şey giyer giysem başka bir şey giysem. Ben benim böyleyim, bilmiyorum.

Kesit 1, Kesit 2 ve Kesit 3’te öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), sonralık (*ondan sonra*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*o yüzden*), onaylama belirleyicisi (*tabi ki²*), kendini onaylama belirleyicisi (*evet²*), genel görünümü özetleme (*öyle²*) olan SB’lere örnek gösterilmiştir.

Şekil 2

AD Adlı Öğrencinin B2 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 2’de AD adlı öğrencinin B2 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra KUR (*ve*), EVT (*evet*), AMA (*ama*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), AHH (*ahh*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), TAB (*tabi, tabi ki*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), OYL (*öyle*), YNI (*yani*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kesit 4

GÖ: Sağlıklı olmak için bir çaba gösteriyor musun?

AD: Çaba?

GÖ: Çaba! Sağlıklı olmak için ne yapıyorsun?

AD: **Hı hı. Ahh** sağlıklı olmak için **aa immm** sağlıklı beslenmek **aa** çok önemli **ve aa** spor yapmak **ve aaa** **ve aaa** kötü alışkanlıklardan uzun durmak önemli.

Kesit 5

GÖ: Sosyal medyadan tanışıp evlenen arkadaşların var mı?

AD: Var.

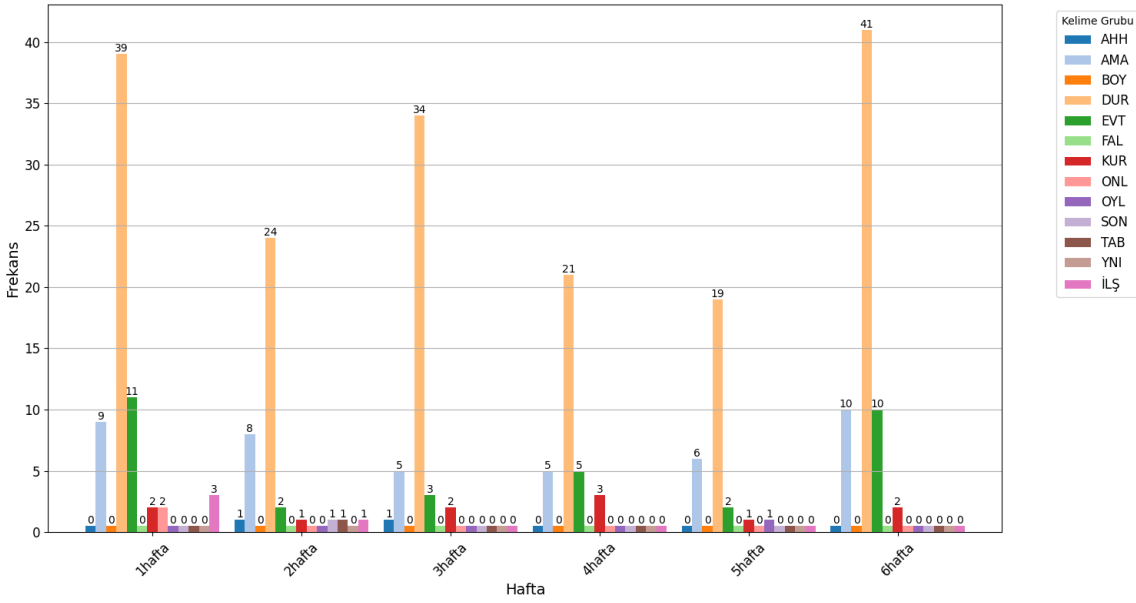
GÖ: Onlar hakkında ne düşünüyorsun?

AD: **Evet¹, evet¹** bu olabilir. **Aa** insanlar **aa** ilk olarak **a** sadece ilk olarak **aaa** sosyal medya üzerinden tanışıp olabilir **ama** evlen evlenyene evlenene kadar sosyal medyada olmaz.

Kesit 4 ve 5’te öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), onaylama belirleyicisi (*hı hı*), söylemi sonlandırma (*evet¹*), söylem yönü değişikliği (*ama*), konuşucu yönelimli duygu (*ahh*) olan SB’lere örnek gösterilmiştir.

Şekil 3

WB Adlı Öğrencinin B1 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 3'te WB adlı öğrencinin B1 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra AMA (*ama*), EVT (*evet*), KUR (*ve*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), AHH (*ahh*), TAB (*tabi, tabi ki*), OYL (*öyle*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kesit 6

GÖ: Hayvan hakları hakkında ne düşünüyorsun?

