

Anahtar Sözcükler

Söylem belirleyicileri, Söylem modeli, Sınıf içi etkileşim, Sınıf içi söylem çözümlemesi

Keywords

Discourse markers, Discourse model, Classroom interaction, Classroom discourse analysis

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÖYLEM BELİRLEYİCİSİ KULLANIMI*

THE USE OF DISCOURSE MARKERS BY TURKISH TEACHERS

• **Hamide Çakır Sarı**

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, hamide.cakir@ohu.edu.tr

Öz

Söylem belirleyicileri (discourse markers) sözlü ve yazılı söylemde sıkça kullanılan birimlerdir ve bildirişimde önemli işlevler üstlenmektedirler (Schiffrin, 1987, 2001). Söylem belirleyicileri, konuşma içerisindeki bölümleri gösteren ve bu bölümler arasında tutarlığı sağlayan yani, işte, şimdi, evet, ama, şey ve tamam gibi dilsel öğelerdir (Özbek, 1998). Sınıf içi söylemde pek çok farklı dilsel yapılarla birlikte, söylem belirleyicileri de önemli bir yere sahiptir. Bu yapılar aracılığıyla öğretmenler, sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir. Diğer bir deyişle, söylem belirleyicileri, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, günlük yaşamda kullandığımız söylem belirleyicilerinin sınıf içi iletişimdeki ne sıklıkla kullanıldığını ve iletişimdeki işlevlerini ortaya koymaktır. Schiffrin'in (1987) söylem modeli çerçevesinde oluşturduğu sınıflandırma, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Abstract

Discourse markers are frequently used units in verbal and written discourse and perform important functions in communication (Schiffrin, 1987, 2001). Discourse markers are linguistic particles such as well, now, yes, but and okay that reflect parts in the flow of speech and ensure consistency between these different parts (Özbek, 1998).

Discourse markers play an important role in the classroom discourse along with many other linguistic structures. Through these structures, teachers can direct students in the classroom, keep their interest alive, and draw attention to changes in the phases of the course. In other words, discourse markers can reveal changes in classroom interaction or learning cycle. In this respect, the aim of this study is to determine the use of discourse markers in teacher-student interaction and their functions in classroom discourse. Schiffrin's (1987) discourse model constitutes the theoretical framework of this study.

This cross-sectional study focused on the use of discourse markers in Turkish classes. To examine the use of discourse

* Bu çalışma, 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.

Kesitsel olarak planlanan bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicileri kullanımı üzerine odaklanılmıştır. Veri tabanının oluşturulma sürecinde, mesleki deneyim süreleri farklılaşan ve farklı ortaokullarda görev yapan 4'ü kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 8 Türkçe öğretmeni ve 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde 16 ders saati kayda alınmıştır. Öncelikle, öğretmenlere araştırmanın konusu ile ayrıntılı bilgi verilmeden, öğrencileriyle ders sırasındaki tüm etkileşimleri kamera ile kaydedilmiştir. Daha sonra da bu öğretmen-öğrenci etkileşimleri yazıya dökülerek çözümlenmiş ve söylem belirleyicisi kullanımı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, söylem belirleyicilerinin kullanım sıklığı öğretmenin cinsiyetine, yaşına ve deneyimine göre değişiklik göstermektedir.

markers, 8 teachers (4 male and 4 female) teaching Turkish to seventh graders at different schools were video-recorded in their classes. In the fall semester of 2012-2013 Academic Year, 16 course hours were recorded. These recordings have been fully transcribed verbatim into scripts and analyzed in term of discourse markers. The findings of the research revealed that the deployment and distribution of discourse markers differentiate depending on teacher gender, age and experience.

1. Giriş

Söylem belirleyicileri (*İng. discourse markers*), sözce başında ya da konuşma sırası alma sürecinde kullanılan ifadelerdir (Biber, 2000, s.1086). Sciffrin'e göre (1987), sözlü ya da yazılı söylemde sıkça kullanılan *yani, işte, şimdi, evet, ama, şey* ve *tamam* gibi söylem belirleyicileri, söylemi oluşturmaya ve bilgiyi işlemlemeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, karşılıklı etkileşimde sıkça karşımıza çıkan bu birimler, bildirişimde önemli söylemsel işlevler üstlenmektedirler (Fung ve Carter, 2007; Louwarse ve Mitchell, 2003; Sciffrin, 1987, 2001). Sınıf içi etkileşimde söylem belirleyicileri, aktarılan konuya dikkati çekme (örneğin, *tamam, şimdi*), konuşma sırası alma (örneğin, *tamam, öyleyse*) ve öğrencilere dönüt verme (örneğin, *evet, doğru*) gibi işlevleri yerine getirmektedir. Dolayısıyla, bu birimler sınıf ortamında tutumları ve değerlendirmeleri yansıtmakta (Aijmer, 2002) ve aynı zamanda da öğretmen-öğrenci iletişimini daha etkileşimsel olmasını sağlamaktadır (Fung ve Carter, 2007). Öğretmenler, söylem belirleyicileri aracılığıyla sınıfta etkinliklerin başlangıcına ve bitimine ya da dersin işleyiş aşamalarına dikkati çekebilmektedir. Bu dilsel öğeler sayesinde sınıf bütünlüğü ve uyumlu bir çalışma ortamı sağlanabilmektedir (Walsh, 2006, 2011; Wichmann ve Chanet, 2009).

