



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 8, Issue 2, June 2020, p. 81-111

Received	Reviewed	Published	Doi Number
29.04.2020	06.06.2020	20.06.2020	10.29228/ijlet.43238

**The Place and Use of Discourse Markers
in Teaching Turkish as a Second Language**

Himmet SARITAŞ¹ & Ahmet BENZER²

ABSTRACT

Discourse Markers (DMs) are uses which organizes the written and spoken discourse with different functions. The aim of this study is to determine the place and usage diversity of DMs in teaching Turkish as a second language (TSL). The method of the study is a case study, a qualitative research designs. Three different data collection tools were used in the research process: Teaching Turkish as a Foreign Language Curriculum (TÖMER, 2015), Semi-Structured Lecturer Interview Form (LIF), Semi-Structured Student Interview Form (SIF). All interviews were recorded. Student interviews were transcribed in CHAT format and coded morphologically. DMs used by the students were calculated using CLAN program based by the code list. As a result of the research, it was concluded that DMs are not directly included in the curriculum (TÖMER, 2015) and courses, and only three out of five lecturers are aware of this concept. It was observed that students often use some sounds and words (such as "ee", "u", "şey") as DMs to ensure fluency. However, it was seen that some students often use DMs like "şey" and "yani" which exists both in their first and second languages (Arabic and Turkish), when they speak Turkish. As a result of the research, it is recommended to include DMs and their functions in TSL curriculums and classes.

Key Words: Discourse Markers, Spoken Language, Turkish as a Second Language

**İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde
Söylem Belirleyicilerin Yeri ve Kullanımı^{3 4}**

ÖZET

Konuşma dilinde, söylem belirleyiciler (SB) yazılı ve sözlü söylemi farklı işlevlerle düzenleyen kullanımlardır. Bu çalışmanın amacı SB'lerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki yerini ve kullanım çeşitliliğini tespit etmektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Araştırma sürecinde üç farklı veri kaynağı kullanılmıştır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TÖMER, 2015), Yarı Yapılandırılmış Okutman Görüşme Formu (OGF) ve Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF). Tüm görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları SB'lerin neler olduğu oluşturulan kod listelerine göre CLAN programı ile hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim programında (TÖMER, 2015) ve derslerde SB'lere doğrudan yer verilmediği, 5 okutmandan yalnızca 3 tanesinin bu kavramdan haberdar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akıcılığı sağlamak için bazı sesleri ve kelimeleri (*ee*, *u*, *şey* gibi) sıklıkla SB olarak kullandıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin kendi dillerinde de olan SB'leri (hem Arapçada hem de Türkçede olan *şey*, *yani* gibi) Türkçe konuşurken sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Araştırma sonucunda SB'lere ve işlevlerine ikinci dil olarak Türkçe öğretim programlarında ve derslerinde yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Söylem Belirleyiciler, Konuşma Dili, İkinci Dil Olarak Türkçe

¹ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, himmetsaritas@marun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7233-3213

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, abenzer@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3579-3699

³ Bu çalışma Doç. Dr. Ahmet BENZER danışmanlığında, Himmet SARITAŞ tarafından yürütülen doktora tezinin ihtiyaç analizi bölümünden elde edilmiştir.

⁴ Çalışma UTEOK 2019'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Konuşma Dili ve Yazı Dili Ayrımı

Günlük konuşma dilinden bir kesite kulak kabartalım. Başta duyduğumuz her şey normal gelecek. Bunun sebebi aslında herkesin tam da 'böyle' konuşuyor olmasıdır. 'Böyle' burada biraz belirsiz kalmadı mı? İşte, yazı diline çok da uygun olmayan ancak konuşma dilinde yadırganmayacak ifadelerdir bu kullanımlar. İlk cümleye geri dönersek bir ana dili konuşuru olarak veya yetkin bir ikinci dil konuşuru olarak konuşulan dilin günlük kullanımından bir kesite kulak kabartıldığında çok büyük farklılıklar görünmeyebilir. Görenler de 'ee, um, aa' gibi duraksama ifadelerine odaklanacaktır. Bu kesiti biraz daha dikkatli inceler ve yazılı dilin dil bilgisi kurallarıyla incelemeye kalkarsak birçok hata (!) bulabiliriz: Yarım kalmış cümleler; cümle olmadığını iddia ettiğimiz (!) kelime öbekleri; çok sayıda kullanılan zamirler; duraksamalar; belirsizlikler; cümleler arasında sık sık tekrar eden yani, işte, şey, ya, falan gibi ne anlama geldiği sorulduğunda hemen söylenemeyecek kelimeler... Konuşma dili tüm bu özellikleri üzerinde taşıyarak özgünlüğünü ortaya koyar.

Her birey doğal yollarla içinde bulunduğu toplumun dilini/dillerini konuşabilir. Doğal yollarla gerçekleşen bu süreçte edindiğimiz dil konuşma dilinin ta kendisidir. Dilbilim Terimleri Sözlüğü konuşma dilini günlük konuşmalardan parlamento konuşmalarına, konferanslardan meydanlardaki konuşmalara, kitle iletişim araçlarındaki konuşmalardan tiyatro sahnelerindeki oyuncuların konuşmalarına kadar her türlü sözlü iletişimde kullanılan dil olarak tanımlar. Ayrıca konuşma dilinin bölgesel değişkelere karşıt olarak daha çok ölçünlü dilin özelliklerini gösterdiği vurgulanarak ağızlardan ayırımına dikkat çekilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013: 182).

Bu çalışmada konuşma dili, etkileşimsel süreçlerde kişilerarası kullanımlarla ortaya çıkan anlık bir şekilde gelişen konuşulan dili ifade etmektedir. Sinema ve tiyatro sahnelerindeki gibi bir metne bağlı olan konuşmalar bu ifadenin dışında tutulabilir çünkü bunlar yazılı bir metin çerçevesinde düzenlenmiş konuşmalardır ve gerçek zamanlı olarak ortaya çıkmazlar. Ancak günlük dilde karşılıklı konuşma ortamları belirttiğimiz konuşmalardan farklı olarak gerçek zamanlı, canlı, hareketli ve doğaldır. Bu farkı daha iyi görebilmek için konuşma dilinin doğasını anlamak gerekmektedir.

