

# İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ÜSTSÖYLEM VE AKADEMİK DİNLEME İLİŞKİSİ\*

*Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR, Ayten GENÇ\*\**

**Öz:** Türkiye’deki öğretim dili Türkçe olan programlarda yüksek öğrenim görmek üzere gelip bölümlerine başlayan uluslararası öğrencilerin bölümlerinde ve diğer akademik ortamlarda karşılaştıkları akademik görevleri gerçekleştirme konusunda yaşadığı güçlükler ve bu konudaki ihtiyaçları gözetilerek üniversitelerde uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dersleri başlatılmıştır. Bu derslerin öğrencilerin söz konusu bağlamlarda etkin rol alabilmeleri için akademik ortamların uzlaşmaları ve akademik söylemin özellikleriyle birlikte alımlayıcı ve üretici dil becerilerini geliştirmeye odaklanması beklenmektedir. Ancak günümüzde yaygın olarak okutulan akademik Türkçe ders kitaplarında akademik dinleme becerisinin bu bağlamda akademik okuma ve yazmaya göre daha az üzerinde durulan ve çoğunlukla yalnızca anlamaya yönelik sorularla çalıştırılan bir beceri olduğu görülmektedir. Halbuki ihtiyaç analizi çalışmaları ve öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri araştıran çalışmalar, dinleme becerisinin öneminin altını çizmektedir. Bu çalışmada uygulamalı dilbilimin ikinci/yabancı dil öğretimindeki sorunlara çözüm önerileri getirme amacı olduğu fikrinden de yola çıkılarak dilbilimsel bir olgu olan üstsöylemin akademik dinleme öğretimi bağlamında işlevselliğine dikkat çekmek ve ilgili literatürü sunmak amaçlanmıştır çünkü ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinlemeye odaklanan çok az sayıdaki çalışmada akademik dinlemede üstsöylemin işlevselliğine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında akademik dinleme konusu üzerinde durulmuş; üstsöylem olgusu, ayrıntılarıyla açıklanmış ve ikisinin ilişkisini ortaya koyan çalışmaların bulguları bir araya getirilip sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Üstsöylem, akademik dinleme, akademik Türkçe, ikinci dil olarak Türkçe Öğretimi, dinleme becerisi.

---

\* Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 19.02.2023 - 24.08.2023

Bu çalışma, Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR tarafından Prof.Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında hazırlanan “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinlemeye Yönelik Üstsöylem Belirleyicilerinin Tespiti” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Birimi, Ankara, Türkiye. E-posta: gdenizd@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1851-4179.  
Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. E-posta: dogu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6852-9961.

### **Relevance of Metadiscourse in Terms of Academic Listening in the Context of Teaching Turkish as a Second/Foreign Language**

**Abstract:** As international students who come to Turkey to receive higher education in Turkish face difficulties in carrying out academic tasks, academic Turkish classes have recently been offered by universities to meet their needs. The courses intend to focus on improving receptive and productive skills along with academic language use and conventions of specific academic contexts to enable students' active role in such contexts. However, as observed in the existing academic Turkish textbooks, academic listening skills have received less attention than academic reading and writing. This skill, in most cases, is expected to be acquired only through listening to a recording followed by comprehension questions. In most textbooks, this skill is taught solely through some listening practice accompanied by comprehension questions. Therefore, in view of the applied linguistics objective to offer solutions to problems in second/foreign language teaching, this study aims primarily to draw attention to the relevance of metadiscourse, a linguistic phenomenon, in the context of academic listening in second/foreign language teaching. Moreover, the study complements the relevant literature since in the very few studies focusing on academic listening in teaching Turkish as a second/foreign language, none utilizes the functionality of metadiscourse in academic listening.

**Keywords:** Metadiscourse, academic listening, academic Turkish, teaching Turkish as a second language, listening skill.

### **Giriş**

Küreselleşmeyle birlikte yükseköğretim ortamlarının giderek daha heterojen bir nitelik kazandığı görülmektedir. Günümüzde uluslararası öğrenim bursları, öğrenci değişim programları gibi teşvik edici faaliyetler ile birlikte göç gibi toplumsal etmenler sonucunda yükseköğretimin tamamı veya bir bölümü için başka bir ülkeye gitmek, oldukça yaygın bir olgu haline gelmiştir. Ancak bu bağlamda öğrenciler, ana dilinden farklı bir dilde sunulan bilimsel içeriği anlamak, değerlendirmek ve öğrenmek gibi zor görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yeni öğrendikleri dillerde akademik çalışmalarını yürütebilmek için genel dil yeterliliklerine sahip olmanın ötesinde akademik bağlama özgü dil kullanımını ve buldukları akademik ortamdaki kültürel uzlaşımları öğrenerek çeşitli akademik yeterlilikler geliştirmelerini de gerektirmektedir. Dünyanın pek çok yerinde söz konusu gereksinimleri karşılamak üzere akademik amaçlı dil öğretim programları uygulanmaktadır.

Türkiye de söz konusu küresel akademik hareketlilikten payını almaktadır. Yükseköğretim Kurulunun yayımladığı istatistikler değerlendirildiğinde bu payın her geçen gün artmakta olduğu açıkça görülmektedir: 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki yükseköğretim programlarına kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı, 14.752 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu sayı, 260.289'a yükselmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). Nitekim Türkiye

bağlamındaki uluslararası öğrencilerin de Türkiye'deki akademik kültüre, Türkçe akademik söylemin özelliklerine, söylem türlerine ve akademik görevlere hazırlanmaları ve ilgili becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Bursları kapsamında Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçeye ilişkin ihtiyaçlarını değerlendiren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla burslandırılan öğrencilerin öğretim dili Türkçe olan programlardaki başarılarını desteklemek adına üniversitelerdeki programlarına başlamadan önce en az 140 saatlik bir akademik Türkçe eğitimi almalarını zorunlu kılmıştır. Bununla birlikte Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 2019 yılı Mart ayında üniversitelere gönderdiği “Seçmeli Akademik Türkçe Dersi” (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2019) konulu yazıyla yabancı uyruklu öğrencilere yönelik adı Akademik Türkçe olan 2 kredilik bir ders açılması önerisinde bulunması üzerine akademik amaçlı Türkçe dersleri, Türkiye çapında yaygınlaşmıştır. Söz konusu olumlu gelişmeler, beraberinde pek çok başka gelişmeyi ve çalışmayı getirmiştir. Akademik Türkçe derslerinde kullanılmak üzere ders kitapları (Karatay, 2019; Morali, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018a, 2018b, 2018c; Temur, 2017; Temur ve Kurt, 2017; Yıldırım, Yılmaz, Demirel, Boylu, Uzdu Yıldız, Biçer ve Saçkesen, 2018a, 2018b, 2018c) yazılmış ve bir kitlesel açık çevrimiçi ders olan ANA-DİL Türkçe projesinin C2 düzeyi özel amaçlı bir ders olarak Akademik Türkçe kapsamında hazırlanıp çevrimiçi ortamda erişilebilir hale getirilmiştir. Bunların yanı sıra akademik Türkçe öğretimi araştırmaları da ivme kazanmıştır.

Akademik amaçlı dil öğretimi söz konusu olduğunda akademik yazmaya diğerlerinden ayrı bir önem atfedilse de öğrenciler, akademik hayatlarında okuma, dinleme ve konuşmayı da içeren ve çoğu zaman bu becerileri etkileşimli olarak işe koşmalarını gerektiren durumlarla karşılaşır. Hatta Demir'in (2017, ss. 104, 137) uluslararası öğrencilerden ve onlara ders veren öğretim üyelerinden veri topladığı araştırmasında da tespit edildiği gibi akademik ortamlarda en sık kullanılan beceri, akademik dinleme becerisidir. Üniversite bağlamının doğası gereği Karagöl ve Korkmaz'ın da (2021, s. 210) belirttiği gibi “akademik dinleme/izleme; sınıf başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu alıcı dil becerisidir”. En sık kullanılan ve dolayısıyla azami öneme sahip becerilerden biri olmasına rağmen bir önceki paragrafta sözü edilen çalışmalardan doğrudan akademik dinlemeye odaklanan çalışmaların (Ellialtı, 2021; Ellialtı ve Batur, 2021a; Halitoğlu, 2018; Özdemir, 2021) oldukça sınırlı sayıda oldukları ve buradan hareketle Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi bağlamında akademik dinlemeye ilişkin oluşan akademik birikimin yeterli olmadığı ifade edilebilir. Yapılan geniş kapsamlı çalışmalar göstermektedir ki akademik dinleme, başarı için en önemli görülen beceridir (Demir, 2017, s. 163; Ellialtı, 2021, s. 624). Akademik dinlemede öğrencilerin en önemli gördüğü etkinlikler, “dersi dinlemek” ve “derste yapılan tartışmaları dinlemek” iken akademik yazmada “dersi dinlerken not tutmak”tır (Demir, 2017,

s. 104). Aynı çalışmada (s. 202) not tutma alışkanlığı olan öğrencilerin çoğunluğunun not tutarken zorlandığı ortaya konulmuştur. Ellialtı'nın (2021, s. 625) özetleyerek not tutmanın zorluğuna ilişkin bulguları da bunu destekler niteliktedir. Not tutarken öğrencilerin aslında düşünceleri özetleyerek veya neyin önemli olup neyin önemli olmadığını belirlemek amacıyla değerlendirerek yazıya geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda akademik dinleme becerisinin bu bağlamda çeşitli bilişsel süreçlerle ve yazma becerisiyle etkileşim içerisinde olduğu ifade edilebilir. Sözü edilen bilişsel süreçlerin yarattığı zorluğa ilişkin bulgular ortaya koyan bir başka çalışma da Konyar'ın (2019) araştırmasıdır. Bu araştırma sonucunda akademik dinleme becerisinde “uluslararası öğrencilerin günlük dil becerilerini kullanabildikleri durumlarda yetkinlik düzeyleri yüksekken; anlama, analiz etme ve sentezleme gibi akademik beceriye dayalı işlemleri gerektiren durumlarda yetkinlik düzeylerinin düştüğü” (s. 87) çıkarımı yapılmıştır. Öğrencilerin akademik dinleme öz yeterliklerine ilişkin algıları oldukça olumlu olsa da (Demir, 2017, s. 182; Ellialtı, 2021, s. 624; Konyar, 2019, ss. 72-73) Konyar'ın (2019, s. 87) araştırmasına katılan öğretim üyeleri, öğrencilerin dersleri anlamadıklarını sıklıkla belirtmiş ve Hasırcı Aksoy'un (2021, s. 1719) çalışmasında öğrencilerin dinleme sırasında güçlüklerle karşılaştığı kaydedilmiştir. Kısacası akademik dinleme becerisi, yükseköğretim ortamlarında en sık karşılaşılan ve en önemli görülen beceri olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler genel olarak bu beceride kendilerini yetkin bulsalar da yapılan araştırmalar sonucunda bazı öğretim elemanlarının öğrencilerini akademik dinlemede yeterli bulmadıkları, öğrencilerin kendilerinin de dinleme esnasında ve not tutmada çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik dinlemedeki yetkinlik düzeylerinin dinleme görevlerinin gerektirdiği zihinsel süreçlerin zorluğu veya karmaşıklığı ile ters orantılı olduğu düşünülmektedir.