Alanyazında söylem belirleyicilerinin sınıf etkileşimindeki yerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sinclair ve Coulthard'ın (1975) öncü çalışması, söylem belirleyicilerinin sınıf içi söylemin bölümlerini belirlemek ve söylem yapısını parçalara bölerek düzenlemek amacıyla sıkça kullanıldığı ortaya koymuştur. Sınıf içi etkileşimde söylem belirleyici kullanımı araştırmalarının bir bölümü yabancı dil öğrencilerine odaklanırken (De Fina, 1997; Müller, 2005; Fung ve Carter, 2007) diğer bir grup çalışma (Chen ve He, 2001; Liu, 2006; Fortuno, 2006; Yu, 2008; Castro, 2009; Othman, 2010) ise öğretmenin kullandığı sözceleri ele almıştır. Müller (2005) Almanya ve Amerika'daki İngilizce anadil konuşucuları ile İngilizce öğrencilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiş ve araştırmasında yedi farklı söylem belirleyicisini incelemiştir. De Fina'nın (1997) karşılaştırmalı çalışması ise *bien* (iyi, güzel) söylem belirleyicisinin işlevlerini sınıf içi etkileşim ile günlük konuşma bağlamında ele almıştır. De Fina'ya (1997) göre, *bien* söylem belirleyicisinin sınıf içi etkileşim ve günlük etkileşimde farklı ve aynı zamanda da benzer işlevleri bulunmaktadır. Amador Moreno, O'Riordan ve Chambers (2006) Fransızca ve İspanyolca derslerinde söylem belirleyicilerin kullanım sıklığını ve işlevlerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf içi kullanım sıklığı düşük olmasına rağmen bu yapılar sınıfta yeni konuyu geçişi sağlama, öğrencilerin dikkatlerini konuya odaklama ya da konu tekrarını destekleme gibi önemli işlevler yürütmektedir. Öğretmen sözcelerine odaklanan Othman (2010), Lancaster Üniversitesi sunumlarını video kamerayla kaydetmiş ve *okay, right* ve *yeah* kullanımlarının işlevlerini belirlemiştir. Çalışma, sınıf içi sözceleri düzenlemede ve konuşma sırası alma sürecinde bu yapıların önemli roller üstlendiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde öğretmenlerin söylem

belirleyicisi kullanımını ele alan diğer çalışmalar (Castro, 2009; Christodoulidou, 2011; Yu, 2008) da bu söylemsel yapıların sadece bir boşluk doldurucu olmadığını tam tersine derste önemli etkileşimsel işlevler yürüttüğüne dikkati çekmektedir.

Türkçe alanyazında söylem belirleyicileri çok sayıda araştırmada ele alınmıştır. Bu araştırmalara göre, söylem belirleyicileri, bir bildirişim sürecinde bir sözceyi diğer bir sözceye bağlayan, konuşma içerisindeki bölümleri gösteren ve bu bölümler arasında tutarlığı sağlayan *yani*, *işte*, *şimdi*, *evet*, *ama*, *şey* ve *tamam* gibi dilsel öğelerdir (bkz. Ilgın ve Büyükkantarcioglu, 1994; Özbek, 1995, 1998, 2000; Oktar ve Cem-Değer, 2004; Yılmaz, 1994, 2004; İbe-Akcan, 2008; Gürbüz, 2010; Kuru Gönen, 2011; Erdoğan, 2013; Ruhi, 2013; Tekin, 2015; Özcan ve Aksan, 2017; Aksan ve Demirhan, 2018; Kökpınar-Kaya, 2017, 2018). Türkçe söylem belirleyicileri üzerine en kapsamlı çalışma Özbek (1995, 1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özbek (1995) Türkçe ve İngilizce doğal konuşma kayıtlarından elde ettiği veri tabanında 63 farklı söylem belirleyicisi kullanımı saptamış ve bu yapıların etkileşimdeki işlevlerine yer vermiştir. Uçar (2005) *işte*'nin ezgi örüntülerini, Kuru Gönen (2011) *ama* ve *fakat* yapılarını, Erdoğan (2013) *şey*'in etkileşimsel işlevlerini ve Tekin (2015) *işte* ve *falan* ile İngilizce karşılıkları *well* ve *like* öğelerini incelemiştir. Yılmaz'ın (1994) karşılaştırmalı çalışmasında *şey* ve *well* söylem belirleyicilerini ele alınmıştır. Yılmaz (2004) ise *yani*, *işte* ve *şey* söylem belirleyicilerinin edimbilimsel işlevlerine odaklanmıştır. Ilgın ve Büyükkantarcioglu (1994) *yani*'nin yazılı ve sözlü söylemdeki işlevlerini karşılaştırmışlar ve bu işlevlerin etkileşime yön verdiğini ortaya koymuşlar. Ruhi (2009) ise örtük anlamın açılmasında *yani*'nin işlevine dikkati çekmiştir.