Konuşma dilinin doğasını anlamak için yazı dilinin kalıplaştırdığı düşünce sistemimizi biraz esnetmeye ihtiyaç vardır çünkü yazı dilinin getirdiği keskin kuralcı anlayış konuşma dilinin doğasını anlamamızı engeller. Konuşma dili kullanımlarındaki yazı diline uygun olmayan yapıların yanlış ve hatalı olduğunu iddia eder. Ancak modern dil bilim yaklaşımları ile birlikte bu anlayış yavaş yavaş kırılmaya, konuşma dili üzerine yapılan çalışmaların niteliği ve niceliği artmaya başlamıştır. Özellikle İngilizce özelinde baktığımızda İngilizcenin konuşma dili üzerine pek çok çalışmanın yapıldığını görebiliriz (Bkz. Brazil, 1995; Goh ve Burns, 2012; Halliday, 1990; Hughes, 2002; 2008; Thornbury ve Slade, 2007). Bu çalışmalarda konuşma dilinin karakteristik özelliği belirtilmiş ve bunların dilbilgisel özellikleri ve işlevlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesinde Carter ve McCarthy (2006: 164) konuşma dilinin öne çıkan dört temel özelliğini şöyle sıralar:

1. Konuşma dili gerçek zamanlı ortaya çıkar ve planlanmamıştır.
2. Konuşma dili genel olarak yüz yüzedir.
3. Konuşma dilinde yakın sosyal ilişkileri ve kişiye özel kullanımları yansıtan seçimler ön plandadır.
4. Konuşma dili ve yazı dili keskin bir şekilde ayrı değildir ancak bir devamlılık içindedir.

Carter ve McCarthy bu dört özelliğin üst üste bindiğini ifade eder. Örneğin iki arkadaş yolda karşılaşıyor (planlanmamış) ve ayak üstü sohbet etmeye başlıyorlar (yüz yüze etkileşim). Çok yakın arkadaş olduklarından dolayı samimi bir dil kullanarak konuşuyorlar (yakın sosyal ilişkiler). Bu arkadaşlardan bir tanesi genelde kötü espriler yapar ancak diğeri bu kötü esprilere karşılık olarak iğneleyici ifadeler kullanır (kişiye özel kullanımlar). Konuşma dilinin gerçek zamanlı olması plansızlığıyla ilgilidir. Bu gerçek zaman konuşma ediminin ortaya çıktığı zamana işaret eder (Verilen örnekte iki arkadaşın karşılaştığı an gibi). Thornbury ve Slade de (2007: 25) karşılıklı konuşmanın öncelikle konuşulduğunu ve kendiliğinden planlanıp üretildiğini yani gerçek zamanlı olarak, yazılı dilden veya daha önce kodlanmış olan konuşma dilinden (örneğin haber yayınlarında olduğu gibi) farklı şekillerde ele alındığını belirtir. Bu örnekte verilen haber yayınları da yazı diline uygun biçimlenmiştir. Tüm bunlara rağmen konuşma dili ve yazı dilini birbirinden keskin bir şekilde ayırmak her zaman mümkün değildir çünkü her iki sistem de birbirini tamamlayan bir devamlılık içindedir. Yazı dili anlamı sağlamak için dili imla ve yazım kurallarıyla düzenlemeye ihtiyaç duyarken konuşma dili gerçek zamanlı üretildiğinden ve canlı bir ortama sahip olduğundan böylesi bir düzenlemeye ihtiyaç duymaz.

Her ne kadar konuşma dili ile yazı dili arasında keskin bir ayırım olmasa da dil ediniminde bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır çünkü yazı dili konuşma dili üzerine oluşturulan bir standartlaşma ile yapılandırılmış bir sistemdir. Standartlaştırmanın bir sonucu olarak daha sistemli ve düzenli yapılar yazı dilinde ön plana çıkar. Bunun bir nedeni de yazma sürecinin kontrol edilip düzenlenebiliyor olması ve yazılı üretimin bu düzenleme ve kontrol süreçlerinden geçtikten sonra alıcıya ulaşmasıdır. Yazı dilinde oluşan bu standartlaşma yazı ve konuşma dili arasındaki bazı yapılar da beraberinde getirmiştir. Thornbury (2005: 21) yazı dili ve konuşma dili grameri arasındaki farklılıkları Tablo 1'deki gibi ifade etmiştir:

Tablo 1. Yazı dili dil bilgisi ve konuşma dili dil bilgisi arasındaki farklar

Yazı Dili Üzerine Kurulu Dil Bilgisi	Konuşma Dili Üzerine Kurulu Dil Bilgisi
Cümle temel yapı birimidir	Cümlecik (<i>clause</i>) temel yapı birimidir
Cümlecikler (<i>clauses</i>) genellikle gömülüdür. (yantümceleme) (<i>subordination</i>)	Cümlecikler (<i>clauses</i>) genellikle sıralanır (sıralama) (<i>co-ordination</i>)
Özne + Fiil + Nesne yapısı	Baş (<i>head</i>) + gövde (<i>body</i>) + kuyruk (<i>tail</i>) yapısı
Dolaylı aktarım tercih edilir.	Doğrudan aktarım tercih edilir.
Keskinlik tercih edilir.	Belirsizlikler hoşgörülür.
Eksiltili kullanım oldukça azdır.	Eksiltili kullanım yaygındır.
Soru etiketleri (<i>question tags</i>) yoktur.	Soru etiketleri (<i>question tags</i>) yaygındır.
Edim (kullanım) etkisi yoktur.	Edim (kullanım) etkileri içerir: duraksamalar, tekrarlar, yanlış başlangıçlar, yarım kalan ifadeler, söz diziminin harmanlaması (<i>Syntactic blends</i>)

Tablo 1'e baktığımızda yazı ve konuşma diline dayalı dil bilgileri arasındaki ayrımları açıkça görebiliriz. Özellikle söz dizim boyutunda çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar her ne kadar İngilizce üzerinden ifade edilmiş olsa da Türkçe için de benzer farklardan bahsedebiliriz. Türkçede yan tümceleme (*subordination*) zengin çeşitlilikte sola-dallanma yapılarına bitişik olan fiilimsiler yani çekimsiz fiil yapıları, (sıfat-fiil, isim-fiil, zarf-fiil) ile sağlanmıştır. Konuşulan Türkçenin yapısı sola-dallanmanın (*left-branching*), çekimsiz yantümceleminin (*subordination*) baskınlığıyla ve

ayrıca cümledeki sözcük sıralamasında fiilin sonda olma durumu ile ters düşen bazı edimsel ilkelere tabiidir (Schroeder, 2002: 73). Fiilin sonda olma durumu (ÖNY) özellikle Türkçe konuşma dilinde devrik yapıların kullanımıyla değişmektedir. Öte yandan Türkçede yüklem özneyi üzerinde kişi ekleri vasıtasıyla taşıması bu dizilimi NY^o şeklinde değiştirmektedir.