Uygulamalı araştırmaların sonuçları, akademik dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üniversitedeki derslerde ve panel, konferans gibi akademik etkinliklere katıldıklarında dinlediklerini anlamakta güçlük çektiklerine yönelik tespitlerinden yola çıkan Halitoğlu (2018, s. 21) söz konusu zorlukların üstesinden gelinmesine yönelik bir eylem araştırması planlamıştır. Sonuçlar, yapılan müdahalelerin olumlu etki ettiğini göstermiştir. Benzer bir şekilde Ellialtı'nın (2021) uygulamalı çalışması sonucunda öğrencilerin akademik dinleme düzeylerinin %52,4 oranında gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan hareketle akademik dinleme süreçlerine yapılan pedagojik müdahalelerin işe yaradığı ve dolayısıyla akademik dinlemeye yönelik sınıf içi çalışmaların gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Sınıf içi uygulamaların belirlenmesinde, kullanılan ders kitaplarının etkin rolü değerlendirildiğinde akademik Türkçe ders kitaplarındaki dinlemeye yönelik alıştırmalar/pratik yapmanın yanı sıra strateji kazandırma ve farkındalık geliştirme çalışmalarının da gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Korkmaz ve Karagöl'ün

(2021, s. 1771) çalışmasında da dinleme türlerinin, etkinliklerinin, görevlerinin çeşitlendirmesi gerekliliğine ilişkin görüş bildiren uzmanlar olmuştur. Ancak var olan ders kitapları incelendiğinde bir kitap setinde hiç dinlemeye yer verilmediği, bir sette dinleme bölümleri bulunmasına rağmen ilgili etkinliklerin ve strateji açıklamalarının son derece sınırlı olduğu, bir diğerinde dinleme etkinliklerinin yalnızca pratik yaptırma amacı güttüğü ve hiç strateji veya farkındalık geliştirme çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca bir kitap setinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası çalışmalar, not tutma etkinlikleri, yapılandırılmış strateji öğretimi (Özdemir, 2021) ve söylemsel farkındalık geliştirme etkinlikleri bulunduğu gözlemlenmektedir. Yaygın kullanılan ders kitaplarındaki işaret edilen eksiklikler, akademik Türkçe öğretimi bağlamında ele alınabilecek bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Uygulamalı dilbilim, “dilbilim kuram, yöntem ve bulgularının çeşitli alanlardaki dil sorunlarının çözümünde kullanılmasını konu alan dilbilim dalı” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 250) olarak tanımlanır. Nitekim dil öğrenimi/öğretimi alanı da hem kendi özel konuları bulunan hem de eğitim bilimleri, dil bilimleri, bilişsel bilimler gibi başka alanlardan beslenen bir uygulama ve araştırma alanıdır. Bir önceki paragrafta sözü edilen sorunların çözümüne yönelik yapılabilecekler düşünüldüğünde, dilbilimsel kuramlar ve dil öğretimi uygulamaları arasında köprü kurabilecek bir alan olarak uygulamalı dilbilimin yöntem ve bulgularından faydalanılmasının mümkün olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda akademik dinleme konusunda materyaller ve sınıf içi etkinlikler geliştirilirken öncelikle ders anlatımı, sınıf içi tartışma, sunum, sözlü bildiri gibi akademik ortamlarda karşılaşılan ve akademik dinleme becerilerini işe koşmayı gerektiren türlerin belirlenip özelliklerinin ortaya konulması, bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Kocaman Gürata ve Durmuş (2020, s. 64) da Türkçede çeşitli yazılı ve sözlü akademik söylem türlerinin “dilbilimsel, bilişsel ve kültürel unsurlarının” incelenip dil öğretimine hizmet edecek şekilde betimlenmesinin bir ihtiyaç olarak görüldüğünden söz etmiştir.

Buradan hareketle akademik söylemin öne çıkan unsurlarından biri olan üstsöylem kavramından uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersleri kapsamında akademik dinleme öğretiminde yararlanılmasının işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Üstsöylem, söylemin üreticisinin kendi söylemini alıcısının en iyi şekilde nasıl işlemleyip anlayabileceğine yönelik tahminlerinden yola çıkarak yapılandırmak için başvurduğu kaynaklar olarak tanımlanabilir (Hyland, 2017) ve bu da aslında söylemin üreticisinin devam eden söylem içerisinde alıcısına yardımcı olabilmek için bazı ipuçları sunduğu anlamına gelir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sözlü akademik söylemde kullanılan üstsöylemsel unsurlara yönelik farkındalık geliştirilmesinin öğrencileri söz konusu ipuçlarını yakalamaya hazırlamak için kullanılabilecek bir yol olabileceği sonucuna varılmaktadır. Üstsöylem farkındalığının dinlediğini anlamaya olumlu etkisi,

çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur (Heshemi, Khodabakhshzade ve Shirvan, 2012; Namnik, 2016; Zare, 2020; Zhang, 2012).

Bu çalışmada uygulamalı dilbilim alanının dilbilimsel kuramların başka alanlardaki sorunlara çözüm getirmesi hedefinden yola çıkarak dilbilimsel bir kavram olan üstsöylemin ikinci/yabancı dil öğretimi alanında karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelenebilmesi için nasıl işlevsel hale getirilebileceğine yönelik önerilerde bulunmak ve konuyla ilgili alanyazına işaret etmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle akademik dinleme konusu etraflıca ele alınacak, daha sonra üstsöylem kavramı açıklanacak ve son olarak akademik dinleme ve üstsöylem ilişkisine değinilip bu ilişkiden yola çıkan araştırmaların bulgularına yer verilecektir.

## **1. Akademik Amaçlı Dinleme Öğretimi**

### **1.1. Akademik Amaçlı Dil Öğretimi**

İkinci/yabancı dil öğretimi, alanyazında genel amaçlı ve özel amaçlı olmak üzere iki başlık altında ele alınır, akademik amaçlı dil öğretimi ise özel amaçlı dil öğretiminin bir alt türü olarak değerlendirilir (Flowerdew ve Peacock, 2001, s. 12). Dolayısıyla akademik amaçlı dil öğretimi dersleri; bir özel amaçlı dil öğretimi dersi olarak özel gereksinimlerden doğan özel dil kullanımlarına yönelik ders içeriği, kazanımlar, ders malzemeleri, öğretim ve ölçme değerlendirme yöntemleri ve uygulamaları bulunan derslerdir (Trace, Hudson ve Brown, 2015, s. 2). Akademik amaçlı dil derslerinin öğrenci ihtiyaçları ile temellendirilmesi, onları genel amaçlı dil derslerinden farklı kılan ana özellik olarak öne çıkar (Charles ve Pecorari, 2016, s. 9).

Öğrencilerin akademik ortamlardaki ihtiyaçları konusunda belirleyici unsurlar, dil kullanımının yanı sıra öğrencilerin bu ortamlarda üstlendikleri yeni roller ve bilgi ile ilişkilerinin kazandığı yeni boyutlardır dolayısıyla öğrencilerin girdikleri akademik ortamlarda etkin bir şekilde rol alabilmeleri, dil kullanımına ilişkin zorlukların ortadan kaldırılmasından çok hâli hazırda sahip olmadıkları okuryazarlık türlerini edinip geliştirmelerine ve gerek duydukları iletişim becerilerini kazanabilmelerine bağlıdır (Hyland, 2012).

Akademik amaçlı dil öğretimi de kendi içinde genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı dil öğretimi olarak ayrılıp iki farklı kapsamla yapılandırılmaktadır (Jordan, 1997, s. 3). Jordan'a (1997, s. 3) göre genel akademik amaçlı dil öğretiminde alanlara özgü dil kullanım özelliklerindense akademik üslubun tanıtılması ve akademik ortamlarda ihtiyaç duyulan ortak becerilerin edinilmesini sağlamak amacını taşır. Bu beceriler, alanlardan bağımsız olarak akademik etkinlikler/ortamlarda etkin rol alabilmek ve bilgi ile etkileşime girebilmek için gerekli olan akademik yazma, alıntı yapma, kaynak gösterme, seminerlere, derslere, tartışmalara katılma ve benzeri sözlü etkinlikleri

dinlerken not tutma gibi becerilerdir. Bu sınıflandırmadaki özel akademik amaçlı dil öğretimi ise belirli bir alana odaklanıp söz konusu alana özgü söz varlığı, dil beceri ve etkinliklerine odaklanır. Var olan akademik Türkçe öğretimi uygulamaları ve ders kitaplarının kapsamı düşünüldüğünde genel amaçlı akademik Türkçe öğretiminin yaygın olduğu ifade edilebilir çünkü kullanımda olan kitap setleri göz önünde bulundurulduğunda fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri gibi kategorilere ayrılarak oluşturulan programlar bulunsa da yalnız bir disiplin özelinde yapılandırılmış programlara rastlanmamaktadır.