Türkiye'deki sınıf içi söylem belirleyicileri üzerine çalışmalar, genellikle İngilizce sınıflarında bu yapıların okuma becerisine (Kıymazarslan, 1996; Uçku, 1996) ile yazma becerisine (Aysu, 2017; Dülger, 2001; Suyalçınkaya, 1999) olan katkıları ya da İngilizce okutmanlarının bu yapıları İngilizce derslerinde ne sıklıkla yer verdiklerini (Demirtaş, 2004; Aşık ve Cephe, 2013) ele almıştır. Çakır (2017) ise Türkçe sınıflarında *yani* söylem belirleyicisinin kullanımı incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, kadın Türkçe öğretmenleri, 35 yaş üstü öğretmenler ve 10 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler sınıf içi etkileşimde *yani* söylem belirleyicisine daha fazla yer vermektedir.

Şimdiye kadar Türkçe çalışmalarda, Türkçe sınıf söyleminde söylem belirleyicileri kullanımı çok fazla ele alınmamış, daha çok İngilizce yazma ve okuma derslerinde söylem belirleyicisi ifadelerine odaklanılmıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, ortaokul öğretmen ve öğrencilerin sınıf-içi etkileşimi sırasında Türkçe derslerinde egemen olan *söylem örüntülerini*; diğer bir deyişle, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyici kullanımını betimleyerek ve Türkçe sınıflarındaki halihazırda var olan söylem örüntülerinin doğasını inceleyerek var olan

bu boşluk kapatılmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışmıştır:

- Mesleki deneyim süreleri farklılaşan 4'ü kadın 4'ü erkek 8 Türkçe öğretmeni, 7. sınıf ortaokul öğrencileriyle ders işlerken hangi *söylem belirleyicilerine* ne sıklıkla yer vermektedir?
- *Söylem belirleyicisi* kullanımında öğretmenin, mesleki deneyim süresine, yaşına, cinsiyetine göre farklılık gözlenmekte midir?

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Schiffrin'in Söylem Modeli

Söylem belirleyicileri, tutarlı konuşmanın üretilmesinde ve iletinin yorumlanmasında yardımcı olan dilsel birimlerdir (Schiffrin, 1987, 2001). Schiffrin (1987) söylem belirleyicilerini, tutarlılığı sağlayan araçlar olarak görmektedir. Bu yapılar, sözlü iletişim sürecinde beş düzlemde işlev görmektedir:

- 1- Fikirleri oluşturma düzlemi (İng. ideational structure)
- 2- Kişisel kimlik düzlemi (İng. action structure)
- 3- Konuşma sırası alma düzlemi (İng. exchange structure)
- 4- Katılım düzlemi (İng. participation framework)
- 5- Bilgi düzlemi (İng. information state)

Fikirleri oluşturma düzleminde, önermeler aracılığıyla fikirler üretilmektedir ve söylem belirleyicileri (*ve, şey gibi*) fikirler arasında bağlantı kurma ya da yeni fikirleri ortaya koyma sürecinde tutarlılığı sağlamaktadır. *Kişisel kimlik düzleminde* konuşucu söyleme katılımı sağlamak için söylem belirleyicilerine başvurmaktadır. Bu düzlemde, *şey, ah, ve, fakat, çünkü, böylece, sonra* yapıları sıklıkla bu amaçla kullanılmaktadır. *Konuşma sırası alma düzlemi*, konuşucuların iletişim sürecinde nasıl sıra aldıklarına açıklık getirmektedir. Bu düzlemde *fakat, ama, ya da, ve, böylece* gibi söylem belirleyicileriyle konuşucular konuşma sırası almaya çalışmaktadır. *Katılım düzlemi*, konuşucunun konuşmaya dahil olmak için çabasını yansıtmaktadır. Bu düzlemde, *şimdi, biliyorsun, şey* belirleyicileri sıklıkla tercih edilmektedir. *Bilgi düzlemi*, konuşucu ve dinleyici arasındaki bilgi alışverişini vurgulamaktır. Bu düzlemde, *aa, şey, böylece, sonra, çünkü* gibi yapılar kullanılmaktadır (Schiffrin, 1987).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicileri kullanımını incelemek amacıyla “tek gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, sınıf içindeki *söylem belirleyicileri*, bağımsız değişkenleri ise öğretmen deneyimi, yaşı ve öğretmen cinsiyetidir.