Konuşma dilinde konuşurlar en az çaba ile konuşma edimlerini gerçekleştirirler. Bunun bir sonucu olarak temel yapı birimi olan cümlecikler sıralanarak kullanılır. Yazı dilinin aksine eksilteli kullanımlar ve doğrudan aktarım yaygındır. Ayrıca yazı dilinde edim etkisinin olmaması, konuşma dilinde olması dikkat çekicidir. Buna göre konuşma sürecindeki duraksamalar, tekrarlar, yarım kalan ifadeler gibi edimler konuşma dilinin karakteristiğini yansıtmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi konuşma dili kendine özgü özellikleri ile yazı dilinden ayrılmaktadır. Durum böyle olunca ikinci dil edinim süreçlerinde de öğrencilerin bu farkların farkında olması onların dili etkileşimsel süreçlerde (karşılıklı konuşmalarda) etkili kullanabilmeleri için gereklidir. Willis (2015: 4) yazılı İngilizcenin hatalı bir şekilde konuşma dili için model olarak alındığını ve bunun talihsiz bir sonucu olarak da dil öğretmenlerinin kendilerini yazılı İngilizceyle konuşmayı öğretirken bulduğunu belirtir. Yazılı bir dil üzerinden konuşma öğretimi hatasına düşmemek için ikinci dil öğretimi derslerinde konuşma dili yapılarının ve kullanımlarının öğrenciler tarafından fark edilmesi önemlidir. Dolayısıyla konuşma dilinin karakteristiğini ve bunları öğrencilere öğretme yollarını öğrenmek öğrencilerin genel akıcılığını ve yüz yüze konuşmalarını geliştirmeyi sağlar, konuşma derslerinin otantikliğini artırır ve öğrencilerin bir ders kitabı gibi konuşmasını önler (Hilliard, 2014: 2). Tüm bunları sağlamak için de konuşma dili özelliklerinin öğretimsel süreçler göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarına taşınması sağlanmalıdır.

Öğretim Programlarında Söylem Belirleyiciler (SB'ler)

Söylem belirleyiciler (SB'ler) sözlerin birden fazla işlevde kullanılarak anlatımını güçlendirmede etkili bilişe, anlatıma, sosyal ve metne dair alanlarda işlevleri olan bir dizi dilbilimsel öğelerdir (Schiffrin, 2001; Yeh ve Huang, 2016). Özbek (1998: 45) SB'lerin bilişsel düzeyde iş görmesine rağmen kullanım amaçlarının iletişim kolaylığı sağlamada, konuşmacı ve dinleyici arasındaki yakınlığı ve bütünlüğü kurmada etkili olduğunu ifade eder. Dolayısıyla edimsel boyutta iş gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda Schiffrin (1987) ve Özbek'e göre (1998) SB'lerin genel özellikleri şöyledir:

1. SB'ler cümleden bağımsız, ayrılabilen sözcüklerdir. Cümleden çıkarıldıklarında anlamsal bütünlük bozulmaz.
2. SB'ler genellikle cümle başında veya sonunda bulunur. Nadiren cümle ortasında bulunabilir.
3. SB'ler sözcüğe önermesel bir anlam katmaz.
4. SB'ler konuşma birimlerini bir araya getirir.
5. SB'ler farklı söylem düzeylerinde farklı işlevler kazanabilir. Ancak bulunduğu söylem içinde tek bir işleve sahiptir.
6. SB'ler vurgu, durak ve ton açısından cümle yapısından bağımsızdır.

SB'lerin söylemi başlatmak, söylemdeki sınırları işaretlemek (konuda tam/kısmi değişme), bir yanıt veya tepkiye giriş yapmak, boşluk doldurucu ya da gecikme taktiği olarak sunmak, konuşmacının söz almasına yardım etmek, bir etkileşimi veya konuşmacı ile dinleyici arasındaki paylaşımı etkilemek, söylemi ya öngönderimsel (kataforik) olarak ya da önyinelemsel (anaforik) olarak desteklemek, bilginin ya arka planını ya da ön planını işaretlemek gibi işlevleri vardır (Müller, 2005: 9). Dolayısıyla

konuşmada akıcılığı geliştirmek, sözlü paragraf⁵ bütünlüğünü sağlamak, ana dil konuşuru gibi seçimler yapabilmek ve konuşma sürecinde iletişimsel becerileri aktif olarak kullanmak için SB'lerin öğrenilmesi ve öğretilmesi önemlidir.

Dil öğretimi çerçeve programlarında öğretim sürecinde öğrencilere neyi, ne zaman, ne kadar öğretilmesi bilgisi yer almaktadır. Alanda iki önemli çerçeve programdan bahsedebiliriz. Bunlardan bir tanesi Avrupa Birliği bünyesinde oluşturulan CEFR⁶ (2018; 2001) bir diğeri ise Amerika kaynaklı ACTFL⁷ Yeterlilik Kılavuzu'dur (2012). Türkiye'deki dil öğretim programları CEFR çerçevesinde düzenlenmiştir. ACTFL ve CEFR arasında bazı yönetsel farklılıklar olsa da ortak hedef dil öğretimi olduğundan içeriksel pek çok ortaklıktan bahsedilebilir. Konuşma dili bağlamında ve bunun özelinde SB'ler üzerine odaklandığımız için bu çerçeve programlarında SB'lerle ilişkili olan ifadeleri anlamak SB'lerin öğretim sürecindeki önemini görmemizi kolaylaştıracaktır.