## **1.2. İkinci/Yabancı Dilde Dinleme Süreçleri**

Dil öğretiminin tarihine bakıldığında dinleme öğretiminin ele alınışı ve konumunun süreç boyunca değişkenlik gösterdiği ancak iletişimsel dil öğretiminin yaygın olarak benimsenmesiyle günümüzde iletişim süreçlerinde yazma, konuşma ve okuma ile birlikte ve kimi zaman etkileşimli olarak işlevsel olan ve dolayısıyla dil öğretim süreçlerinde diğerleriyle aynı oranda üzerinde durulması beklenen temel becerilerden biri olarak görülmektedir. Dinleme, çok genel olarak duyup anlamak amacıyla dikkatini verme şeklinde tanımlansa da bu tanım özellikle dil öğretimi/öğrenimi bağlamında sürecin karmaşık dinamiklerini ortaya koymakta yetersizdir. Buradan hareketle öncelikle alanyazından dinleme sürecini çeşitli yönleriyle betimlemeyi hedefleyen açıklamalara başvurulacaktır.

Dinleme süreci, bir diğer alımlama becerisi olan okumadan temelde iki noktada ayrılır. Flowerdew (1994, s. 10) bu ayrımı belirleyen özelliklerin ilkinin gerçek zamanlı işleme, ikincisinin ise sesbilimsel ve leksiko-gramatik özellikler olduğunu ifade eder. Gerçek zamanlı işleme ile kastedilen sözcelerin sözceme anında algılanması gerektiği yani geçici nitelikte olmalarıdır. Gerçek yaşamda çoğu zaman dinleme sırasında okumada olduğu gibi bazı noktaları tekrar inceleme veya atlama imkânı olmaması, dinlemenin gerçek zamanlı özelliğini öne çıkarır. Sesbilimsel açıdan ayırıcı özellikler ele alındığında ise okuma sırasında kolaylıkla fark edilebilecek görsel unsurların yerine dinlemede konuşma sırasında algılanması ve ayırt edilmesi her zaman kolay olmayan sesbirimler söz konusu olur. Ayrıca yazıda birer boşlukla belirtilen sözcük sınırlarının dinleme sırasında tespit edilip sözcüklerin tanınması, ikinci/yabancı dil öğrencileri için daha zordur. Bunlara ek olarak tonlama, vurgu, duraksama ve düzeltmeler gibi unsurlar, dinleme sürecinin okumadan farkını ortaya koyan özelliklerdir. Flowerdew'in (1994, s. 10) leksiko-gramatik olarak nitelediği özellikler ise dinlemede sözlü söyleme özel sözcüksel ve dilbilgisel yapı kullanımıyla karşılaşmanın mümkün olmasıyla ilgilidir. Dinleme, okumadan bu yönüyle de ayrılır ve bu özelliklere yönelik farkındalığın bulunmaması, bir dili henüz öğrenmekte olan dinleyiciler açısından zorluk yaratabilir.

Alanyazında dinleme bağlamında alımladığını anlamlandırma sürecini açıklamak için 1980'li yıllardan beri sıklıkla kullanılan ve "standart model" (Aryadoust ve

Luo, 2022, s. 3) olarak nitelendirilen iki model, aşağıdan yukarıya (veya tümevarımsal) işleme ve yukarıdan aşağıya (veya tümdengelsel) işlemedir. Aşağıdan yukarıya işlemede anlamlandırma, dilsel birimlerin en küçüğüyle başlayıp daha büyük olanlardan en büyük birime doğru ilerler. Bir başka ifadeyle sesbirimlerden sözcüklere, sonrasında sözcük gruplarına, sözcük gruplarından cümleye ve daha sonra daha büyük birimlere doğru anlamın çözümlenmesiyle ilerleyen bir süreç olarak ifade edilebilir. Nunan (2002, s. 239) tümevarım sürecinin anlama ulaşılan kadar doğrusal ilerleyen bir süreç olduğunu belirtir. Yukarıdan aşağıya işleme sürecinde ise dinleyicinin dinleyeceği metinle ilgili edindiği bağlamsal bilgileri ve dinlediklerini bağlam ve konu hakkında önceden sahip olduğu bilgiler ışığında değerlendirmesi ve böylelikle anlamı oluşturmaya söz konusudur.

Günümüzde aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme süreçlerinin birlikte işlevsel olduğu yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Dinlediğini anlamlandırma süreci, Flowerdew (1994, s. 9) tarafından da iki aşamalı bir süreç olarak tarif edilmiştir. Bu modele göre ilk aşamada dilsel işleme gerçekleşirken ikinci aşamada alınılan dilsel işlemeden geçirilerek elde edilen bilgilerin var olan bilgilerle karşılaştırılıp bağlama uyarlanması ile anlam yapılandırılır. Anderson (1995) ise üç aşamalı ancak benzer bir süreçten söz eder. Bu sürecin ilk aşaması, algılamadır ve algılama aşamasında dinleyiciler, duydukları sesleri önceden bildikleri sözcüklerle eşleştirerek sözcükleri tanırlar. Bir sonraki aşamada sözdizimsel analiz gerçekleşir. Bu da sözcüklerin söylem içerisindeki pozisyonlarının belirlenmesi ve diğer birimlerle olan sözcüksel ve dilbilgisel ilişkilerinin fark edilmesi anlamına gelir. Kullanım anlamına gelen son aşamada ise ilk iki aşamadaki sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcüksel bilgilerin dinleyicinin var olan bilgileriyle eşleştirilip ifade edilenlerin anlamına ve işlevine yönelik çıkarımlarda bulunulması gerçekleşir. Field (2013) ise beş aşamalı bir çerçeve sunar ve söz konusu aşamaları üst düzey süreçler ve alt düzey süreçler olarak ikiye ayırıp söz konusu iki kategorinin birbiriyle etkileşimli olarak işlediğinden söz eder. Buradan hareketle ikinci/yabancı dil öğretiminde her iki süreci de destekleyecek çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Örneğin aynı program kapsamında hem ses ayrımları üzerinde durmak hem de öğrencilerin konuya ilişkin var olan bilgilerini etkinleştirmelerini sağlamaya yönelik stratejileri kazandırmak veya belirli bir dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerin konuyla ilgili yeterli ön bilgileri bulunmadığı durumlarda eksiklerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapmak faydalı olabilir (Nunan, 2002, s. 239).

### **1.3. Akademik Dinleme**

Alanyazında akademik dinlemenin kapsamı değişen çeşitli tanımları bulunmaktadır. Pek çok çalışmada akademik dinleme tanımı yapılırken ders anlatımları esas kabul edilir. Örneğin, Vandergrift ve Goh'un (2012) tanımı, akademik dinlemeyi sınıftaki ders içeriğini öğrenmek için dinlemek olarak ele



alır. Flowerdew ve Miller (2014, s. 102), akademik ortamlardaki sözlü dilin içeriğine ilişkin bilgilerin edinilmesi için zihinde işlemlenmesi ile ilgili olduğunu ifade eder. Lynch'in (2011) akademik ortamlarda karşılaşılan birçok farklı sözlü etkinliği de dahil eden çerçevesi sadece ders anlatımlarına odaklanan geleneksel akademik dinleme tanımlarından çok daha detaylı ve geniş kapsamlıdır. Bu çerçevede tek yönlü akademik dinleme ve çift yönlü akademik dinlemeden söz eder. Tek yönlü dinlemeyle ilişkilendirilen etkinlikler; amfi dersleri gibi akademisyenlerin anlatımına dayalı dersler, konferanslar, bildiri sunumları gibi etkinliklerdir. Etkileşim içeren dersler, öğrenci-danışman görüşmeleri, ofis saatleri gibi etkinlikler ise iki yönlü dinlemeyi gerektiren etkinlikler kapsamında değerlendirilir.

Akademik dinleme ikinci/yabancı dil öğretimi alanına özgü bir kavram olmasa da bu alanda kullanımı daha yaygındır. Genel amaçlı dil öğretimi bağlamında sözü edilen aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve her iki sürecin etkileşimli işlediği işleme süreçleri, akademik amaçlı dil öğretimi kapsamında da geçerlidir ancak akademik bağlamlara özgü belirleyici özellikler nedeniyle akademik dinleme öğretiminde özellikle üzerinde durulan bazı ek alt beceriler ve stratejilerle karşılaşılır (Flowerdew ve Miller, 2005). Flowerdew (1994) öğrencilerin akademik bağlamlardaki konuşmaları dinlerken diğer bağlamlardakinden farklı olarak dikkatlerini dinlediklerine daha uzun süreli vermeleri, alana özel söz varlığı unsurlarını bilmeleri, önceden karşılaşmadıkları etkileşim türlerine yönelik iletişim becerileri geliştirmeleri, dinlediklerinden önemli olan bilgileri belirlemeleri ve dinlediklerini var olan bilgileriyle karşılaştırıp çıkarımlarda bulunmalarının gerekli olduğunu ifade eder. Bunlarla beraber çoğu zaman özel bir bilgiyi bulmaya yönelik dinleme veya konuşmanın geneli hakkında fikir sahibi olmak amacıyla dinleme süreçlerini özetleme, not tutma, soru sorma ve raporlama gibi çeşitli başka becerilerle birlikte yürütmeleri gerekmektedir. Dahası günümüzdeki yükseköğretim bağlamlarına bir arada dahil olabilen metinler, ses kayıtları, videolar ve resimler düşünüldüğünde öğrencilerin aynı zamanda çoklu ortamların beraberinde getirdiği zorlukların üstesinden gelme gerekliliği de bu listeye eklenebilir (Goh, 2018, s. 3). Söz konusu süreçlerin ve eş zamanlı işe koşulması gereken becerilerin öğrencilerin bilişsel yüklerini oldukça ağırlaştırması nedeniyle akademik dinleme öğretimi kapsamındaki uygulamaların da öğrencileri bu tür karmaşık bilişsel süreçlere hazırlar nitelikte olması önemlidir.