Katılımcılar amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.113).

3.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Nevşehir ili merkez, Avanos ve Ürgüp ilçelerinde yer alan farklı okullarda 7. sınıflara ders veren gönüllü Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen cinsiyeti, deneyimi ve yaşı bakımından tanımlayıcı bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Deneyim	Yaş	Öğretmenin sözcü sayısı
1	K	1	26	1044
2	K	8	30	1231
3	K	11	33	912
4	K	19	45	1693
5	E	7	31	1040
6	E	9	35	1066
7	E	13	36	1159
8	E	30	56	1675

Çalışmada n=8 öğretmen yer almış ve her öğretmen 2 ayrı ders üstlenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarının ve deneyim sürelerinin Türkçe dersi için cinsiyetlerine göre tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen yaşının ders ve cinsiyet bakımından tanımlayıcı istatistikleri

Öğretmen yaşı							
Ders	Öğretmen cinsiyeti	N	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Türkçe	E	4	39.500	35.500	11.210	31.000	56.000
	K	4	33.500	31.500	8.1854	26.000	45.000
Toplam		8	36.500	34.000	9.636	26.000	56.000

Tablo 3. Öğretmen deneyiminin ve cinsiyet bakımından tanımlayıcı istatistikleri

Öğretmen yaşı							
Ders	Öğretmen cinsiyeti	N	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Türkçe	E	4	15.750	13.000	9.912	7.000	30.000
	K	4	9.750	9.500	7.455	1.000	19.000
Toplam		8	12.750	12.000	8.731	1.000	30.000

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si (n=4) erkek, %50'si (n=4) kadındır. Öğretmenlerin deneyim süreleri en az 1 yıl; ve en çok 30 yıldır. 8 Türkçe öğretmenin 4'ü (%50) 10 yıldan az deneyime sahipken diğer 4'ünün (%50) 10 yıl ve üzerinde deneyimli olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler toplam 640 dakikalık kayıtlardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, 8 gönüllü öğretmen ile derslerine girdikleri 7. sınıfların ders sırasındaki etkileşimi, 2 ayrı ders saati (80 dakika) boyunca 2 ses kayıt cihazı ve 2 kamerayla kaydedilmiştir. Kaydetme işlemi sona erdikten sonra, öğretmen ve öğrencilerin video kayıtlarının yazıya dökülme sürecinde Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino'dan (1993) yararlanılmıştır. Bu çalışmada Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino (1993) temel alınarak yapılan çevriyazıda sözcükler, yazı dili biçimi yerine aynen öğretmen ve öğrencilerin konuşma dilinde seslettiği biçimiyle aktarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan söylem kodlama simgeleri Ek 1'de yer almaktadır.

Öğretmen ve öğrenci karşılıklı konuşmalardan elde edilen 640 dakikalık veriler, çevriyazı sürecinde dört sütunlu bir tabloda sırasıyla sözel *olmayan*, *satır*, *konuşan* ve *sözel olan* bölümlere aktarılmıştır. *Sözel olmayan* bölümde öğrencilerin konuşma sırasını alma durumu yer almaktadır. *Satır* sütununda sözce üretimini yansıtan ardışık numaralandırma bulunmaktadır. *Konuşan* bölümünde öğretmen ya da öğrencilerin adları yer almaktadır. *Sözel olan* sütunda ise sırasıyla sözceler aktarılmıştır. Sözce, bir konuşucunun iki susku arasında ürettiği sözdizimsel birimdir (Huttenlocher ve diğ., 2010).