WB: Hayvan hakları hakkında o kadar **ee** **uu** o kadar önemli konu olduuuu bilmiyorum. **Ee** ben ne ben inanıyorum zaten. Onlar bizim için bu dünyaya ge (like) geldiğini biliyorum, inanıyorum. Benim dilim **öyle² ve bu yüzden uumm eee** veganlar kadar onlara hak vermiyor. Onlar et yeme yememelisin **eee böyle¹** şeyler ya **ahh** söylemem söyleyemem.

Kesit 7

GÖ: Sana kendini iyi hissettiren bir Türkçe şarkı var mı?

WB: **Aaahh** ne yazık ki o şimdiye kadar Türkiye **uumm** müzik şarkılar **uu** dinlemiyorum o kadar.

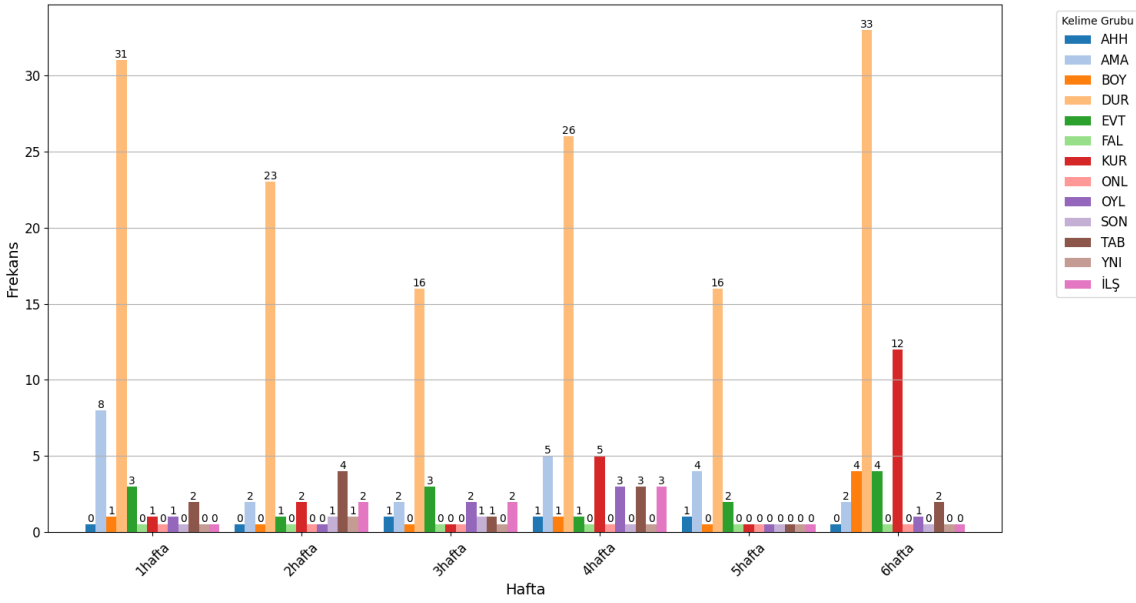
GÖ: Hmmm.

WB: Neden? Bu garip bir şey **uu** ben Türkçe, şarkıcı, şarkılar ya da **uummm** filmler izliyorken ders gibi gelecek geliyor bana. Biraz stres var. anlıyorum, anlıyor muyumum, anlayacak mıyım, anlayacak mıyım? Bu biraz stres var, **öyle² iş bu yüzden. Ama ondan sonra** belki **ee** dinleyeceğim.

Kesit 6 ve 7'de öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*bu yüzden*), sonralık (*ondan sonra*), söylem yönü değişikliği (*ama*), konuşucu yönelimli duygu (*ahh*), genel görünümü özetleme (*öyle²*), söylemi sonlandırma (*böyle¹*) olan SB'lere örnek gösterilmiştir.

Şekil 4

WB Adlı Öğrencinin B2 Seviyesi 6 Hafta SB Kullanım Sıklığı



Şekil 4'te WB adlı öğrencinin B2 seviyesi ediminde en çok kullandığı söylem belirleyici altı hafta boyunca DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) olarak tespit edilmiştir. Daha sonra TAB (*tabi, tabi ki*), AMA (*ama*), KUR (*ve*), EVT (*evet*), İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), OYL (*öyle*), BOY (*böyle*), AHH (*ahh*), SON (*ondan sonra, bundan sonra*), YNI (*yani*) SB kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kesit 8

GÖ: Yaşlı insanların sosyal medyada arkadaşlık sitelerini kullanmaları hakkında ne düşünüyorsun?