Goh (2018, s. 3) akademik dinlemeye ilişkin zorlukları üç kategori altında değerlendirir. Bunlardan ilki ve en önemli görüleni, öğrenci faktörüdür. Öğrencilerin dil yeterliklerinin ve genel dinleme becerilerinin yeterli olmaması, alana özgü konulara, terminolojiye ve ders anlatımlarının retorik özelliklerine aşina olmaması gibi sebepler, öğrencilerin akademik dinleme performanslarını

olumsuz etkiler. Diğer iki faktör ise alan ve öğretim elemanı faktörleridir. Bu faktörlerin de aslında sözü edilen nedenlerle ilişkili oldukları ifade edilebilir.

Akademik dinlemeye süreç temelli yaklaşımların yanı sıra dinleme alt becerilerini temel alan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Çoğu zaman kapsayıcı ve bütüncül bir olgu olarak görülmesine karşın bazı araştırmacılar, akademik dinlemenin farklı fakat aynı zamanda birbiriyle ilişki içinde bulunan alt becerilerden oluştuğunu iddia eder (Buck, 2001; Wagner, 2004). Alanyazında söz konusu alt becerilerden söz edilirken mikro beceriler veya küçük ölçekli beceriler adlandırmalarına da rastlanmaktadır ve Flowerdew ve Peacock (2001) alt becerileri belirlerken anlama kuramlarının, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin bilgi kaynağı olarak düşünülebileceğinden söz eder. Buck ise (2001) dinleme alt becerilerinin tespit edilmesinde ampirik çalışmaların bulgularının da kullanılması gerektiğini öne sürer ve bu konuda çıkarımlar yapılabilmesi için yeterli sayıda ampirik çalışma bulunmadığından mevcut alt beceri listelerinin çoğunlukla uzmanlar ve öğreticiler tarafından verili kabul edilen becerilere dayalı olmasını eleştirir.

Alanyazında sunulan akademik dinleme alt becerileri listeleri, çoğunlukla üniversite dersleri bağlamı özelinde sunulmuştur. Richards'ın (1983) ve Powers'ın (1986) çalışmalarında akademik dinleme alt becerileri listelenmiştir. Richards (1983, ss. 229-230) söz konusu alt becerileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Konuşmanın/dersin amacını ve kapsamını belirleyebilmek
2. Dersin konusunu belirleyebilmek ve konunun geliştirilmesini takip edebilmek
3. Söylem içindeki birimlerin (ana fikirler, genellemeler, varsayımlar, yardımcı fikirler, örnekler, vb.) birbiriyle ilişkisini belirleyebilmek
4. Dersin yapısına işaret eden söylem belirleyicilerinin rolünü belirleyebilmek (bağlaçlar, zarflar, açılış ifadeleri, vb.)
5. Bağlantılara dair çıkarımlar yapabilmek (neden, sonuç, vb.)
6. Konuyla ilgili anahtar sözcükleri fark edebilmek
7. Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarabilmek
8. Bağdaşıklık belirleyicilerini fark edebilmek
9. Tonlamanın bilginin yapısına işaret etmedeki işlevini fark edebilmek (ses düzeyi, ses perdesi, vb.)
10. Konuşmacının konuya olan tutumunu tespit edebilmek
11. Dersteki farklı anlatım modlarını takip edebilmek: sözlü, işitsel, görsel- işitsel
12. Ağız özellikleri ve konuşma hızındaki farklılıklara rağmen dersi takip edebilmek
13. Farklı ders anlatımı türlerine aşinalık: resmi, söyleşimsel, okumaya dayalı, plansız

14. Farklı kesitlere (register) aşinalık: yazı dili ve günlük konuşma dili
15. Konu dışı unsurları fark etmek: espriler, konudan sapmalar, konudan konuya atlama
16. Sözel olmayan ipuçlarının vurgu ve tutum belirleyicileri olarak işlevini fark etmek
17. Sınıf uzlaşımının bilgisine sahip olmak (söz sırası alma, açıklama isteme, vb.)
18. Ders kapsamında yapılacakları anlamak (uyarılar, öneriler, tavsiyeler, yönergeler, vb.)

Richards'ın (1983) akademik dinleme alt becerileri listesinden hareketle en önemli görülen alt becerileri belirlemeyi amaçlayan Powers'ın (1986) çalışmasında ele alınan 21 alt beceriden akademisyenler tarafından en önemli bulunan dokuzu aşağıdakiler olmuştur:

1. Ana tema ve düşünceyi belirlemek
2. Öne çıkan düşüncelerin arasındaki ilişkileri belirlemek
3. Bir dersin konusunu belirlemek
4. Not alarak bilgileri kaydetmek
5. Notlarından bilgiyi çıkarmak
6. Bilgiler arasındaki ilişkilere dair çıkarım yapmak
7. Anahtar sözcükleri anlamak
8. Derslerin sözlü kısmını takip etmek
9. Yardımcı düşünce ve örnekleri belirlemek (Powers, 1986, ss. 6-7)

İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamı özelinde de akademik dinleme alt becerilerine ilişkin çeşitli bulgular ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Demir (2017) 697 uluslararası öğrenci ve 203 öğretim elemanından veri topladığı çalışmasının Richards'ın (1983) listesindeki alt becerileri temel alarak hazırladığı dinleme alt becerilerine ilişkin bölümünde öğrencilerin en çok zorlandıkları dinleme alt becerilerinin “Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek”, “dersi dinlerken yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek” ve “dersi dinlerken not tutabilmek” (s. 106) olduğunu belirlemiştir. Öğretim elemanlarından elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir (s. 136).

Korkmaz ve Karagöl (2021, ss. 1772-1773) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayımlanmış Akademik Türkçe ders kitaplarının yazarları ve bilimsel metin yazarlarının katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda akademik dinleme/izleme kapsamında kullanılmak üzere yeterlik ifadeleri önerilerinde bulunmuşlardır. Bu ifadelerin alt becerilere ilişkin çıkarımlar yapmak için işlevsel olabileceğinden söz konusu liste aşağıda sunulmuştur:

1. Dinledikleri/izledikleri hakkında çeşitli notlar alır.
2. Dinleme/izleme amacını belirler.
3. Dinlediği/izlediği metnin konusunu ve mesajını kavrar.
4. Dinleme/izleme sürecine aktif katılım sağlar.
5. Alanıyla ilgili çeşitli bilimsel toplantılarda yapılan konuşmaları anlar.
6. Dinleme/izleme metninin anahtar sözcüklerini belirler.
7. Dinlediği metinlerdeki öznel ve nesnel yargıları fark eder.
8. Farklı metin türlerindeki önermeleri, destekleyici nedenleri ve kanıtları anlar.
9. Ne dinlediğini/izlediğini sorgular.
10. Dinlediklerinden/izlediklerinde önemli/gerekli ve önemsiz/gereksiz noktaları ayırt eder.
11. Uzun konuşmaları aktif olarak takip eder.
12. Konuşmacının niyetini ve imalarını anlar.
13. Dinleme/izleme öncesinde, sırasında veya sonrasında sorular sorar.
14. Her dinleme/izleme metnini nasıl dinleyeceğini bilir.
15. Dinlediği iki metnin sonuçlarını karşılaştırır.
16. Dinlediği metindeki bulguları tartışır (Korkmaz ve Karagöl, 2021, ss. 1772-1773).

## **2. Üstsöylem**

Bu bölümde ilk kez Zellig Harris'in (Harris, 1970, s. 464) 1958 yılında sözünü ettiği fakat alanyazında 80'li yıllardan itibaren kendine bir yer edinmeye başlayan ve genellikle söylem analizi ve dil öğretimi alanlarındaki çalışmalarda üzerinde durulan bir kavram olan üstsöylem (Hyland, 2017, ss. 16-17) çeşitli boyutlarıyla ele alınıp açıklanacaktır. Harris'in kavramı ortaya atmasını takiben 1980'lerde Crismore (1983), Vande Kopple (1985) ve Williams (1981) gibi araştırmacılar, üstsöylemi ayrıntılı bir şekilde ele alıp kavramın çerçevesini çizmeye yönelik öneriler getirmiş ve böylelikle üstsöylem çerçevelerinin temellerini oluşturan üstsöylemsel kategorilere ilişkin kavramları ortaya koymuş ve sınıflandırmalar sunmuştur. Söz konusu çalışmalar sayesinde çeşitli yönleriyle ayrıntılandırılıp daha iyi anlaşılabilen üstsöylem, 1990'larda ve ardından 2000'lerdeki Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993), Mauranen (1993), Hyland (1998, 2005), Hyland ve Tse (2004) ve Ädel (2006, 2010) gibi araştırmacıların katkıları sonucunda söylem çözümlemelerinde kullanılan bir çerçeve haline gelmiştir.

Özellikle son yıllarda sıklıkla araştırılan bir olgu olmasına rağmen üstsöylemin ne olduğuna ilişkin alanyazında bir uzlaşma görülmemektedir. Üstsöylemin kendisinin sınırları net çizilemeyen bir kategori olması ve araştırmacıların üstsöylemi farklı şekillerde kavramsallaştırmaları bunda etkindir. Sözcüğün düz anlamından yola çıkılarak yapılan tanımlar, söylem hakkında söylem olsa da pek

çok araştırmacı, üst söylemin tanımına ilişkin var olan belirsizlikten söz eder (Hyland, 2015, 2017; Swales, 1993). Bundan dolayı alanyazındaki bazı çalışmalarda üstsöylemin ne olduğundansa ne olmadığı netleştirilerek başlanır kavramsallaştırmaya.