ACTFL (2012) her bir beceriyi beş ana yeterlilik seviyesi altında incelemiştir. Bu seviyelerden İleri, Orta ve Başlangıç ana seviyeleri, kendi içlerinde Üst, Ara ve Alt olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Tablo 2'de alt kategorilere yer verilmeden sadece ana kategorilerde SB'lerin işlevine gönderimde bulunan konuşma yeterlilikleri gösterilmiştir.

Tablo 2. ACTFL (2012) yeterlilik kılavuzu - konuşma

Seviye	Konuşma Yeterlilikleri
Seçkin	<i>Seçkin seviyedeki konuşmacılar son derece sofistike ve tam anlamıyla organize edilmiş uzun bir söylem üretebilirler. Sözlü söylemlerin kalitesi genellikle yazılı söylemlerin kalitesine benzer.</i>
Üstün	<i>Üstün seviye konuşmacılar, uygun olduğunda, soyut konularda bile kendi görüşlerini ifade ederken, doğal olmayan uzun süreli tereddütler göstermeksizin geniş söylemler üretebilirler. Ana fikirleri sözdizimsel, sözlüksel ve fonetik unsurlar kullanmak suretiyle destekleyici bilgiden ayırma ve sıralayıp sunma gibi bir dizi değişik etkileşim ve söylem stratejileri kullanırlar.</i>
İleri	<i>Sözlü paragraf kurma, ileri seviye konuşmalarda uzunluk ve söylemin bir göstergesidir.</i>
Orta	<i>Orta seviyedeki konuşurlar, tipik olarak şimdiki zaman kalıbında olmak üzere, kopuk cümleler kurmakla başlayıp birbirine bağlı cümle dizilerine kadar varan bir oranda, cümle seviyesinde dil üretirler.</i>
Başlangıç	<i>Kendileriyle doğrudan ilgili tahmin edilebilir gündelik konularla ilgili kısa mesajlarla iletişim kurabilirler. Bu konuşmacılar, bu iletişimi, öncelikle karşılaştıkları, ezberledikleri ve hatırladıkları kopuk kelimeleri ve ifadeleri kullanmak suretiyle yaparlar.</i>

Tablo 2'yi incelediğimizde başlangıç seviyesinde kopuk kelimeler ve ifadelerin kullanımı ile sözlü iletişim kurulurken orta seviyede iletişim cümle düzeyinde kalmaktadır. Ancak ileri seviyede iletişim sürecinde sözlü paragraflar kullanılmaktadır. Bir ACTFL Sözlü Yeterlilik Mülakatında (OPI) veya bir SOPI'de ileri seviyede derecelendirilmek için, konuşmacı birbirine bağlı ve tutarlı bir paragraf uzunluğunda anlatı üretmek için SB'leri kullanabilmelidir (Hernandez, 2008: 666).

SB'ler sözceler arası tutkal vazifesi görerek sözlü paragraf yapısının oluşturulmasını sağlayan dilsel birimlerdir. Sözlü bir paragraf oluşturmak demek kendi içinde tutarlı ve bağdaşık bir metin üretmek

⁵ Her ne kadar paragraf yazı diline özgü bir terim olsa da konuşma dilinde de ortaya bir sözlü paragraf sistemi çıkmaktadır. Sözlü paragraf konuşma edimi sürecinde bireyin ürettiği sözcelerin tutarlı ve bağdaşık bir şekilde oluşturduğu yapıyı karşılamaktadır. Çünkü sözlü üretimde de düşünceler belirli bir düzen ile aktarılır. Konuşurlar bu yapıyı hem tek taraflı (Bir konuşurun kendi sözlü üretimi) hem de karşılıklı (Konuşurların karşılıklı sözlü üretimleri) olarak oluşturmaktadır.

⁶ Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment

⁷ American Council on The Teaching of Foreign Languages

anlamına gelmektedir. Türkiye’de yaygın olarak kullanılan CEFR (2018: 142) bağdaşıklık ve tutarlılığı (*Coherence and cohesion*) şöyle ifade ediyor:

“Bağdaşıklık ve tutarlılık, bir metnin ayrı elemanlarının referans alma (*referencing*), yer değiştirme (*substitution*), eksilteli kullanım (*ellipsis*) ve diğer metin tutarlılık formları, ayrıca mantıksal ve zamansal bağlayıcılar ve diğer söylem belirleyici formları gibi dilbilimsel aygıtlardan yararlanarak tutarlı bir bütün halinde birleştirilme şekli belirtir. Hem tutarlılık hem de bağdaşıklık cümle/sözce düzeyinde ve tam metin düzeyinde işler.”

Dolayısıyla sözlü etkileşim sırasında konuşurların bağdaşık ve tutarlı bir sözlü paragraf oluşturabilmeleri için bağdaşıklık ve tutarlılığı sağlayan dilsel birimleri kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca sözlü etkileşim sürecinde söz sırası alma, konuşmayı sonlandırma, konuşmayı sürdürme gibi söylem stratejilerini kullanmak üst seviye dil konuşurlarından beklenmektedir. Örneğin, CEFR’ye göre (2018: 142) B2 düzeyinde bir konuşurun açık ve mantıklı paragraflar içinde uzun bir metin yapılandırabileceği; geniş miktarda bağlantı kelimeleri (*linking words*) ve bağlaşık aygıtlar (*cohesive devices*) kullanarak genellikle çok iyi düzenlenmiş ve tutarlı bir metin üretebileceği belirtilir.

Bu araştırmada konuşma dilinin öğretimi konusunda bir farkındalık oluşturmak adına SB’ler ele alınmıştır. Edimsel süreçlerde sıklıkla kullanılan SB’ler konuşurların söylemlerini düzenleyen, etkileşimi arttıran, dinleyiciye konuşmanın akışına dair işaretler sunan yapılardır. Özellikle ana dil konuşurlarında bu yapıların kullanımı sıklıkla görülürken hem dinlediğini anlama hem de konuşma becerileri açısından ikinci dil konuşurlarının da SB’lerin farkında olması ve sözlü edimlerinde bunlara yer vermesi beklenir.