WB: Yaşlı insanlar! **İn** onlara hakkı var **tabi**². **İn** yaşlılar genellikle evde **ee** oturuyorlar her gün **ve** sıkılıyorlar. **Tabi**¹ **bu yüzden u** sosyal medya kullanmak **u** bence daha iyi **ve umm** dünya görüş görüşleri onların daha iyi olacak. Her şey önceki gibi değil, her yıl her gün gösteriyor dünya. **Bu yüzden umm** kendini **ummm** yenileşmek daha iyi olduğunu **yani**¹.

Kesit 9

GÖ: Teknolojinin gelişmesiyle Etiyopya'da kültürünüzde bir değişiklik oldu mu?

WB: **Evet**¹, **tabi**² oldu.

Kesit 8 ve 9'da öğrencinin edimindeki duraksama belirleyicisi (*ee, aa, u, umm, başka*), söylem kurma (*ve*), ilişkilendirme belirleyicisi (*bu yüzden*), onaylama belirleyicisi (*tabi*²), söylemi sonlandırma işlevi (*evet*¹), ilişki kurma belirleyicisi (*tabi*¹), vurgulayıcı-odak belirleyicisi (*yani*¹) olan SB'lere örnek gösterilmiştir.

3.2. Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular

SB'lerden haberdar olma, SB'lerin kitaplarda, öğretim programlarında kullanımı, öğretim görevlilerinin SB'leri derslerinde öğretip öğretmediği ile ilgili bilgiler aşağıda yer almıştır.

Öğretim görevlisi (Ö1), kullandığı kitabın çerçeve planına uyduğunu belirtmiştir. Derslerinde hazırlıklı konuşma, canlandırma, soru sorma gibi etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken zorlandıkları durumların şunlar olduğunu söylemiştir: kelime seçiminde zorlanma, ekleri yerli yerinde kullanamama, verilen konuyu anlatmakta zorlanma. Konuşma becerilerinin ise gelişmelerinde ise Türk arkadaşları edinmelerini, seviyelerine uygun metinler verip konuyla ilgili konuşmalarını sağladığını, kendi hayatları ve ülkeleri ile ilgili konuşma yapmalarını

istediğini belirtmiştir. Söylem belirleyicilerini öğretmek için ise özel olarak sorduklarında ya da kitaptaki metinlerde geçtiğinde anlattığını belirtmiştir. Kitaplarda ikili konuşmalarda zaman zaman yer aldığını belirtmiştir. Söylem belirleyicilerini belirgin bir şekilde öğretmediğini belirtmiştir. Söylem belirleyicilerinin konuşmanın akışında öneminin belirleyici olduğunu öğretilmesi için söylem belirleyicilerin sıklıkla geçen metinler okutulup dikkatlerinin çekilebileceğini vurgulamıştır.

Öğretim görevlisi (Ö2), kullandığı kitabın planını takip ettiğini söylemiştir. Konuşma etkinliklerinde soru-cevap, canlandırma, hazırlıklı konuşma etkinliklerini yaptırdığını söylemiştir. Öğrencilerin konuşma becerisi edinirken heyecanlandıklarını, kelimeleri hatırlayamadıklarını, ekleri hatırlayamama ya da yanlış kullandıklarını belirtmiştir. Konuşma becerilerini geliştirmek için sık sık konuşma etkinliklerine yer verdiğini, sınıf dışı konuşma ortamları da yarattığını söylemiştir. Söylem belirleyicilerini metinde geçtiğinde fonksiyonlarını örneklerle anlattığını belirtmiştir. Söylem belirleyicilerin kitaplarda, metinlerde yer aldığını fakat işlevsel yönünün anlatılmadığı söylem belirleyicilerin işlevsel yönünün anlatılmasıyla birlikte öğrencinin söylem belirleyicilerini konuşma esnasında kullanabileceğini ve konuşma süreci daha iyi yönetebileceğini söylemiştir.