Nitekim üstsöylemin belirlenmesinde söylemin önermesel olan ve olmayan içeriğinin ayrımı, önemli bir başvuru noktası olarak kullanılmaktadır. Önermesel içeriğin üstsöylem olarak değerlendirilemeyeceği hususunda neredeyse bir uzlaşmadan söz etmek mümkündür (Crismore, Markkanen ve Steffensen, 1993; Hyland, 2017; Vande Kopple, 1985; Williams, 1981). Ancak günümüzde önermesel olan ve olmayan içerik ayrımının kısmî işlevselliği kabul edilirken üstsöylemi belirlemekteki yetersizliğinin altı çizilmektedir. Ädel (2006, s. 210) bunun yeterli ve belirgin bir ölçüt olmadığını ve sınırlı bir bakış açısı sunduğunu savunur. Bu nedenle üstsöylemi bu ayrım üzerinden tanımlamak yerine metnin içeriği ya da konusuyla birlikte bulunabilen ve net olmayan bir söylem olgusu olarak kavramsallaştırmayı önerir. Hyland ve Tse de (2004, s. 293) Ädel'e benzer bir şekilde birincil kabul edilen önermesel söylemle ikincil kabul edilen üstsöylem arasındaki işe yaramayan ayrımı bulanıklaştırarak yazarların metni düzenleyip yorumlamak üzere metne dahil olup onu belirli bir bağlama uygun hale getirme yolları arasındaki bağlantıyı yeniden ele aldıklarını ifade ederler. Onlara göre üstsöylem, metnin daha önemli parçalarını yani önermelerini bir arada tutmaya yarayan bir tutkal değil metnin anlamının önemli bir parçasıdır. Çünkü okuyucunun ihtiyaçlarını, var olan bilgisini, metinlerle ilgili daha önceki deneyimlerini göz önünde bulundurarak metin ile bağlamının arasındaki ilişkiyi kurmaya yardımcı olur. Dolayısıyla Hyland ve Tse (2004) önermesel olan ve olmayan içerik ayrımının bir başlangıç noktası olarak işe yarayabileceğini ancak bu ayrımı çok ileri götürmenin yanıltıcı olabileceğini iddia eder. Bu doğrultuda her metnin büyük bir kısmının dış dünyadaki gerçekliklerle değil de metnin içindeki argüman ve okurlarıyla ilgili olduğunu düşünüp üstsöylemi içeriği alıcı için tutarlı, anlaşılır ve ikna edici hale getirmenin bir yolu olarak görmek mümkündür (Hyland, 2015, ss. 9-10). Metnin anlamı, bu iki unsurun birlikteliğinden doğar (Hyland, 2017, ss. 17-18).

Dilden dile değişiklik gösterebilmesine karşın birçok dilde gözlemlenmesi ve iletişim açısından üstlendiği önemli rollerden dolayı Mauranen (2010, s. 21) üstsöylemi bir söylem evrenseli olarak tanımlar. Daha çok yazılı türlerde incelenen ve akademik yazma açısından işlevselliği üzerinde durulsa da sözlü söylemin de önemli bir unsurdur. Hyland (2017, s. 7) söylemin üreticilerinin konuşma esnasında sözlerini planlamak için zamanlarının bulunmamasına rağmen doğrudan içeriğin iletilmesine odaklanılıp üstsöylemsel unsurların göz ardı edilmesi gibi bir durumun genellikle söz konusu olmadığını belirtir. Dahası üstsöylemin sözlü söylemdeki sıklığının daha fazla olduğunu tespit eden Ädel (2012, s. 121) üstsöylem araştırmalarının çoğunlukla yazılı metinleri ele almasına

yönelik gözlemlerinden hareketle bu türden çalışmaların gelinen noktada belirli bir doygunluğa ulaştığına işaret ederek araştırmacıları sözlü üstsöylemi araştırmaya davet eder.

Üstsöylemin çerçevesini farklı şekillerde çizilmesi konusu üzerinde duran Ädel ve Mauranen (2010) alanyazında üstsöylemin kapsamına ilişkin iki farklı yaklaşım olduğunu ve bu yaklaşımların geniş kapsamlı yaklaşım ve dar kapsamlı yaklaşım olarak adlandırılabilceğini ifade etmiştir. Dar kapsamlı yaklaşımı temsil eden araştırmacılar yalnızca kendisine gönderimde bulunan unsurlarını üstsöylem olarak değerlendirirken geniş kapsamlı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar ise üstsöylemin sadece söylem hakkında söylem olarak değerlendirilemeyeceğini, söylemin üreticisinin alıcısıyla iletişime geçme çabasına yönelik ifadelerin de üstsöylem çatısı altında değerlendirilebileceğini savunmaktadırlar. Hyland (2017, s. 19) ise geniş yaklaşıma dahil edilebilecek bir araştırmacı olarak alandaki çalışmaları iki başlık altında gruplayıp birbirine karşıt çalışmalarını gibi konumlandırma düşüncesini eleştirmektedir. Üstsöyleme ilişkin farklı görüşlerin tamamının bu olguyu anlamaya yönelik katkılar sunan ve birbirinin karşısında değil birbiriyle aynı düzlemde yalnızca farklı noktadaki konumlarından işlevsel olan çalışmalar olarak görülmesi gerektiğini ifade eder. Bu doğrultuda söz konusu çalışmaları, üstsöylem kavramını yalnızca metinsel organizasyon ile sınırlandıran metin odaklı uç ve içeriği bağlayıp düzenlemenin yanı sıra yazarın alıcı ile iletişimini öne çıkaran unsurları da dahil eden kişilerarası uç arasında kapsamlarına göre derecelendirip bir yere oturtulabilecek bir bütün olarak değerlendirir.

Bu çalışmada üstsöylem olgusu, akademik dinleme ile ilişkilendirileceğinden söylemin üreticisinin alıcısıyla iletişime geçme yolları da önemlidir çünkü bir önceki bölümde belirtildiği akademik dinleme alt becerilerinin bazıları, söylemin üreticisinin alıcısıyla iletişimiyle ilgilidir. Dolayısıyla kişilerarası ucu temsil eden Hyland'ın (2005) etkileşimsel üstsöylem modeli, örnek olarak ayrıntılı bir biçimde sunulacaktır. Hyland (2017) söylemi üretenlerin, hitap ettikleri kişilerin bu söylemi nasıl işlemleyebileceklerine ve anlayabileceklerine dair bazı tahminleri olduğunu ve söylemlerini bu doğrultuda yapılandırdıklarını belirtir. Üstsöylemi de bu fikirle paralel olarak konuşucu ve yazarların dili hitap ettikleri kitleyi dikkate alarak kullanma biçimleri olarak betimler. Söylemin üreticileri üstsöylemi kullanarak ifadelerinin alıcılar üzerindeki olası etkilerini öngörerek etkileşimsel amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacak şekilde ayarlar (Hyland, 2015, s. 1).

Hyland'ın sunduğu model öncelikle yazılı metinlerden hareketle oluşturulmuş, zaman içerisinde çeşitli yönleriyle geliştirilmiş (Hyland, 1998, 2000a), Hyland ve Tse'nin (2004) birlikte yürüttüğü çalışmada Thompson ve Thetela'nın (1995) önerdiği bilgi odaklı etkileşimli (interactive) kaynaklar ile alıcı odaklı etkileşimli (interactional) kaynaklar arasındaki ayrımından esinlenerek kategoriler

oluşturulup tablo şeklinde bir analiz çerçevesi haline getirilmiştir. Daha sonra Hyland (2005) bu modeli Etkileşimsel Model olarak adlandırmış ve böylelikle model, son halini almıştır. Bu modelde yukarıda sözü edilen gelişim sürecindeki şekillenmesiyle uyumlu olarak üstsöylem bilgi odaklı etkileşimli ve alıcı odaklı etkileşimli başlıkları altında iki kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu kategorilerin de kendi içinde beşer üstsöylem alt kategorisi bulunmaktadır. Hyland (2005) modelinde metin, okur, yazar gibi yazılı söyleme ilişkin sözcükleri kullanmış olsa da modelin sözlü söylem için de geçerli olduğunu, söz konusu tercihin yalnızca kolaylık sağlaması nedeniyle yapıldığını ifade etmiştir. Bahsedilen tablonun Türkçeleştirilmiş ve örnek sütunu eklenmiş versiyonu<sup>1</sup> aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Etkileşimsel Model

<b>Kategori</b>	<b>İşlev</b>	<b>Örnek</b>
<b><u>Bilgi Odaklı Etkileşimli</u></b>	<b>Okura metin içinde rehberlik etme</b>	
Mantıksal bağlayıcılar	Tümceler arasındaki ilişkiyi ifade etme	ama, fakat, aksine, yine de
Çerçeve belirleyiciler	Söylem edimlerine, dizilerine, ya da evrelerine gönderimde bulunma	Şimdi X konusuna geldik.
Metiniçi belirleyiciler	Metnin diğer bölümlerindeki bilgiye gönderimde bulunma	birazdan sayacağımız gibi, az önce bahsettiğim X
Tanımlayıcılar	Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunma	X kanununa göre
Açımlayıcılar	Önermesel anlamları ayrıntılandırma/genişletme	yani, mesela, diyelim ki
<b><u>Alıcı Odaklı Etkileşimli</u></b>	<b>Okuru metnin içine dahil etme</b>	
Kaçınmalar	Sorumluluğu ve açık söyleşimleri sınırlandırma	belki, büyük ölçüde, genellikle
Vurgulayıcılar	Kesin ya da yakın söyleşimleri vurgulama	katiyen, elbette, son derece
Tutum belirleyicileri	Yazarın önermeye karşı tutumunu belirleme	bunlardan en önemlisi, ilk akla gelen
Kendinden sözetme	Yazarın açıkça kendisine gönderimde bulunma	bana kalırsa
Katılım belirleyicileri	Okurla açıkça ilişki kurma	Öyle değil mi?, biliyorsunuz, gördüğünüz gibi

### **3. Akademik Amaçlı Dinleme Eğitimi ve Üstsöylem İlişkisi**

Akademik amaçlı dinleme eğitimi kapsamında akademik bir bağlamda karşılaşılan sözlü türlerin alınıp anlamlandırılmasına yönelik çalışmalar söz

<sup>1</sup> Tablo oluşturulurken Şen'in (2019, 2021) Kişilerarası Model'i anlatmak için Türkçeleştirerek sunduğu tablodan faydalanılmıştır. Örnekler kısmına bu çalışmanın oluşturulduğu doktora tezi kapsamında üniversite derslerinde belirlenen üstsöylem örnekleri eklenmiştir.