Çevriyazı sürecinde sınıf-içi öğretmen ve öğrenci etkileşimleri tek tek yazıya aktarılmıştır. Çok kısa bir çevriyazı örneğine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çevriyazı örneği

Sözel olmayan	Sıra	Konuşan	Sözel olan
	685	öğretmen	şaban
	686	Şaban	hocam aileyi kast ediyor
	687	öğretmen	tabiki

	688	öğretmen	yani annesi derken burda kimi kast ediyor tabiki babası
	689	öğretmen	evde büyükleri varsa büyükleri ablası abisi
	690	öğretmen	ben öyle anlıyorum
Esra'ya doğru	691	öğretmen	evet
Öğrenci okur	692	Seda	şirde dilin hangi özelliklerinden bahsediliyor
	693	öğretmen	evet
Seda parmak kaldırır	694	Esra	seda
	695	Seda	<XX> ıı dilimizin duru ve çoşkulu olduğundan bahsediliyor
	696	öğretmen	dilimizin hangi özelliklerinden bahsetmiş
	697	öğretmen	dilimizin duru olmasından
	698	öğretmen	ve =
	699	öğrenciler	[çoşku]
	700	öğretmen	[çoşku]lu olmasından bahsediyor

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada çeviriyazı ile elde edilen veritabanı, söylem belirleyicileri kullanımı bakımından çözümlenmiştir. Sınıf içi söylem çözümlemesi uygulaması kapsamında söylem belirleyicileri kullanım sıklıklarına göre sınıflandırılmıştır.

İstatistik uygulamalarında ise, veri analizinde öncelikle tüm öğretmenler için değişkenlerin frekans tabloları oluşturulup, tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra, deneyim yılı gruplandırılarak, 10 yıldan az deneyimli (<10) öğretmenler ile 10 yıldan fazla deneyimli (>=10) öğretmenler için frekans tabloları yeniden tanımlanmıştır. Öğretmenlerin yaşları “35 ve altı” ile “35 üstü” olmak üzere iki gruba ayrılarak kurulan tümce sayısı, her bir söylem belirleyicisi ve toplam söylem belirleyicisi sayısı için deneyim yılı grubu, cinsiyet ve yaş grubuna göre tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılı grupları, cinsiyetler ve yaş grupları arasında kurulan tümce sayısı, her bir söylem belirleyicisi ve toplam söylem belirleyicisi sayısı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde IBM SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

4. Bulgular

Türkçe öğretmenleri ve sınıflarıyla çalışılan bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimi incelenerek Türkçe öğretmenlerinin *söylem belirleyicisi* kullanımı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin toplam söylem belirleyicisi kullanımı

Öğretmenler	Toplam Söylem belirleyicisi kullanımı
10 yıldan daha az deneyimli (10<)	883 (%12,0)
10 yıldan daha fazla deneyimli (>=10)	1557 (%21,2)
35 yaş altı (35=<)	997 (%13,6)
35 yaş üstü (>35)	1443 (%19,7)
Kadın	1365 (%18,6)
Erkek	1075 (%14,6)
	Toplam 7320

Türkçe öğretmenlerinin deneyim bakımından sonuçlarına göre, 10 yıldan daha az deneyimli Türkçe öğretmenleri 883 (%12) söylem belirleyici kullanırken, 10 yıldan daha çok deneyime sahip Türkçe öğretmenleri ise 1557 (%21,2) söylem belirleyicisi kullanmıştır. Buna göre, deneyimli öğretmenler daha fazla söylem belirleyicisine yer verdiği gözlenmiştir. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p -değeri=0.043<0.05).

80 dakikalık ders sırasında 35 yaş altı öğretmenler 997 (%13,6) ve 35 yaş üstü öğretmenler 1443 (%19,7) söylem belirleyicisi kullanmıştır. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p -değeri=0.564>0.05).

Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenler Türkçe dersi sırasında toplam 1365 (%18,6) söylem belirleyici kullanmıştır. Erkek öğretmenler ise sınıf içi etkileşimde 1075 (%14,6) söylem belirleyicisine yer vermiştir. Bu gruplar arasındaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p -değeri=0.043<0.05). Bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin ders sırasında daha çok söylem belirleyicisi kullandıkları söylenebilir.

640 dakika kayıtlardan oluşan Türkçe veride söylem belirleyici olarak kullanılan 43 farklı söylem belirleyicisi ortaya çıkmış ve bu yapılara farklı işlevler doğrultusunda yer verildiği saptanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin tercih ettiği söylem belirleyicileri türleri

Söylem Belirleyicileri	İşlevleri	Kullanım sıklığı
ama	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	202
aman	İlgi belirleyicisi	4
anladım	İlgi belirleyicisi	5
artık	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	28
ay	İlgi belirleyicisi	9
bak	İlgi belirleyicisi	42
bi dakika	İlgi belirleyicisi	14