Öğretim görevlisi (Ö3), kaynak olarak kitaplar, online kaynaklar, kendi hazırladığı etkinlik ve materyallerin hepsini kullandığını yardımcı kitaplardan da yararlandığını söylemiştir. Öğretim planını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırladığını belirtmiştir. Derslerde konuşma etkinliklerinde güdümlü konuşma, ikna ederek konuşma, tartışma, empati yaparak konuşma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, yaratıcı konuşma gibi seviyeye uygun tüm konuşma tekniklerini kullanmaya çalıştığını söylemiştir. Konuşma becerisi edinme sürecinde ise öğrencilerin diksiyon ve telaffuz problemlerinin çok olduğu, Türk soylu öğrencilerin konuşurken kelimeleri karıştırdığı, kendi dillerindeki gibi telaffuz etmek istedikleri ile ilgili problemlerle karşılaştığından bahsetmiştir. Öğrencilerin akıcı konuşabilmeleri için hazırlıklı konuşma ve şarkılardan da faydalandığını belirtmiştir. Söylem belirleyiciler hakkında ise ders kitabında bu sözcüklerin bulunmadığı, okuma ve dinleme etkinliklerinde karşılaştıkça öğrencilerin zihninde bu sözcüklerin oturduğunu söylemiştir. Ayrıca derste sorarlarsa anlattığını ders programında bu sözcüklerin öğretimi bulunmadığını, etkinliklerle öğrencinin aşinalığı sağlanarak öğretilbileceğini belirtmiştir.

Öğretim görevlisi (Ö4), kaynak olarak kitaplar, online kaynaklar, kendi hazırladığı etkinlik ve materyallerin hepsini kullandığını yardımcı kitaplardan da yararlandığını söylemiştir. Öğretim görevlisi öğretim planını derste işlenecek o günün becerisine yönelik konuları belirlediğini, anlatılacak konuyu öğrenci düzeyine ve sınıfın durumuna göre planladığını, gereksiz bilgilere değinmemeye dikkat ettiğini, konuları anlatmadan önce genellikle dikkat çekme yöntemini kullanarak öğrencinin hazır bulunuşluğunu kontrol ettiğini, daha sonra kolaydan zora anlatıma başladığını, öğrencilerin çoğu Türkiye'de yaşamak veya okumak için Türkçe öğrendikleri için dersleri hayatilik ilkesini kullanarak günlük yaşamla birleştirdiğini belirtmiştir. Konuşma derslerinde drama, rol model olma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaptırdığını, bireysel ve grup konuşması şeklinde konulara göre konuşma etkinliklerini gerçekleştirdiğini söylemiştir. Konuşma becerisi edinme sürecinde ise öğrencilerin telaffuz ve akılda tutma problemleri yaşadıklarını, konuşacağı konuyu önce kendi dilinde planladığı için Türkçe anlatırken duraklama ve asalak sesler çıkardıklarını, kelimeler arası beklediklerini, yanlış kelime kullanarak konu dışında konuşma gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Öğrencilerin akıcı konuşabilmeleri için Türkçe odaklı müzik, dizi ve film izlemelerini önerdiğini, öğrencilerin Türklerle iletişim halinde olmalarını, Türklerin olduğu yerlerde gizil öğrenme gerçekleştirmelerini istediğini, ana dili veya Türkçe dışındaki farklı bir dili sınıf ortamında konuşmalarını istediğini belirtmiştir. Ayrıca konuşma esnasında arkadaşlarını dinlemelerini ve onlardan da hem yeni kelime öğrenmelerini hem de doğru veya yanlış telaffuzu fark etmelerini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Öğrencilere konuşma yapmadan önce kendisinin konu hakkında konuşma yaptığını ve böylece öğrencilerin nasıl konuşma yapmaları gerektiğini göstererek onlardan da uygulama yapmalarını istediğini belirtmiştir. SB'ler hakkında ise Türkçe öğretiminde kullandıkları Yeni İstanbul kitaplarında bu sözcüklere (*sey, yani, işte, ya*) ait bir

bilgiye rastlamadığını, Türkçe öğretiminde yer vermediğini belirtmiştir. Günlük hayatta bu kelimelerin (*şey, yani, işte, ya*) kullanımı oldukça yaygın olduğu ve bu sözcüklerin hangi kelimelerin yerine kullanıldığını tespit ederek öğrencilere bu kelimelerin yerine *şey, yani, işte* ve *ya* sözcüklerini öğretebileceğini söylemiştir.

4. Sonuç

Alanla ilgili literatür taraması yapıldığında benzer çalışmalar; Sarıtaş, H. ve Benzer'in (2020) araştırmalarında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim ortamlarındaki SB'lerin yeri ve kullanımı, öğretim programı, okutman ve öğrenci üçgeninden elde edilen veriler üzerinden araştırma yapmışlardır. Çakır Sarı'ya (2020) göre günlük yaşamda kullanılan SB'lerin sınıf içi iletişimde ne sıklıkla kullanıldığını ve iletişimdeki işlevlerini ortaya koymuştur.