konusudur. Hyland (2009, s. 27) akademik bağlamlarla ilişkili türleri yazılı ve sözlü olarak ayırıp sözlü tür örnekleri arasında üniversite derslerini, seminerleri, öğrenci sunumlarını, konferans sunumlarını, ofis saatleri etkileşimlerini, tez savunmalarını ve kabul mülakatlarını sayar. Ancak öğrencilerin akademik başarıları açısından değerlendirildiğinde en öne çıkan türün ders anlatımları olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Üniversite derslerinin önemli bir özelliği, pek çok başka söylem türü gibi anlatım sırasında öğretim elemanı tarafından söylemi yapılandırmak ve öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak konusunda ipucu işlevi üstlenen üstsöylemsel unsurları barındırmasıdır (Crawford-Camicciottoli ve Querol-Julián, 2016, s. 312). Chaudron (1994, s. 25) sözbilimsel belirleyiciler ve sözcüksel ifadeler olarak adlandırdığı bu unsurların söylem içerisinde gereksiz bilgilerin belirlenmesi, önemli düşüncelerin sıralanması gibi noktalarda işlevsel olduğundan söz eder ve ikinci dil öğrencilerinin bu özelliklerin farkında olmalarının önemini vurgular çünkü ancak bu yönde bir farkındalığı olan öğrenciler; dersin genel yapısı, bilginin akış planı ve öğrenciyle etkileşim olanaklarına ilişkin farkındalık yaratabilirler öğrencilerinde. Ancak herhangi bir dilin öğretimi bağlamında bunun gerçekleştirilebilmesi, üniversite derslerinin özelliklerinin belirlenmesine bağlıdır. Bu doğrultuda dilbilimsel ve pedagojik önemi nedeniyle sözlü akademik söylemde, özellikle de üniversite derslerinde üstsöylem konusuna odaklanan pek çok araştırma bulunmaktadır (Ädel, 2010, 2012; Aguilar, 2008; Alessandra, 2018; Bernad-Mechó, 2017; Bouziri, 2021; Bu, 2014; Deroey, 2015; Deroey ve Taverniers, 2012; Ibrahim ve Ahmad, 2020; Kahkesh ve Alipour, 2017; Klapalová, 2016; Lee ve Subtirelu, 2015; Mauranen, 2001; Nesi ve Basturkmen, 2006; Thompson, 2003). Bu çalışmalardan görülebileceği üzere sözlü akademik söylemde üstsöylemi araştıran araştırmaların çoğunluğu, İngilizce akademik söylemi ele almaktadır. Bunun nedeni, büyük oranda BASE, ELFA ve MICASE gibi sözlü akademik derlemlerin araştırmacıların kullanımına sunulmuş olmasıdır. Bu bağlamda bu bölümde ele alınacak çalışmalar, ikinci dilde akademik dinleme eğitimi kapsamında üstsöylem farkındalığına yönelik çalışmanın gerekliliğine yönelik bulgular ortaya koyan araştırmalar olacaktır. Bu bölüm, söz konusu araştırmalar üzerinden ilk iki bölümde sunulmuş olan pedagojik ve dilbilimsel bilgilerin birbiriyle ilişkisinin akademik dinleme eğitimi bağlamında nasıl kurulabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Söylem içerisindeki ipuçlarını çeşitli bakış açılarıyla ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Temel alınan dilbilimsel kuramlar veya amacına göre çalışmalarda kullanılan terimler farklılık gösterebilmektedir. Söylem belirleyicisi kavramı da üstsöylem başlığı altında değerlendirilebilecek bir kavram olarak düşünülebilir. Chaudron ve Richards (1986) söylem belirleyicilerini büyük-ölçekli belirleyiciler ve küçük-ölçekli belirleyiciler olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır ve bu ayrım, ikinci/yabancı dilde dinleme eğitimi alanında geniş çaplı bir karşılık bulmuştur. Bu ayrıma göre büyük ölçekli belirleyiciler, metnin yukarıdan aşağıya



işlemlenmesinde işlevsel olan yani büyük ölçekli yapısıyla ilgili ipuçları sağlayan söylemsel unsurlardır. Küçük ölçekli belirleyiciler ise metnin daha küçük birimlerinin arasındaki ilişkilere işaret eden ve böylelikle metnin aşağıdan yukarıya işlemlenmesine yarayan unsurlardır. Diğer söylem türleriyle karşılaştırıldığında söylem belirleyicilerinin üniversite derslerinde daha sık görüldüğü, rollerinin daha belirgin olduğu ve dinlemeyi desteklemek açısından daha etkin olduğu belirlenmiştir (Rodgers ve Webb, 2016).

Crawford-Camiciottoli ve Querol-Julián (2016, s. 314) üstsöylem belirleyicilerinin akademik dinleme bağlamında dersi anlamayla ilişkisinin araştırılmasının 1980'lerden bu yana devam eden bir geleneği olduğunu belirtmiş, araştırmalar sonucunda ders anlatımını takip etme ve dersin içeriğini hatırlama konusunda işlevsel olduklarını ve öğrencilerin dinleme sırasında yanlış anlamalarının söylem içerisinde üstsöylemsel unsurların eksik oldukları durumlarla ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir. Söz konusu çalışmaların ilki, Chaudron ve Richards'ın (1986) deneysel araştırmasıdır. İngilizce öğrenen katılımcılarla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere aynı metnin hiçbir söylem belirleyicisi bulunmayan hâli, yalnızca küçük ölçekli belirleyicilerin bulunduğu hâli, yalnızca büyük ölçekli belirleyicilerin bulunduğu hâli ve küçük ölçekli ve büyük ölçekli belirleyicilerin bir arada bulunduğu hâli olmak üzere dört farklı versiyonunu dinletip anlama düzeylerini analiz etmiştir. Çalışmada sözü edilen metnin dört farklı versiyonunun kaydı dört ayrı gruba not tutmalarına izin verilmeden dinletilmiş, sonrasında da anlamayı ölçmek için çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları ve boşluk doldurma etkinliklerini de içeren çeşitli görevler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda üniversite derslerinde konuşmanın büyük ölçekli birimleri arasındaki geçişleri ve vurguyu gösteren belirleyicilerin söylem içindeki küçük ölçekli birimler arasındaki ilişkileri gösteren belirleyicilerle kıyaslandığında anlatılanları hatırlama üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Flowerdew ve Tauroza (1995) küçük ölçekli belirleyicilerin etkisini araştırdıkları çalışmada önceki çalışmalardan farklı bir yol izleyerek dil öğretimi bağlamında kullanılmak üzere hazırlanmamış yani otantik bir üniversite dersinin kaydını ve bu ders kaydından küçük ölçekli belirleyicilerin silindiği hâlini iki farklı gruba dinletmiş ve daha sonra özetleme, kısa cevaplı açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları ve öz değerlendirme soruları aracılığıyla öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak otantik yani küçük ölçekli belirleyicilerin bulunduğu kaydın anlaşılma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle söz konusu belirleyicilerin anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğundan söz etmek mümkündür.

Benzeri bir çalışma gerçekleştiren Aguilar Pérez ve Arnó Macià da (2002, ss. 18-19) öğrencilere üstsöylem içeren ve içermeyen iki versiyonu bulunan bir kaydı dinletip sonuçlara ulaşmak için öğrencilerin notları ve kendi dinleme ve anlama

süreçleriyle ilgili bir anketten yararlanmışlardır. Araştırmanın bulguları, bu bağlamda öğrencilerin dil yeterliliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmiştir. Sonuç olarak üstsöylemsel unsurların dil yeterliliği düşük olan katılımcılar için işlevsel olduğu fakat dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin bu unsurlara gereksinim duymadıkları değerlendirilmiştir.

Jung'un da (2003, 2006) üniversite derslerindeki söylem belirleyicilerinin dinlediğini anlamaya etkisini inceleyen iki araştırması bulunmaktadır. İlk araştırmasında (2003) önceki araştırmacılara benzer bir şekilde aynı metnin söylem belirleyicilerini içeren ve içermeyen versiyonlarını dinletip söylem belirleyicileri bulunmayan versiyonu dinleyen katılımcıların dersin öne çıkan düşüncelerine dair doğru olmayan çıkarımlar yaptığı ve dersteki temel noktalarını birbiriyle ilişkisi konusunda kafalarının karıştığı sonuçlarına ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak söylem belirleyicilerinin anlamayı olumlu etkilediğini ifade etmiştir. İkinci çalışmasında nitel bir analiz gerçekleştirmiş ve bağlamsallaştırma belirleyicilerinin anlama üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur.

Eslami ve Rasekh'in (2007) İngilizce öğrenen orta düzeydeki dil yeterliliğine sahip öğrencilerin ve Kuhi, Asadollahfam ve Anbarian'ın (2014) İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği iki farklı çalışmada öğrencilere yine aynı metnin iki farklı versiyonu dinletilip anlama düzeyleri ölçülmüştür. Her iki çalışmada da üstsöylem belirleyicilerinin bulunduğu versiyonu dinleyen grupların anlama konusunda daha başarılı oldukları görülmüş ve böylelikle dinlediğini anlamada üstsöylem belirleyicilerinin olumlu etkisi olduğu yönünde kanıtlar sunulmuştur.

Aynı konuyu incelediği araştırmasında Sa (2008), kısa bir ders anlatımının yine iki farklı versiyonunu katılımcılara dinletmiş, ardından da her iki gruptan da bir anket ile birlikte çeşitli etkinlikleri tamamlamalarını isteyip istatistik analizler uygulayarak sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar; üstsöylemin hayati bir öneminin olduğu, öğrencilerin anlatılan konuya aşına olmalarının ancak üstsöylemin bulunduğu durumlarda öğrencilere fayda sağladığı, üstsöylemin sağladığı katkının dil yeterlilik düzeylerine göre değiştiği, öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak üstsöylemin varlığını veya bulunmuyor olmasını fark edebildikleri şeklinde sıralanmıştır. Dinleme eğitimi açısından değerlendirdiğinde araştırmacı, söylem içerisinde üstsöylem bulunmasının tek başına anlamayı garanti etmediği fakat yine de üstsöylemin başka birçok faktörle birlikte anlamaya etki ettiği çıkarımını yapmıştır.