Bu araştırmanın amacı ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde SB’lerin öğretimdeki yerini ve öğrenciler arasındaki kullanımını tespit etmektir. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi ve buna bağlı alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

1. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde SB’lerin yeri nedir?
 - a. Türkçe öğretim programında SB’lerin yeri nedir?
 - b. Derslerde SB’lerin yeri nedir?
 - c. Öğrencilerin edimlerindeki SB’ler nelerdir?
 - d. Öğrencilerin edimlerindeki SB’lerin işlevleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir. Bu tür araştırmaların en önemli özelliği çalışmanın nesnesinin yani durumun sınırlandırılmasıdır. Dolayısıyla araştırılacak şeyin etrafı bir çitle çevrilebilir. Böylece durum bir olgunun örneği olan tek bir program bir grup bir kurum bir toplum ya da özel bir politika olabilir (Merriam, 2009: 39). Bu araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma dilinin öğretimdeki yerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aktif olarak Türkçe öğreten beş (n=5) okutmanla ve bu okutmanların öğrencileriyle (n=23) görüşmeler yapılmıştır. Bu iki farklı veri kaynağına Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı TÖMER (2015) eklenerek araştırma durumu sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde üç farklı veri kaynağı kullanılmıştır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı TÖMER (2015), Yarı Yapılandırılmış Okutman Görüşme Formu (OGF) ve Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).

TÖMER (2015) programı ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Her ne kadar pek çok ders kitabı hazırlanırken bu program referans olarak alınmasa da sahadaki birçok akademisyen ve okutman için başvuru kaynağı niteliğindedir. Dolayısıyla program incelendiğinde SB'lerle ilgili elde edilen veriler diğer verilerle karşılaştırıldığında araştırma sorusunu açıklamaya katkı sağlayacaktır.

OGF ile yapılan görüşmelerde okutmanların demografik bilgileri ile eğitim geçmişleri ve öğretim deneyimleri hakkında konuşulmuştur. Devamında okutmanlar derslerde konuşma etkinliklerini nasıl yaptıklarını ve bu süreçteki deneyimlerini paylaşmışlardır. Okutmanlara SB özelinde sorular sorularak bu konudaki ders deneyimleri dinlenmiş ve önerileri alınmıştır. Okutmanlarla yapılan görüşmelerde elde edilen veriler öğrencilerin sözlü edimlerinden elde edilen verileri anlamlandırma ve derslerde SB'lerin yeri hakkında fikir verme açısından önemlidir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

ÖGF ile öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve uzun söylemler üretebilmeleri için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere, görüşme yapılan okutmanların öğrencileri gönüllü olanlar katılmışlardır. Her bir öğrenci ile tek tek görüşülmüş ve görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin başında öğrencilerin demografik bilgileri sorulmuş ve sonrasında öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ve deneyimleri hakkında sohbet edilmiştir. Görüşme araştırmacı tarafından yöneltilen sorular ile soru cevap şeklinde başlasa da görüşme ilerledikçe karşılıklı bir sohbe dönmüş yer yer katılımcıların da araştırmacıya soruları olabilmektedir. Bu yönüyle görüşme sürecinin bir mülakat şeklinde olmadığı söylenebilir. Katılımcıların geniş söylemler üretmelerini sağlamak adına anlatı yapmaları sağlanmıştır. Bunlardan bir tanesi izledikleri herhangi bir dizi veya filmi, diğeri ise Türkiye'ye geliş öykülerini anlatmalarını isteyerek sağlanmıştır.

Araştırmanın verileri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TÖMER, 2015); İstanbul'da görev yapan 5 Türkçe okutmanının görüşleri ve İstanbul'da Türkçe öğrenen orta ve ileri düzeydeki 23 öğrencinin sözlü edimleri ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin bilişsel becerilerindeki farklılıklar araştırma sürecine dahil edilmemiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya İstanbul'da çalışan okutmanlar (n=5) ve bu okutmanların öğrencileri (n=23) katılmışlardır. Araştırmacı öncelikle okutmanlarla iletişim kurup araştırmanın içeriğinden bahsetmiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyen okutmanlar uygun gün ve saatte görüşmeye katılmışlardır. Okutmanlar araştırmacının öğrencilerle yapacağı görüşmeler için araştırmacıyı sınıfına davet etmiş öğrencilerle tanıştırmıştır. Böylece araştırmacı öğrencilere araştırma konusundan bahsedebilmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya katkı sağlamak için dersleri bittikten sonra birebir görüşmelere katılmışlardır. Okutmanların araştırmacıya sağladıkları bu destek öğrencilerin araştırmacıya karşı güven oluşturmasını sağlamıştır. Araştırmaya katılan okutmanlar ve öğrenciler hakkındaki genel bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 3. Okutmanların eğitim geçmişi ve deneyimleri

Okutmanlar	Cinsiyet	Lisans - Bölüm	Lisans Üniversite	Türkçe Öğretme Süresi	Yüksek Lisans	Doktora
O1	E	TDE	Boğaziçi Ü.	6 Yıl	-	-
O2	E	TDE	Kocaeli Ü.	4 Yıl	Tarih	-
O3	K	YDE	Boğaziçi Ü.	5 Yıl	YÖY	-
O4	K	Dilbilim	Dokuz Eylül Ü.	4 Yıl	YTÖ - TÖ	TÖ
O5	K	İDE	Boğaziçi Ü.	10 Yıl	TDE	YTÖ

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı, **YDE:** Yabancı Diller Eğitimi, **İDE:** İngiliz Dili ve Edebiyatı, **YÖY:** Yüksek Öğretim Yönetimi, **YTÖ:** Yabancılar Türkçe Öğretimi, **TÖ:** Türkçe Öğretmenliği

Görüşme yapılan okutmanlardan iki tanesi TDE, bir tanesi YDE, bir tanesi Dilbilim ve bir diğeri de İDE bölümünden mezun olmuştur. YDE genel olarak yabancı dil öğretimi üzerine odaklanmış bir bölümdür. Okutmanlardan sadece iki tanesi doktora yapmaktadır ve aynı okutmanlar yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Türkçe öğretimi üzerine yapmaktadır. Okutmanlardan iki tanesi farklı alanlarda yüksek lisans yapmış bir tanesi ise yüksek lisans yapmamıştır. Okutmanların tamamı alanlarında deneyim sahibidir. Dolayısıyla bu deneyimler araştırma verilerini zenginleştirmektedir.