Bu benzer çalışmalardan farklı olarak seviye artışının SB'ye etkisi üzerine bir araştırma görülmektedir. Bu araştırma, B1 seviyesinden B2 seviyesine kadar geçen süreçte öğrencilerin SB kullanımı ve kullanım sıklığı nasıl bir dağılım göstermekte bu açıdan alanda ilk çalışma olacağı için literatürdeki boşluğu dolduracak olması sebebiyle önem arz etmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda '**AD**' adlı öğrencinin B1-B2 seviyelerinde SB işlevlerinden en çok DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) kullanıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı artan SB'ler: EVT (*evet*), B2 seviyesinde 39 farkla en çok artış olan SB olarak tespit edilmiştir. KUR (*ve*), B2 seviyesinde 25 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. AMA (*ama*), B2 seviyesinde 20 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. SON (*ondan sonra, bundan sonra*), B2 seviyesinde 4 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. AHH (*ahh*), B2 seviyesinde 4 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. OYL (*öyle*), B2 seviyesinde 2 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. TAB (*tabi, tabi ki*), B2 seviyesinde 2 farkla artış olduğu tespit edilmiştir. YNI (*yani*), B2 seviyesinde 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı azalan SB'ler: DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), B2 seviyesinde 69 farkla en çok düşüş olan SB olarak tespit edilmiştir. ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), B2 seviyesinde 12 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), B2 seviyesinde 1 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci B1-B2 seviyelerinde ediminde BOY (*böyle*), FAL (*falan, filan*) SB'leri kullanmamıştır.

'**WB**' adlı öğrencinin B1-B2 seviyelerinde SB işlevlerinden en çok DUR (*ee, aa, u, umm, başka*) kullanıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı artan SB'ler: TAB (*tabi, tabi ki*), B2 seviyesinde 11 farkla en çok artış olan SB olarak tespit edilmiştir. KUR (*ve*), B2 seviyesinde 9 farkla artış tespit edilmiştir. OYL (*öyle*), B2 seviyesinde 6 farkla artış tespit edilmiştir. İLŞ (*o yüzden, bu yüzden*), B2 seviyesinde 3 farkla artış tespit edilmiştir. SON (*ondan sonra, bundan sonra*), B2 seviyesinde 1 farkla artış tespit edilmiştir. AHH (*ahh*), B2 seviyesinde 1 farkla artış tespit edilmiştir. BOY (*böyle*), B2 seviyesinde 6 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. ONL (*ha ha, he he, hı hı, ha, he, hı*), B1 seviyesinde 2 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. YNI (*yani*), B2 seviyesinde 1 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. B2 seviyesinde öğrenci ediminde kullanım sıklığı azalan SB'ler: DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), B2 seviyesinde 33 farkla en çok düşüş olan SB olarak tespit edilmiştir. AMA (*ama*), B2 seviyesinde 20 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. EVT (*evet*), B2 seviyesinde 19 farkla düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci B1-B2 seviyelerinde ediminde FAL (*falan, filan*) SB kullanmamıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerinde çeşitli SB'lerin farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Öğrencilerin en fazla kullandığı söylem belirleyici DUR (*ee, aa, u, umm, başka*), duraksama belirleyicileridir. Duraksama belirleyicisi olarak *ee, aa, u, umm, başka* gibi sesler çeşitli uzunluklarda kullanılmıştır. Öğrencilerin edimlerinde bu sesler daha sıktır. Öğrencilerin haftalık SB kullanım sıklığında YNI (*yani*)'ye hiç rastlanmamıştır ya da bir kere rastlanmıştır. AD adlı öğrenci BOY (*böyle*), FAL (*falan, filan*) SB'leri hiç kullanmadığı gözlenmiştir. WB adlı öğrenci FAL (*falan, filan*) SB hiç kullanmadığı gözlenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda Öğretim görevlilerinden (Ö1, Ö2) öğretim planını hazırlarken kullandıkları kitabın çerçeve planına uyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinden (Ö3) öğretim

planını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlisi (Ö4) öğretim planını derste işlenecek o günün becerisine yönelik konuları belirlediğini, anlatılacak konuyu öğrenci düzeyine ve sınıfın durumuna göre planladığını belirtmiştir.