Bir başka çalışmada Dunkel ve Davis (1994) İngilizceyi anadili olarak konuşan ve ikinci dil olarak öğrenen katılımcılarla gerçekleştirdikleri araştırmada yine bir metnin sözbilimsel yapısına işaret eden ipuçları bulunan ve bulunmayan iki versiyonunu dinletmişlerdir. Katılımcılardan dinlerken anadillerinde not tutmaları ve dinleme sonrasında notlarını da kullanarak dinlediklerinden

hatırladıkları her şeyi yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak anadili İngilizce olan katılımcıların İngilizceyi öğrenenlere göre tuttıkları not miktarının daha fazla olduğu, sözbilimsel yapıya ilişkin ipuçları bulunan versiyonu dinleyen öğrencilerin bulunmayan versiyonu dinleyenlere göre tuttıkları not miktarının daha fazla olduğu, anadili İngilizce olan katılımcıların diğerlerine göre yaklaşık iki kat daha fazla bilgiyi hatırladıkları belirlenmiştir. Dahası söylem içerisinde sözbilimsel yapıya ilişkin ipuçlarının varlığının hatırlanan bilgi miktarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde söz konusu ipuçlarının etkisine yönelik olumlu bir sonuca ulaşmayan tek araştırma budur.

Bu çalışmalardan hareketle akademik dinleme becerisinde başarılı olmak, söylemin büyük veya küçük ölçekli birimleri arasındaki ilişkileri tespit edebilme ve üstsöylem belirleyicilerinin sağladığı ipuçlarını fark edebilmekle ilişkili görülmektedir. Bu nedenle Crawford-Camicciottoli ve Querol-Julián'ın da (2016) belirttiği gibi üniversite derslerinde sıklıkla karşılaşılan çeşitli işlemlere sahip üstsöylemsel unsurlara yönelik öğrencilerde farkındalık geliştirilmeli ve söz konusu söylemsel unsurlardan faydalanabilmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerde farkındalık yaratma amacıyla yapılan pedagojik müdahaleleri araştıran ampirik çalışmalar da önemlidir.

İkinci/yabancı dilde akademik dinleme eğitimi kapsamında üstsöylem belirleyicilerine yönelik yapılan sınıf içi çalışmaların etkisini ortaya koyan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Heshemi, Khodabakhshzade ve Shirvan (2012) üstsöylem belirleyicilerine yönelik farkındalık oluşturma çalışmalarının dil yeterlilik düzeyi orta düzey olan öğrencilerde anlama üzerinde olumlu etki gösterdiğini belirlemiştir. Zhang (2012, s. 57) ise Çinli öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında üstsöylemsel unsurların öğretilmesinin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı doğrudan üstsöylem terimini kullanmamıştır ancak söylemi düzenlemede işlevsel olan unsurlar olarak nitelendirdiği söylemsel unsurlar, Hyland'ın (2005, s. 49) modelindeki çerçeve belirleyicilerle örtüşmektedir. Namnik (2016) üniversite derslerindeki üstsöylemsel unsurların öğretiminin hem anlama hem de ders anlatma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Son olarak Zare de (2020, ss. 424-425) bir bilginin önemli olduğunu gösteren söylemsel unsurların derlem dilbilim yöntemlerinin kullanılmasıyla öğretilmesinin İngilizce ders anlatımlarını dinlerken önemli bilgileri belirleyip anlamaya fayda sağladığını saptamıştır. Sözü edilen çalışmalar, ikinci/yabancı dil bağlamında akademik dinleme eğitimi çerçevesinde sınıf içinde üstsöylemsel unsurlar ve çeşitli işlevlerine ilişkin farkındalık artırma çalışmaları yapmanın dinlediğini anlama konusunda olumlu bir katkısının olduğunu göstermektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Yükseköğrenim için Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin sayısının son yıllarda hızla artmasıyla bu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve ihtiyaçları daha da görünür hâle gelmesinden dolayı öğrencilerin akademik dil yeterliliklerini geliştirmelerine destek olması amacıyla akademik Türkçe dersleri üniversitelerde yaygınlaştırılmıştır. Bu kapsamda uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda etkin rol alıp akademik söylem topluluğunun işlevsel bireyleri olabilmeleri için akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Bu çalışmada öğretim dili Türkçe olan üniversitelerde öğrenimlerini sürdüren uluslararası öğrencilerin özellikle büyük sınıflarda ya da amfi derslerinde devam eden konuşmayı anlamlandırıp aynı zamanda not tutmakta zorlandıklarının gözlemlenmesi ve yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarının da (Demir, 2017; Konyar, 2019, Güral, 2020) bu gözlemleri destekleyip akademik dinleme becerilerinin önemine değinen bulgular sunmasından yola çıkılarak bu konuya katkı sunabileceği düşünülen dilbilimsel bir olgu olan üstsöyleme dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar, bu bağlamda akademik söylemin önemli bir unsuru olan üstsöylem belirleyicilerinin söylem içinde bulunmasının dinlediğini anlamayı olumlu etkilediğini (Aguilar Pérez ve Arnó Macià, 2002; Chaudron ve Richards, 1986; Eslami ve Eslami-Rasekh, 2007; Flowerdew ve Tauroza, 1995; Jung, 2003, 2006; Kuhi, Asadollahfam ve Anbarian, 2014; Sa, 2008) ve üstsöylemsel unsurlara yönelik yapılan farkındalık artırma çalışmalarının dinlediğini anlama açısından kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu (Heshemi Khodabakhshzade ve Shirvan, 2012; Namnik, 2016; Zare, 2020; Zhang, 2012) ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmalar, akademik İngilizce öğretimi özelinde gerçekleştirilmiş olsa da İngilizcenin, konuşulduğu ülkeler dışında da eğitim dili olarak yaygınlaşması nedeniyle akademik amaçlı dil öğretiminin bir bilimsel çalışma alanı olarak gelişmesi süreci çoğunlukla akademik amaçlı İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalar ve deneyimlerden beslendiğinden Türkçenin öğretimi için de bir başlangıç noktası olarak yol gösterici olabilecekleri düşünülmektedir. Söz konusu çalışmaların incelenmesi sonucunda Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin üniversite derslerinde sıklıkla karşılaşılan üstsöylem unsurlarına ve bu unsurların işlevlerine dair farkındalıklarının olmasının akademik dinleme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu çıkarım, genel olarak ikinci/yabancı dil öğretimi alanında bu konuyu çalışan araştırmacıların görüşleri ile paralellik göstermektedir (Ädel, 2010; Chaudron ve Richards, 1986; Crawford Camiciottoli ve Querol-Julian, 2016; Hyland, 2015). Söz konusu çıkarıma ulaşabilmek için bu çalışma kapsamında öncelikle ikinci/yabancı dilde akademik dinleme konusu detaylıca ele alınmış, üstsöylem kavramı açıklanıp örnek bir üstsöylem modeli

sunulmuş ve akademik dinleme ilişkisine dair alanyazındaki ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Ulaşılan sonuç doğrultusunda çeşitli öneriler sunmak da mümkündür. Bu bağlamda öncelikle Türkçe özelinde akademik bağlamlarda öğrencilerin karşılaştığı çeşitli söylem türleri incelenip üstsöylemsel unsurları betimlenmeli ve pedagojik amaçlara hizmet edebilmelerini kolaylaştırmak için işlevleri de belirlenmelidir. Bu tür çalışmaların ivme kazanabilmesi için İngilizce için oluşturulmuş olan BASE, ELFA ve MICASE gibi akademik türleri de içeren sözlü derlemler, Türkçe için de oluşturulmalıdır. Çeşitli sözlü akademik türlerin özelliklerinin belirlenmesi, Korkmaz ve Karagöl'ün de (2021) ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda olumlu bir gelişme olacaktır. Öte yandan doğrudan ikinci/yabancı dil öğretimi alanına yönelik planlanabilecek söz konusu bağlamın önemli bileşenleri olan ders malzemesi, öğreticiler ve öğrencilere odaklanan çeşitli araştırmaların da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin halihazırda var olan akademik Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde üstsöylemsel unsurların bulunup bulunmadığı tespit edilebilir. Böylelikle hem öğrenciye sunulan söylemin otantikliği değerlendirilebilir hem de var olan malzemelerdeki eksiklikleri tamamlamak için destek materyali geliştirilmesi için bir dayanak oluşturulabilir. Bunun yanı sıra bu alanda çalışan öğreticilerin üstsöylemsel unsurların dinlediğini anlama ve not alma açısından sağladığı yarara ve söz konusu unsurların derslerde nasıl ele alınabileceğine yönelik farkındalık ve yeterlilik düzeyleri araştırılabilir. Son olarak da üçüncü bölümde değinilen araştırmalar, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında tekrarlanarak üstsöylemsel unsurların söylem içerisindeki varlığının anlama ve hatırlama konusundaki etkisi veya sınıf-içerisinde üstsöylemsel unsurlara yönelik yapılan farkındalık geliştirme çalışmalarının öğrencilerin dinlediklerini anlamaları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Sözü edilen çalışmaların yöntemlerinin birebir takip edilmesi, sonuçların karşılaştırılabilmesini sağlayacak ve genel olarak ikinci dil öğrenimi alanyazınına da önemli katkılar sunacaktır.