bi de şey	İlgi belirleyicisi	1
biliyor musun	İlgi belirleyicisi	6
biliyosun	İlgi belirleyicisi	17
böyle	Planlama İlgi belirleyicisi	77
böylece	Çıkarım belirleyicisi	1
canım	İlgi belirleyicisi	8
da/de	Vurgulama belirleyicisi	162
daha	Vurgulama belirleyicisi	188
değil	Olumsuzlama belirleyicisi	130
demek ki	Vurgulama belirleyicisi	19
efendim	Vurgulama belirleyicisi	14
fakat	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	13
gerçi	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	4
ha(a)	Onaylama belirleyicisi	66
halbuki	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	1
hatta	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	7
hem	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	33
işte	İlgi belirleyicisi	61
ki	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	121
o yüzden	İlişkilendirme belirleyicisi	16
ondan sonra	Devamlılık belirleyicisi	19
peki	İlgi belirleyicisi	165
sonra	Devamlılık belirleyicisi	113
şey	Vurgulama belirleyicisi	188
şimdi	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	150
tabii	İlişki kurma belirleyicisi	24
tamam	İlgi belirleyicisi	102
tamam mı	Dinleyiciyi söyleme katma belirleyicisi	13
vallaha	İlgi belirleyicisi	16
ya	İlgi belirleyicisi	88
yalnız	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	6
yani	Açıklama, açma belirleyicisi	207
yoo	İlgi belirleyicisi	9
yoksa	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	30
zaten	Söylem yönü belirtme, değişikliği belirtme	55

43 farklı söylem belirleyici içinden en fazla *ama, de/da, daha, değil, ki, peki, sonra, şey, şimdi, tamam* ve *yani* yapılarına yer verildiği saptanmıştır. Bu yapılar, söylem içinde açıklama, ilgiyi toplama ve vurgulama işlevleri yürütmektedir. Schiffrin'in (1987) modeline göre, en sık kullanılan söylem belirleyicileri aşağıdaki işlevleri yerine getirmektedir.

- Fikirleri oluşturma düzleminde: ama, şimdi, yani, şey, sonra
- Kişisel kimlik düzleminde: ama, ve, şey, sonra
- Konuşma sırası alma düzlemi: ama, şey
- Katılım düzlemi: şimdi, şey, yani
- Bilgi düzlemi: şey, yani, sonra

Sınıf içi etkileşimde çokça yer verilen söylem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları, cinsiyet, yaş ve öğretmen deneyimine göre farklılık sergilemiştir.

Tablo 7. En sık kullanılan söylem belirleyicilerinin deneyim, yaş ve cinsiyete göre dağılımı ve işlevleri

Söylem Belirleyicisi	İşlev	10<	>=10	35=<	>35	Kadın	Erkek
yani	açıklama, konuları ilişkilendirme ve sürekliliğini sağlama, çıkarım yapma,	68	139	96	123	131	76
ama	ortaya attığı savı vurgulama, söylem yönünü değiştirme, zıtlık,	67	135	86	123	118	84
daha	vurgulama	70	118	84	118	98	90
şey	boşluk doldurucu, düzeltme, yeni bir konu başlatma, konuşma sırası alma, konuları ilişkilendirme, planlama, etkileşimi kolaylaştırma	67	121	95	114	108	80
peki	vurgulama	64	101	75	93	75	90
da/de	vurgulama	78	84	73	61	77	85
şimdi	Yeni bir konu başlatma, vurgulama	44	106	65	86	88	62
değil	olumsuzlama	57	73	61	73	67	63
ki	vurgulama	42	79	52	64	84	37
sonra	devamlılık, süreklilik	31	82	71	41	84	29

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 10 yıldan az deneyimli öğretmenler, sınıf içi etkileşimlerinde en fazla *de/da*, *daha*, *şey*, *ama* ve *yani* söylem belirleyicilerine yer vermiştir. Daha deneyimli öğretmenler ise *daha*, *şey*, *ama*, *yani* ile birlikte *peki* ve *şimdi* söylem belirleyicilerini daha sıklıkla kullanmıştır. Yaşa baktığımızda 35 yaş altı öğretmenlerin *daha*, *şey*, *ama* ve *yani* söylem

belirleyicilerini tercih ettiği ve 35 yaş üstü öğretmenlerin ise bu söylem belirleyicileriyle birlikte *peki* söylem belirleyicisini sıklıkla yer verdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenler ders sürecinde *daha, ama, yani şey* ve *şimdi* söylem belirleyicilerine daha fazla yer verirken erkek öğretmenler *daha, ama, yani* ile birlikte *de/da* ve *peki* söylem belirleyicilerini tercih etmiştir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular, deneyimli öğretmenlerin elde ettikleri deneyime bağlı olarak sınıf içi bilgi inşa sürecini etkin kılabilir, öğrenmeyi destekleyecek birimlerden yararlandıklarını göstermektedir. Söz konusu etkili söylem, öğrenme ve anlam oluşturmayı desteklediği söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarına bilgiyi yapılandırma sürecinde etkili olan dilsel birimler konusunda farkındalık kazandırmak etkili eğitim için yararlı olacaktır. Nitekim öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları daha çok öğretmenleri ile etkileşimleri çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları iletişime dayalı dilsel yapıların öğrencilerin bilişsel düzeyini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

5. Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenin söylem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları incelenmiş ve söylem belirleyicilerinin işlevleri ortaya konmuştur. Sınıf içi söylem kesitinde kullanılan söylem belirleyicilerinin sıklığı cinsiyete, yaşa ve deneyime göre farklılaştığını verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda söylemek mümkündür. Elde edilen verilere göre, kadın Türkçe öğretmenleri ve 10 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler sınıf içi etkileşimde söylem belirleyicilerine daha fazla yer vermektedir. Dolayısıyla, kadın ve deneyimli öğretmenler söylem belirleyicilerine sıklıkla yer vererek sınıf içi etkileşimi ve bilginin işlenmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Çünkü bu yapılar aracılığıyla öğretmenler, sınıf içinde öğrencileri yönlendirebilmekte, konuya yönelik ilgilerini canlı tutabilmekte ve dersin evrelerine ilişkin değişimlere dikkati çekebilmektedir.

Söylem belirleyicileri, sınıf içi etkileşimindeki ya da öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyabilmektedir. Ders sürecinde bilgiler arası köprülerin kurulabilmesine yardımcı olan bu dilsel yapının bilinçli kullanımı, sınıf içinde öğrencilerin ortak bilgisinin işlenmesinde yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilerde var olan ortak bilginin üzerine eklenecek yeni bilginin daha etkin ve üretken aktarımını da sağlayabilmektedir (Walsch, 2011; Wichmann ve Chanet, 2009).

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Deneyimli öğretmenlerin sezgisel olarak ortaya koyduğu farkındalığa yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kendi söylemlerinin yapısı, içeriği, türü ve öğrencilerin anlamaları üzerindeki etkilerine yönelik farkındalıklarının oluşturulmasına çalışılmalıdır. Örneğin,

öğretmenlere yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde sınıf içi söylem çözümlemesi ve karşılıklı konuşma çözümlemesi gibi konular ders içeriğinde yer verilebilir. Sınıf içi etkileşime yönelik yazılan bazı makale, bildiri, proje ve tez gibi akademik çalışmalar derlenerek seminerler aracılığıyla öğretmenler ve öğretmen adayları bilinçlendirilebilir. Bununla birlikte, ülkemizde öğretimin niteliğini arttırmak için sınıf içi etkileşime dayalı daha fazla araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Notlar

- ¹ Bu çalışmada Özge Cengiz'in yürütücüsü olduğu 112K300 no'lu *Sınıf içi söylem çözümlemesi* konulu TÜBİTAK 1001 projesinin veri tabanı kullanılmıştır.
- ² Bu araştırmanın uygulanması sırasında gerekli kolaylığı gösteren, Nevşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüklerine, araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlere teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aijmer, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aksan, M. & Demirhan, U. U. (2018). Gerçi şunu da söylemeliyim... Türkçede geçersizleştirme. Y. Aksan & M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev: Şükriye Ruhi Armağanı* (ss. 171-200). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Amador Moreno, C. P., O'Riordan, S., & Chambers, A. (2006). Integrating a corpus of classroom discourse in language teacher education: The case of discourse markers. *ReCALL*, 18(1), 83–104. doi: 10.1017/S0958344006000619
- Aşık, A., & Cephe, T. (2013). Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting. *English Language Teaching*, 9(12), 34-56.
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: A corpus based study. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 132-138. doi: 10.5961/jhes.2017.191
- Biber, D. (2000). *Longman grammar of spoken and written English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Castro, C. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile*, 11, 57-77.
- Chen Y. & A.W. He. (2001). Dui bu dui as a pragmatic marker: Evidence from Chinese classroom discourse. *Journal of Pragmatics*, 33, 1441-465.
- Christodoulidou, M. (2011). Lexical markers within the University lecture. *NovitasROYAL (Research on Youth and Language). Special issue on conversation analysis in educational and applied linguistics*, 5(1), 143-160.