Öğretim görevlisi (Ö1) kitaplarda ikili konuşmalarda zaman zaman SB'nin yer aldığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'lerin kitaplarda, metinlerde yer aldığını fakat işlevsel yönünün anlatılmadığı söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) ders kitaplarında söylem belirleyicilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini, çok az okuma ve dinleme metinlerinde rastladığını ancak yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö4) ders kitaplarında SB'lerin öğretime yer verilmediğini, Türkçe öğretim programında da SB'lerin öğretime yer verilmediğini söylemiştir.

Bununla birlikte Öğretim görevlilerinden (Ö4) hariç diğer tüm öğretim görevlilerin SB'lere derslerinde zaman zaman az da olsa yer verdikleri saptanmıştır. Öğretim görevlisi (Ö1) SB'leri öğretmek için özel olarak sorduklarında ya da kitaptaki metinlerde geçtiğinde anlattığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'leri metinde geçtiğinde fonksiyonlarını örneklerle anlattığını belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) derste öğrenciler sorarlarsa anlattığını söylemiştir.

Tüm öğretim görevlileri SB'lerin öğretimi konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Öğretim görevlisi (Ö1) SB'lerin konuşmanın akışında öneminin belirleyici olduğunu ve öğretilmesi için SB'lerin sıklıkla geçen metinler okutulup dikkatlerinin çekilebileceğini söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö2) SB'lerin işlevsel yönünün anlatılmasıyla birlikte öğrencinin SB'leri konuşma esnasında kullanabileceğini ve konuşma süreci daha iyi yönetebileceğini söylemiştir. Öğretim görevlisi (Ö3) SB'lerin etkinliklerle öğrencinin aşinalığı sağlanarak öğretilebileceğini belirtmiştir. Öğretim görevlisi (Ö4) günlük hayatta bu kelimelerin (*şey, yani, işte, ya*) kullanımı oldukça yaygın olduğunu ve bu sözcüklerin hangi kelimelerin yerine kullanıldığını tespit ederek öğrencilere bu kelimelerin yerine *şey, yani, işte* ve *ya* sözcüklerini öğretebileceğini söylemiştir.

Araştırma sonucunda şu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Türkçe öğretim programlarında SB'lere ve işlevlerine kazanımlarda yer verilmelidir.
2. Dil öğretim kurumlarında ana kaynak genellikle ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda SB'ler yer almadığından uygulayıcılar öğretim sürecine bu tür yapıları dahil edememektedir. Bu nedenle ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin bu çerçevede düzenlenmesi yararlı olacaktır.
3. SB'lerin ders ortamına nasıl aktarılacağı üzerine çalışmalar yapılarak öğretim ortamlarına taşınması sağlanmalıdır.
4. SB'lerin konuşma etkinliklerinde konuşma dilinin doğal yapısını yansıtan otantik videolar veya ses kayıtları ders materyali olarak hazırlanarak kullanılmalıdır.