**Kaynakça**

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins.
- Ädel, A. (2010). Just to Give You Kind of a Map of Where We are Going: A Taxonomy of Metadiscourse in Spoken and Written Academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 69-97.
- Ädel, A. (2012). "What I Want You to Remember Is..." Audience Orientation in Monologic Academic Discourse. *English Text Construction*, 5(1), 101-127. doi 10.1075/etc.5.1.06ade
- Ädel, A. ve Mauranen, A. (2010). Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 1-11.
- Aguilar, M. (2008). *Metadiscourse in Academic Speech: A Relevance-theoretic Approach*. Peter Lang.
- Aguilar Pérez, M. ve Arnó Macià, E. (2002). Metadiscourse in Lecture Comprehension: Does it Really Help Foreign Language Learners?. *Atlantis*, 24(1), 7-21.
- Alessandra, M. (2018). 'What I'm Speaking Is Almost English...': A Corpus-Based Study of Metadiscourse in English-Medium Lectures at an Italian University. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(4), 935-956.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and Its Implications* (4th ed). W. H. Freeman and Company.
- Aryadoust, V. ve Luo, L. (2022). *The Typology of Second Language Listening Constructs: A Systematic Review*. *Language Testing*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02655322221126604>
- Bernad-Mechó, E. (2017). Metadiscourse and Topic Introductions in an Academic Lecture: A Multimodal Insight. *Multimodal Communication*, 6(1), 9-60. <https://doi.org/10.1515/mc-2016-0030>
- Bouziri, B. (2021). A Tripartite Interpersonal Model for Investigating Metadiscourse in Academic Lectures, *Applied Linguistics*, 42(5), 970-989. <https://doi.org/10.1093/applin/amab001>
- Bu, J. (2014). Towards a Pragmatic Analysis of Metadiscourse in Academic Lectures: From Relevance to Adaptation. *Discourse Studies*, 16(4), 449-472. doi:10.1177/1461445613519019
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charles, M. ve Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Routledge.
- Chaudron, C. (1994). Academic Listening. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 13(1), 23-51.
- Chaudron, C. ve Richards, J. (1986). The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127.
- Crawford Camiciottoli, B ve Querol Julián, M. (2016). Lectures. K. Hyland ve P. Shaw (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* içinde (ss. 311-324). Routledge.

- Crismore, A. (1983). *Metadiscourse: What is It and How is It Used in School and Non-School Social Science Texts*. Technical Report, No. 273. University of Illinois.
- Crismore, A., Markkanen, R. ve Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10(1), 39-71. <https://doi.org/10.1177/0741088393010001002>
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Deroey, K. L. B. (2015). Marking Importance in Lectures: Interactive and Textual Orientation. *Applied Linguistics*, 36(1), 51-72. doi: 10.1093/applin/amt029
- Deroey, K. L. ve Taverniers, M. (2012). Just Remember This: Lexicogrammatical Relevance Markers in Lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4), 221-233.
- Dunkel, P. A. ve Davis, J. N. (1994). The Effects of Rhetorical Signaling Cues on the Recall of English Lecture Information By Speakers of English as a Native or Second Language. J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening Research Perspectives* içinde (ss. 55-74). Cambridge University Press.
- Ellialtı, M. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi* (Basılmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021a). Academic Listening Skills of the International University Students in Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(3), 20-28. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.20>
- Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021b). Uluslararası Öğrencilerin Dil Becerilerinin Mevcut Durum Analizi: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7), 618-630. doi:10.26677/TR1010.2021.789
- Eslami, Z. R. ve Eslami-Rasekh, A. (2007). Discourse Markers in Academic Lectures. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(1), 22-38.
- Field, J. (2013). Cognitive Validity. A. Geranpayeh ve L. Taylor (Eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening, Studies in Language Testing*, 35 içinde (ss. 77-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2014). Dimensions of Academic Listening. Celce-M. Murcia, D. M. Brinton ve M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. bs.) içinde (ss. 90-103). National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Flowerdew, J. ve Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A Preliminary Perspective. J. Flowerdew ve M. Peacock (Ed.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* içinde (ss. 8-24). Ernst Klett Sprachen.

- Flowerdew, J. ve Tauroza, S. (1995). Effect of Discourse Markers on Second Language Lecture Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 435-458.
- Goh, C. C. M. (2018). Academic Listening. John. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (1st ed.)*. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0595
- Güral, M. M. (2020). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrenenlerin Akademik Dil Gereksinimleri* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 21-46.
- Harris, Z.S. (1970). *Linguistic Transformations for Information Retrieval*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-6059-1\\_24](https://doi.org/10.1007/978-94-017-6059-1_24)
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1705-1728. doi: 10.26466/opus.771216
- Heshemi, S. M. R., Khodabakhshzade, H. ve Shirvan, M. E. (2012). The Effect of Metadiscourse on EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 452-457. doi:10.4304/jltr.3.3.452-457
- Hyland, K. (1998). Persuasion and Context: the Pragmatics of Academic Metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-55.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Hyland, K. (2012). Language for Academic Purposes. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/97811405198431.wbeal1162>
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. First Edition. K. Tracy (Ed.). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi003
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and Where is It Going?. *Journal of Pragmatics*, 113, 16-2.
- Hyland, K. ve Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Ibrahim, N. M. ve Ahmad, U. K. (2020). Content-organizing Metadiscourse in Malaysian Undergraduate Engineering Lectures: Towards Improvement of Lecture Delivery. *LSP International Journal*, 7(2), 89-105. doi: <https://doi.org/10.11113/lspi.v7.16347>
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). Söylem. *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.



- Jung, E. H. (2003). The Effect of Organization Markers on ESL Learners' Text Understanding. *TESOL Quarterly*, 37(4), 749-759.
- Jung, E. H. (2006). Misunderstanding of Academic Monologues By Nonnative Speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 38, 1928-1942. doi:10.1016/j.pragma.2005.05.001
- Kahkesh, M. ve Alipour, M. (2017). A Comparative Study of Metadiscourse Markers in English and Persian University Lectures. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8, 125-135. doi: 10.22055/rals.2017.12917
- Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders Kitabı ve Bilimsel Metin Yazarlarının Görüşlerine Göre Uluslararası Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208-230. doi: 10.29000/rumelide.1032431
- Karatay, H. (Ed.). (2019). *Akademik Türkçe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Klapalová, K. (2016). *Interpersonal Metadiscourse in English University Lectures From Arts and Humanities and Social Sciences* (Basılmamış Diploma Tezi). Univerzita Karlova v Praze, Prag.
- Kocaman Gürata, E. ve Durmuş, M. (2020). Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Kapsamında Akademik Amaçlı Türkçenin Yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar için Türkçe Öğretimi -Kuram ve Uygulama* içinde (ss. 41-68). Pegem.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Korkmaz, C. B. ve Karagöl, E. (2021). Teaching Academic Turkish Language Skills to International Students According to the Opinions of Textbook and Scientific Article Writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805.
- Kuhi, D., Asadollahfam, H. ve Anbarian, K. D. (2014). The Effect of Metadiscourse Use on Iranian EFL Learners' Lecture Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1026-1035. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.513
- Lee, J. J. ve Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the Classroom: A Comparative Analysis of EAP Lessons and University Lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62. https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.005.
- Lynch, T. (2011). Academic Listening in the 21<sup>st</sup> Century: Reviewing a Decade of Research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 79-88.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- Mauranen, A. (2001). Reflexive Academic Talk: Observations from MICASE. R. Simpson and J. Swales (Ed.), *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium* içinde (ss. 165-178). University of Michigan Press.
- Mauranen, A. (2010). Discourse Reflexivity - A Discourse Universal? The Case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*. 9 (2), 13-40.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökduman, E. ve Acar, Y. (2018a). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler*. Kayseri: Can Ofset.

- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018b). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Fen Bilimleri*. Kayseri: Can Ofset.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018c). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sağlık Bilimleri*. Kayseri: Can Ofset.
- Namnik, M. (2016). Metadiscourse Training: Does a Revised Introduction to Metatext Elements Improve EFL Learners' Skills in Academic Lectures Comprehension and Production?. *Journal of Modern Education Review*, 6(5), 333-342. Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/05.06.2016/006
- Nesi, H. ve Basturkmen, H. (2006). Lexical Bundles and Discourse Signalling in Academic Lectures. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3), 283-304.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Learning* içinde (ss. 238-41). Cambridge University Press.
- Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Akademik Türkçe Kitap Setlerinin Dinleme ve Yazma Etkinlikleri Açısından İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.
- Powers, D. E. (1986). Academic Demands Related to Listening Skills. *Language Testing* 3(1), 1-38. Doi: 10.1177/026553228600300101
- Richards, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-239.
- Rodgers, M.P.H. ve Webb, S. (2016). Listening to Lectures. K. Hyland and P. Shaw (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* içinde (ss. 165-176). Taylor & Francis.
- Sa, W. (2008). An Empirical Study of the Role of Metadiscourse in Listening Comprehension. *CELEA Journal*, 31(1), 87-97.
- Swales, J. M. (1993). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şen, E. (2019). *Bilimsel Makale Özetlerinde Üstsöylem Belirleyicinin İncelenmesi* (Basılmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, Modeller, Çözümlemeler Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 275-299. Doi: 10.46250/kulturder.863659
- Temur, N. (Ed.). (2017). *Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe I*. Salmat.
- Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma)*. Salmat.
- Thompson, S. E. (2003). Text-structuring Metadiscourse, Intonation and the Signalling of Organisation in Academic Lectures. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(1), 5-20.
- Thompson, G. ve Thetela, P. (1995). The Sound of One Hand Clapping: The Management of Interaction in Written Discourse, *Text*, 15 (1), 103-27.

- Trace, J., Hudson, T. ve Brown, J. D. (2015). An Overview of Language for Specific Purposes. J. Trace, T. Hudson ve J. D. Brown, *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* içinde (ss. 1-23). University of Hawai'i. doi: <http://hdl.handle.net/10125/14573>
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
- Wagner, E. (2004). A Construct Validation Study of the Extended Listening Sections of the ECPE and MELAB. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 2, 1-25. University of Michigan English Language Institute.
- Williams, J. (1981). *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace* (3 bs.). Scott.
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Ed.). (2018a). *Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe I*. Kültür Sanat.
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Ed.). (2018b). *Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe II*. Kültür Sanat.
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Ed.). (2018c). *Uluslararası Öğrenciler için Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe I*. Kültür Sanat.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Yükseköğretim İstatistikleri. 22.01.2023 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2019). Seçmeli Akademik Türkçe Dersi. 22.03.2019 tarihli ve 75850160-302.01.02-E.20764 sayılı yazı.
- Zare, J. (2020). Awareness of Discourse Organizers and Comprehension of Academic Lectures: The Effect of Using Concordancers. *Current Psychology*, 39, 419-427. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00579-1>
- Zhang, J. (2012). Discourse Markers in College English Listening Instruction: An Empirical Study of Chinese Learners. *English Language Teaching*, 5, 46-60.