Tablo 4'te görüşme yapılan öğrencilerin demografik bilgileri ve dil künyeleri gösterilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süresini (TÖS) gösteren sütundaki süreler öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkları ilk günden görüşme yapılan güne kadar geçen süreyi göstermektedir. Ancak buradan ilgili süre boyunca aralıksız Türkçe öğrenildiği bilgisi her öğrenci için çıkarılamaz. Özellikle uzun öğrenme süresine sahip öğrenciler belli dönemlerde dil kurslarına katılmış kurs bittikten sonra aralar vermiş ve sonrasında yeniden kursa başlamış veya kendi kendine ve çevresindeki Türklerden Türkçe öğrenip sonra bir kursa katılmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin demografik bilgileri ve dil künyeleri

Ö	C	Y	DD	Ü	A	KD	TÖS	TBS	TBN
AAF	E	24	C1	Afganistan	Türkmençe	Farsça Özbekçe~ ⁸ Azerice~ İngilizce~	4 ay	6 ay	YL
ASU	E	20	C1	Suriye	Arapça	İngilizce~	4 ay	4 Yıl	Göç
BMI	E	23	B2	Mısır	Arapça	İngilizce	3 Yıl	4 Yıl	L
BSU	K	24	C1	Suriye	Arapça	İngilizce	3,5 y	5 ay	YL
CEN	K	19	C1	Endonezya	Endonezyaca	Arapça~ İngilizce~	8 ay	8 ay	YÖS
ECE	E	31	C1	Cezayir	Arapça	Fransızca İngilizce	7 ay	8 ay	D
EIR	E	23	C1	İran	Farsça	İngilizce	8 ay	9 ay	YL
FMA	E	21	C1	Malezya	Malayca	İngilizce	8 ay	8 ay	YÖS

⁸ Tabloda konuşulan diller (KD) sütununda (~) işareti ile gösterilen diller o dilin biraz konuşulduğuna işaret etmektedir. Katılımcılar konuştuğu dilleri sayarken 'Biraz konuşuyorum.' şeklinde ifade etmişlerdir.

						Korece~ Arapça~			
HSU	E	18	C1	Suriye	Arapça	İngilizce~	8 ay	8 ay	YÖS
IFA	K	18	C1	Fas	Arapça	Fransızca İngilizce Hintçe ~	7 ay	7 ay	YÖS
ISU	E	20	B2	Suriye	Arapça	İngilizce	3 yıl	3 yıl	L
LCI	E	23	C1	Çin	Çince	İngilizce İspanyolca Almanca	9 ay	9 ay	Aile
MAF	K	23	C1	Afganistan	Farsça	İngilizce Peştuca ~	8 ay	8 ay	YL
MEN	E	19	C1	Endonezya	Endonezca	Arapça ~ İngilizce ~	8 ay	8 ay	YÖS
MGE	E	22	A2	Almanya	Almanca	İngilizce Fransızca İspanyolca~	4 ay	4 ay	E.
MIR	K	20	C1	İran	Farsça	İngilizce	2 yıl	1 yıl	YÖS
MSL	K	25	C1	Slovakya	Macarca	Slovakça İngilizce Slovene Çekçe ~ Almanca~	8 ay	8 ay	Erkek Arkadaş
MSO	E	23	C1	Somali	Somalice	İngilizce Arapça	7 yıl	1 yıl 9 ay	YÖS
MUR	E	22	C1	Ürdün	İngilizce Arapça		4 yıl	4 yıl	L
SIR	K	32	C1	İran	Farsça	İngilizce ~	8 ay	8 ay	YÖS
TJA	E	26	C1	Japonya	Japonca	İspanyolca~ İngilizce~	2 yıl	1 yıl	A.

Ö: Öğrenci, C: Cinsiyet, Y: Yaş, DD: Dil Düzeyi, Ü: Ülke, A: Ana dil, KD: Konuştuğu Diller, TÖS: Türkçe Öğrenme Süresi, TBS: Türkiye’de Bulunma Süresi, TBN: Türkiye’de Bulunma Nedeni, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, D: Doktora, YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı, A: Aşçılık Eğitimi

Tablo 4’ü incelediğimizde öğrencilerin C1 kurunda eğitim aldıklarını görebiliriz. Öğrencilerden iki tanesi Türkçe dil düzeyini B2, bir tanesi de A2 olarak ifade etmiştir. Bu öğrenciler ve bir grup öğrenci daha karma bir dil sınıfında eğitim almaktadır. Bu sınıfta dersler kur sistemi üzerinden yapılmamaktadır. Sınıftaki tüm öğrenciler ya daha önce farklı kurslara katılmış ve/veya dili kendi imkanları ile öğrenmiştir. Bu derse katılma nedenleri ise daha ileri düzeyde Türkçe öğrenmektir. Bu sınıftaki öğrenciler (BMI, ISU, MGE, MUR, YSU, YYE) dil düzeylerini daha önceden aldıkları sertifikalara dayanarak belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler ise C1 kurunda eğitimlerine devam etmektedirler.

Katılımcı öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ve Türkçe öğrenme süreleri birbirlerinden farklıdır. Ayrıca bazı öğrenciler sınıf dışında da sıklıkla Türkçe etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlar öğrencilerin konuşma edimleri üzerinde etkili olduğundan bazı öğrencilerle ilgili özel durumları açıklamak katılımcı öğrenci grubunu daha iyi tanımak açısından önemlidir:

- ASU Türkiye'ye dört yıl önce Suriye'den ailesi ile birlikte göç etmiştir. Göç ettikten sonra görüşme yapılan tarihe kadar geçen sürede Türkçeyi sokakta duyarak ve Türk arkadaşlarının yardımıyla öğrendiğini belirtmiştir. Bu süreçte Türkçeyi konuşarak ve etkileşime geçerek biraz edinmiş ancak Türkiye'de üniversite eğitimine devam edeceği için dört aydan beri bir dil kursuna kaydolmuştur. Türkiye'ye geldiklerinde bir yıl kadar bir tekstil atölyesinde çalışmış ve sonrasında Arapça eğitim veren bir lisede eğitimini tamamlamıştır.
- BMI dört yıldır Türkiye'de bulunuyor ve bir üniversitede mühendislik okuyor. Üç yıl önce bir kursa dahil olarak Türkçe öğrenmeye başlamış. Ancak bu kurs üç yıldır devam etmiyor, aralar verilmiş. Erkek öğrenci yurdunda kaldığını ve yurttaki diğer Türk arkadaşları ile sık pratik yaptığını belirtiyor.
- BSU, Türkçe öğrenmeye henüz Türkiye'ye gelmeden önce başlamış. Türkiye dışında öğrendiği için konuşmasını geliştirmek için sık sık Türk dizileri izlediğini belirtiyor. Bunun yanı sıra Arapça öğrenmek isteyen Türk arkadaşlarıyla dil değişimi yaparak konuşmasını geliştirmiş.
- HSU liseyi Suudi Arabistan'da okumuş ve YÖS'e girmek için İstanbul'a gelmiş. Türkiye'de bir üniversite okumak istediği için Türkçe öğrenme motivasyonu yüksek. Bu durum YÖS'e hazırlık yapan birçok öğrenci için geçerli.
- LCI ailesi Türkiye'de yaşadığından dolayı geldiğini ve Türkçe öğrendiğini ama Türkiye'de uzun süre kalmayı planlamadığını belirtiyor.
- MGE diğer katılımcılardan farklı olarak Erasmus programı ile Türkiye'de bulunuyor. Yaklaşık olarak 4 aydır Türkiye'de bulunmasına rağmen konuşması kendisini Türkçe ifade edebilecek kadar iyiydi. Kelimeleri bulamadığı yerlerde İngilizcesini kullanarak iletişimi sürdürdü. Erasmusla geldiği üniversitenin Türkçe derslerinin yanı sıra özel bir dil merkezinde A2 kurunu tamamlamış. Ayrıca sokakta sürekli Türklerle konuşmaya çalışıyor. Sokakta duyduğu yeni kelimeleri ve cümleleri not defterine yazıyor ve sonra kendi kendine çalışıyor.
- MIR iki yıldır Türkçe öğrendiğini belirtiyor, ancak Türkçe öğrenmeye dizilerle başlamış. Bir kursa gitmeden kendi kendine Türkçe öğrenmiş. Öyleki Türkiye'ye geldiğinde B1 kurundan dersleri almayı başlamış.
- MSO Türkçe öğrenmeye Somali'de lisedeyken başlamış. Dolayısıyla uzunca bir süredir Türkçe öğreniyor.
- MUR Türkçe öğrenmeye aslında Ürdün'de başladığını söylüyor. Ancak bunun tam olarak bir öğrenme olmadığını ifade ediyor. Ürdün'deki Türk arkadaşlarından "çat pat" Türkçe öğrendiğini Türkiye'ye gelince de bir kursa başladığını belirtiyor. Bu kursu B2 seviyesine kadar tamamladıktan sonra kursa ara vermiş ancak günlük hayatta dili kullanmaya devam etmiş. Şu anda Türkçe dersleri almaya devam ediyor.
- SIR daha önce ülkesinde iki farklı lisans bölümü tamamlamış. Şimdi Türkiye'de diş hekimliği okumak istiyor ve bunun için Türkçe kursuna gidiyor.
- TJA iki yıl önce Japonya'da Türkçe öğrenmeye başlamış. Türk yemeklerini sevdiği ve aşçı olmak istediği için Türkçe öğreniyor. Daha sonra aşçılık okuluna gitmeyi planlıyor.
- YSU, 7 yıl önce izlediği bir Türk dizisi ile kendi kendine Türkçe öğrenmeye başlıyor. O zamanlar Türkiye'ye gelmeyi planlamadığını ancak Türkiye'ye geldiğinde o dönemde öğrendiği Türkçenin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade ediyor.

Bu araştırma için görüşme yapılan öğrencilerin hepsi ana dillerinde belirli okuryazarlık deneyimine sahiptir. Özellikle bir kısmı yüksek lisans ve doktora eğitimi almakta veya almayı planlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerden elde edilen veriler kendi dillerinde veya buna ek olarak başka bir yabancı/ikinci dilde sözlü ve yazılı okuryazarlık becerisi yüksek olan bireylerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri İstanbul'da Mayıs 2019'da toplanmaya başlanmıştır. İstanbul'da çeşitli kurumlarda çalışan okutmanlarla iletişime geçildikten sonra uygun gün ve saatlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okutmanlar aracılığıyla öğrencilere ulaşılmış ve gönüllü olan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Katılımcıların anonimliğini korumak adına kimlik bilgilerine yer verilmemiş, genel demografik bilgilerinden anonimliklerini koruyacak oranda bahsedilmiştir. Veri toplama sürecinde bu husus katılımcılara belirtilerek katılımcıların görüşme boyunca kendilerini güvenli ve rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

Nitel çalışmalarda katılımcıların araştırma için gönüllü ve yüksek motivasyonlu olması araştırmacıya sahaya ilgili zengin bir veri sunmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacının okutmanlar aracılığıyla sınıf ortamına davet edilmesi ve öğrencilerle konuşma fırsatı elde etmesi öğrencileri araştırmaya katkı sağlama konusunda motive etmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kendi dillerinde veya yabancı/ikinci dilde sözlü ve yazılı okuryazarlık becerisinin yüksek olması bilimsel araştırmalara karşı olumlu bir tutum göstermelerinde etkili olmuş olabilir. Benzer durum okutmanlar için de söylenebilir. Her bir okutman ifadesinin bilimsel bir çalışmaya katkı sağladığının bilinciyle açık ve şeffaf ifadeler kullanarak gerçek deneyimlerini anlatmışlardır. Ayrıca okutmanların dört tanesi yüksek lisans ve/veya doktora deneyimine sahiptir. Kısacası, arka planda yer alan bu profiller ve duygular sayesinde katılımcılar görüşmelere içtenlikle katılmış ve gerçek beyanlarda bulunmuşlardır.