Kaynakça

- (ACTFL). (2012). *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Yeterlilik Kılavuzu Erişim Adresi: https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012_Turkish.pdf
- Aşık, A., & Cephe, T. (2013). *Discourse markers and spoken English: Non native use in the Turkish EFL setting*. *English Language Teaching*, 9 (12): 34-56.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Bazzanella, C. (1990). *Phatic Connectives as Interactional Cues in Contemporary Spoken Italian*. *Journal of Pragmatics*, 14: 639-47.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Başutku, S., & Çelik, N. (2020, Aralık, 12) *Schiffirin'in söylem modeline göre yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde söylem belirleyicilerinin incelenmesi*. N. Yazıcı (Oturum başkanı), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu. Ankara, Türkiye.
- CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakır, H. (2016). *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları*. Ülper, H. (Ed.). *Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak yani'nin işlevleri içinde* (20-30). Ankara: Pegem Akademi
- Çakır Sarı, H. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı*. *Dil Dergisi*, 171 (1): 75-90.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. (1.Baskı). Grafiker Yayınları.
- Dülger, O. (2001). *The use of discourse markers in teaching writing*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi]
- Demiray, C. (2019). *Türkçede günlük konuşma bağlamında kullanım sıklığı yüksek söylem belirleyicilerinin işlev ve konum özellikleri*. [Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Demirtaş, E. (2004). *Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları söylem belirteçleri ve bağlamaştırma ipuçlarının işlevleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi]
- Erman, B. (1992). *Female and Male Usage of Pragmatic Expressions in Same-Sex and Mixed-Sex Interaction*. *Language Variation and Change*, 4 (2): 217-234.
- Fraser, B. (1987). *Pragmatic Formatives*. J. Verschueven ve M. Bertuccelli-Papi (Ed.). *The Pragmatic Perspective içinde* (179-194). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fraser, B. (1988). *Types of English Discourse Markers*. *Acta Linguistica Hungarica*, 38 (4): 19-33.
- Fraser, B. (1990). *An Approach to Discourse Markers in English*. *Journal of Pragmatics*, 14 (3): 383-395.
- Fraser, B. (1993). *Discourse Markers across Language*. *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 4: 1-16.
- Fraser, B. (1999). *What are Discourse markers?* *Journal of Pragmatics*, 31 (7): 931-932.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hirik, E. (2023). *Türkçede Söylem Belirleyiciler ve Mental Söz Varlığı İlişkisi*. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10: 570-587.
- Hirik, E. (2023). *Türkçede Söylem Belirleyici Olarak Soru Yapılı İfadeler*. *Dil Araştırmaları*, 32: 55-73.
- Kıymazarslan, V. (1996). The Role of discourse markers in improving foreign language reading comprehension: A case study. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]
- Knott, A., & Dale, R. (1994). *Using Linguistic Phenomena to Motivate a Set of Coherence Relations*. *Discourse Processes*, 18 (1): 35-62.
- Östman, J. O. (1995). *Pragmatic Particles Twenty Years After*. B. Warvik, S. K. Tanskanen ve R. Hiltunen (Ed.). *Organization in Discourse: Proceedings from the Turku Conference* içinde (95-108). Turku, Finlandiya: University of Turku.
- Özbek, N. (2000). *Studies on Turkish and Turkic Languages*. A. Göksel ve C. Kerslake (Ed.). *Yani, İşte, Şey, Ya: Interactional Markers of Turkish* içinde (393-401). Oxford: Harrassowitz.
- Polanyi, L., & Scha, R. (2009). *The Syntax of Discourse*. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 3 (3): 261-270.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londra: Longman.
- Redeker, G. (1990). *Identical and Pragmatic Markers of Discourse Structure*. *Journal of Pragmatics*, 14 (3): 367-381.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). *The handbook of Discourse Analysis*. D. Schiffrin, D. Tannen ve H. E. Hamilton (Ed.). *Discourse markers: Language, meaning and context* içinde (54-75). Oxford: Blackwell Publishers Malden.
- Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2020). *Türkçenin Eğitimi- Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar. Konuşma Eğitiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri: Duraksama Belirleyicileri* (1. baskı) içinde (45-60). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Sarıtaş, H., Karadağ, K., & Benzer, A. (2019). *Dilbilimde güncel tartışmalar. Ortaokul öğrencilerinin konuşma edimlerinde söylem belirleyici eğilimleri* (1. baskı.) içinde (136-151). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2020). *İkinci dil olarak Türkçe Öğretiminde Söylem Belirleyicilerin Yeri ve Kullanımı*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2): 81-111.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The Socio-Linguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- Şuyalçinkaya, K. (1999). *The Role of discourse markers in improving writing a report*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uçku, Ç. (1996). *The Impact of discourse markers on developing reading skills in English at intermediate level: A case study*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi]
- Van Dijk, T. A (1979). *Relevance Assignment in Discourse Comprehension*. *Discourse Processes*, 2: 113-126.
- Yılmaz, E. (2004). *A Pragmatic Analysis of Turkish Discourse Particles: Yani, İşte and Şey*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi] ODTÜ.

Makale Bilgi Formu

Yazar Onayı: Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Ek

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).

B1 SEVİYESİ

1.HAFTA SORULARI

1.Nasıl bir evde /yurtta yaşıyorsunuz?

Yurtta yaşıyorsa:

- Yurtta odanızda kaç kişi var?
- Yurtta odanız büyük mü?
- Yurt ücretiniz ne kadar?
- Yurdunuz eski mi yeni mi?
- Yurtta odanızda kaç kişi ile birlikte yaşıyorsunuz?
- Yurdunuz merkezi sistemle mi ısıyor kombi ile mi?
- Yurdunuzun banyosunu su bastı ne yaparsınız?