- Çakır, H. (2017). Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak *yanı*'nin işlevleri. Ülper, H. (Haz.), *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (ss. 19-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Doi: 10.14527/9786052410172
- De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher student interaction. *Journal of Pragmatics*, 28(3), 337-354.
- Demirtaş, E. (2004). *Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları söylem belirteçleri ve bağlamaştırma ipuçlarının işlevleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- DuBois, J., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S., & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. In J. Edwards & M. D. Lambert (Haz.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (ss. 45-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Dülger, O. (2001). *The use of discourse markers in teaching writing* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, Y. (2013). Interactional functions of *şey* in Turkish evidence from spoken Turkish corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 33-52.
- Fortuno, B. B. (2006). *Discourse markers within the university lecture genre: A contrastive study between Spanish and North-American lectures* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Universitat Jaume I, Castellon.
- Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogical settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410-439.
- Gürbüz, N. (2010). *Discourse markers in Turkish and English conversations*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller, ISBN: 9783639223057
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61, 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- İlgin, L. & Büyükkantarcioglu, N. (1994). Türkçe'de "YANI" sözcüğünün kullanımı üzerine bir inceleme. *VIII Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss. 24-38). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- İbe-Akcan, P. (2008). Türkçede bir söylem ögesi olarak *şimdi*'nin ezgi görünümleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi* 5 (2), 119-135
- Kıymazarslan, V. (1996). The Role of discourse markers in improving foreign language reading comprehension: A case study (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kökpınar-Kaya, E. (2017). The teller/receiver-oriented functions of *ondan sonra* as a discourse marker in conversational narratives. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(1), 35-60.
- Kökpınar-Kaya, E. (2018). *Şimdi*'nin etkileşimsel anlatılardaki anlatıcı odaklı görünümleri. Bir söylem belirleyicisi olarak *şimdi* üzerine bir inceleme. Y. Aksan & M. Aksan (Haz.), *Türkçede Yapı ve İşlev: Şükriye Ruhi Armağanı* (ss. 91-111). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Kuru Gönen, S.F. (2011). A neo-humean analysis of Turkish discourse markers "ama" and "fakat". *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15(1), 253-278.
- Liu, Shu-xin (2006), Teachers' discourse markers and classroom context, *Journal of Human Institute of Humanities (Science and Technology)*, 4, 148-150.

- Louwerse, M. M., & Mitchell, H. H. (2003). Towards a taxonomy of a set of discourse markers in dialog: A theoretical and computational linguistic account. *Discourse Processes*, 35(3), 199-239.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Oktar, L. & Cem-Değer, A. (2004). Turkish 'işte' as trace and signal of discourse. K. İmer G. Doğan (Haz.), *Current Research in Turkish Linguistics* (ss. 121-134). Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Othman, Z. (2010). The use of okay, right and yeah in academic lectures by native speaker lecturers: Their 'anticipated' and 'real' meanings. *Discourse Studies*, 12(5), 665-681.
- Özbek, N. (1995). Discourse markers in Turkish and English: A comparative study (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Nottingham Üniversitesi, Nottingham, İngiltere.
- Özbek, N. (1998). 'yani, işte, şey, ya: Interactional markers of Turkish'. *Proceedings of the Ninth Interactional Conference on Turkish Linguistics*. Lincoln College, Oxford.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-47.
- Özbek, N. (2000). Yani, işte, ya: interactional markers of Turkish. *Studies on Turkish and Turkic Languages*, 393-401.
- Özcan, G. & Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede *evet*'in görünüşleri: Sözlü Türkçe derleminden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2), 15-35.
- Ruhi, Ş. (2009). The pragmatics of *yani* as a parenthetical marker in Turkish: Evidence from METU Turkish Corpus. *Working papers in corpus-based linguistics and language education*, no:3, 285-298.
- Ruhi, Ş. (2013). The interactional functions of *tamam* in spoken Turkish. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 9-32.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning and context. D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Haz.), *The handbook of discourse analysis* (ss. 54-74). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Şuyalçinkaya, K. (1999). The Role of discourse markers in improving writing a report (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. (2015). Turkish discourse particles 'işte' and 'falan' and their English equivalents 'well' and 'like': A corpus study. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(11), 435-459.
- Uçar, A. (2005). Söylem belirleyicisi olarak *İşte*'nin ezgi örüntüleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (2)1, 35-50.
- 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, Ankara.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*, New York: Routledge.

- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. New York: Routledge.
- Wichmann, A. & Chanet, C. (2009). Discourse markers: a challenge for linguists and teachers. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, 23-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (1994). *Descriptive and comparative study of the discourse markers 'well' in English and 'şey' in Turkish* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Essex Üniversitesi, Colchester, İngiltere.
- Yılmaz, E. (2004). *A pragmatic analysis of Turkish discourse particles: Yani, İşte and Şey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yu, L. Q. (2008), Interpersonal meaning of discourse markers by foreign language teachers in classroom, *Journal of the Graduates of Sun Yat-Sen University (Social Sciences)*, 29(3), 129-135.

EK 1. Kodlama Simgeleri

Sözce	satır
Sözce örtüşmesi	[]
Sözcük	önce ve sonra boşluk
Anlaşılmayan sözce	<XX>
Düzenek kaydırma	<D ₂ D ₂ >
Gülme	@
Uzatma	=