Evde yaşıyorsa:

- Eviniz kaç odalı?
- Eviniz kaç metrekare?
- Eviniz merkezi sistemle mi ısıyor kombi ile mi?
- Eviniz eski mi yeni mi?
- Eviniz kiralık mı, satın mı aldınız?
- Evinizde kaç kişi ile birlikte yaşıyorsunuz?
- Evinize hangi faturalar geliyor?
- Evinizin banyosunu su bastı ne yaparsınız?

2.Eviniz/yurdunuz ulaşım araçlarına yakın mı?

3.Türkiye’de en sevdiğiniz eşya, yiyecek nelerdir?

4.Ülkenize gittiğinizde ailenize hediye olarak ne götürmek istersiniz?

2.HAFTA SORULARI

1.Daha önce herhangi bir yerde çalıştınız mı?

-Kaç ay çalıştınız

-Ne kadar maaş aldınız?

2.Daha önce çalışmak için ilan başvurusu yaptınız mı?

3.Hiç özgeçmiş hazırladınız mı?

4.Hayatınızda başarılı bulduğunuz ve örnek aldığınız biri var mı?

5.Neden okuyacağınız bu bölümü seçtiniz?

-Meslek seçiminizdeki kararınız ileride değişir mi?

3.HAFTA SORULARI

1.Sağlıklı olmak için bir çaba gösteriyor musunuz?

-Neler yapıyorsunuz?

2.Ruhsal sağlığınızı korumak için neler yapıyorsunuz?

-Hangi psikolojik hastalıkları biliyorsunuz?

Bulaşıcı hastalık nedir?

-Örnek verebilir misiniz?

3.İlk yardım denince aklınıza neler geliyor?

4.HAFTA SORULARI

1.Emekli olduktan sonra eğitim hayatınıza devam etmek ister misiniz?

2.Ülkenizde/Türkiye’de nasıl bir eğitim sistemi olsun isterdiniz?

3.Sizce hangi zeka türüne sahipsiniz?

4.Sizce iyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir?

5.Eğitimde başarı için ödev olmalı mıdır?

5.HAFTA SORULARI

1.Hayatınızdan memnun musunuz?

2.Hiç pişman oldunuz mu?

3.İnternet alışverişi yapıyor musunuz?

-İnternet alışverişi yaparken bir problem yaşadınız mı?

6.HAFTA SORULARI

1.Beden dili nedir?

-Birkaç örnek verebilir misiniz?

2.Göçebe hayat nedir?

3.Batıl inanç nedir?

-Birkaç örnek verebilir misiniz?

B2 SEVİYESİ

1.HAFTA SORULARI

1. Turizmin kendi ülkenize faydası ya da zararları olduğunu düşünüyor musunuz?

-Örnek verebilir misiniz?

2.Türkiye’de tatile gitmek isteseniz hangi şehirleri gezmek isterdiniz?

-Neden o şehri seçtiniz?

3.Tatile çıkmak istediğinizde bavulunuza hangi eşyaları koyuyorsunuz?

2.HAFTA SORULARI

1.Yaşlı insanların sosyal medyada arkadaşlık uygulamalarını kullanmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.Sosyal medyadan tanışıp evlenen arkadaşlarınız hakkında ne düşünüyorsunuz?

3.Türkiye’deki ulaşım araçlarından memnun musunuz?

3.HAFTA SORULARI

1.İnsanlar birbirleri hakkında fikir edinirken giydikleri kıyafetlerin markasına bakarak da bir fikirde bulunabilir mi?

2.Siz marka giyinmeyi sever misiniz?

3.Size kendinizi iyi hissettiren bir Türkçe şarkı var mı?

-Bu şarkıyı dinlerken neler hissediyorsunuz?

4.HAFTA SORULARI

1.Hayvan hakları konusunda bir bilginiz var mı? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?

2.Türkiye’de kendinizi güvende hissediyor musunuz?

3.Daha önce aşık oldunuz mu?

-Aşık olduğunuzda neler hissettiniz?

-Aşk nedir?

5.HAFTA SORULARI

1.Ülkenize ait bir doğa harikasını anlatır mısınız?

2.Ülkenizde asla gidilmemesi gereken bir yer var mı?

3.Ülkenizde teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürünüzde de değişiklikler oldu mu?

6.HAFTA SORULARI

1.GDO’lu yiyecekler yemeli miyiz, yememeli miyiz?

2.Elektrikli araba mı kullanmak isterdiniz yoksa petrol ile çalışan bir arabı kullanmak isterdiniz?

-Bunu tercih etme nedeniniz nedir?

3.Para her problemi çözer mi?