Verilerin Analizi

TÖMER (2015) programından elde edilen veriler doküman analiziyle, OGF'den elde edilen veriler betimsel analizle, ÖGF'den elde edilen veriler ise söylem çözümlemesi ve işlevsel yaklaşım inceleme yöntemleri birlikte kullanılarak edimbilimsel inceleme yapılarak analiz edilmiştir. Edimbilim iletişimdeki dil kullanımını, özellikle kullanıldıkları durumlarda bağlamlar ve cümleler arasındaki ilişkileri inceler. Konuşurların konuşma eylemini nasıl kullandığını ve anladığını, gerçek dünya bilgisine dayalı olan sözcelerinin nasıl yorumlandığını ve kullanıldığını, cümle yapısının konuşmacı ve dinleyici arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiğini araştırır (Richards ve Schmidt, 2010: 449).

Okutmanlarla yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise CHAT çeviriyazı formatıyla yazılarak biçimbirimsel olarak kodlanmış ve öğrencilerin kullandıkları SB'lerin neler olduğu oluşturulan kod listelerine göre iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak CLAN programında FREQ komutu ile hesaplanmıştır. CHAT çeviriyazı formatı ve CLAN programı TalkBank veritabanı ve programlarından. TalkBank konuşma dili verilerini inceleyen, dilbilimsel araştırmalar için oluşturulan ve Carnegie Mellon Üniversitesi'nde yürütülen bir veri tabanı projesidir (MacWhinney, 2000).

Araştırmacının Rolü

Araştırma verilerinin toplanmasında, analizinde ve bulguların yorumlanmasında araştırmacı aktif bir rol oynamaktadır. Nitel araştırmalarda tanımlama, anlama, yorumlama ve iletişim birincil hedefler olduğundan araştırmacı verilerin toplanmasında ve analizinde birincil araçtır, dolayısıyla araştırmacının merkezindedir (Bloomberg ve Volpe, 2019; Ravitch ve Carl, 2016). Böyle olunca araştırmacının araştırma sürecindeki konumu tanımlama, anlama, yorumlama ve iletişim süreçlerinin açıklığına katkı sağlayacaktır. Konumsallık (*positionality*), araştırmacının bağlamı ve ortamıyla ilişkili olarak araştırmacının rolünü ve sosyal konumunu/kimliğini ifade eder (Ravitch ve Carl, 2016: 37). Bu araştırmacının veri toplama sürecinde araştırmacı katılımcılara kendini doktora öğrencisi olarak tanıtmış ve elde edilen verilerin doktora tezinin ihtiyaç analizi için kullanılacağını belirtmiştir. Araştırmacı alanda neler yapıldığını birincil kaynaklardan öğrenmek istediğini belirterek kendisini dil öğretim sınıflarının dışında konumlandırmıştır. Araştırmacı, katılımcı gruptan elde ettiği verilerin analizinde ve yorumlanmasında katılımcı grubun kendi sınırları dahilinde incelenbilmesi için önceki sınıf deneyimlerini bu sürece dahil etmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın verileri analiz edildiğinde elde edilen bulgular 'Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim programından (TÖMER, 2015) elde edilen bulgular', 'Okutmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular' ve 'Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular' şeklinde üç başlık altında sunulmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programından (TÖMER, 2015) Elde Edilen Bulgular

TÖMER (2015) programı incelendiğinde doğrudan SB'ler ifadesine rastlanmamıştır. Ancak dolaylı yollardan SB'ler ile ilgili olan ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler dinleme ve konuşma kazanımları, dil bilgisi kazanımları ve performans görevi değerlendirme ölçütlerinin (konuşma becerisi için örnek analitik dereceli puanlama anahtarı, sözlü anlatım ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi, karşılıklı konuşma ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi) bulunduğu bölümlerde yer almaktadır. Tablo 5'te dinlediğini anlama (DA), sözlü anlatım (SA) ve karşılıklı konuşma (KK) kazanımlarından SB'lerin işlevleri ile ilgili olan kazanımlara yakından veya dolaylı olarak yer verilmiştir.

Tablo 5. Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma kazanımlarında SB'ler

Kazanımlar
DA.A2.13 Sözcüklerdeki parçaları üstü sesbirimlerden vurguyu ayırt eder.
DA.B1.08 Parçaları üstü sesbirimlerden tonu ayırt eder.
DA.B2.03 Radyo programlarının içeriğinin çoğunu yakalar.
DA.B2.17 Sözcüklerdeki parçaları üstü sesbirimlerden kavşak ve durağı ayırt eder.
DA.C1.09 Anadil konuşurları arasındaki hararetli sohbetleri takip eder.
DA.C2.06 Dil deşikeleri (belli yerleşim bölgelerine veya sınıflarına özgü olan konuşma dili) kullandığında konuyu yakalar."
KK.A2.10 Göçmenlik bürosu, belediye, emniyet gibi yerlerdeki bürokratik işlemleri halletme, vize uzatma başvurusunda bulunma gibi toplumsal etkileşim içeren konuşmaları gerçekleştirir.
KK.B1.04 Bir iletişim ortamında görüş alışverişinde bulunur.
KK.C1.01 Anadil konuşurları arasındaki sohbetlere katılır. (Türk kültürü, toplumu hakkında konuşma, Türk kültürü ve yaşantısı hakkında soru sorma vb.)
KK.C1.02 Toplumsal etkileşim ortamlarında dili (sezdirim, duygu, espri vb) yetkin bir şekilde kullanır.
KK.C2.01 Anadil konuşurlarıyla her türlü konuşmaya ve tartışmaya hiç zorlanmadan katılır.

SB'lerle Dolaylı Olarak İlgili Kazanımlar

	SA.B2.05 Düşüncelerini ikna edici bir biçimde açıklayarak sunar.
	SA.C2.01 Soyut konularda düşüncelerini akıcı bir biçimde aktarır.
	SA.C2.05 Farklı kaynaklardan alınan bilgileri yeniden yapılandırarak sunar
SB'lerle Yakından İlgili Kazanımlar	DA.A2.01 Günlük yaşamdaki konuşmaları (alışveriş, lokanta, hastane, ulaşım vb.) -ihtiyaç duyduğunda kimi sözcük veya tümcelerini tekrarlanmasını isteyerek- takip eder.
	DA.A2.09 Dolgu sözcüklerin (şey, yani vb.) işlevlerini fark eder.
	KK.B1.08 Bir sohbet ortamında konuyu yönlendirir veya konuyu değiştirir.
	SA.B1.01 Genel veya kendisiyle ilgili bir konuda konuşmayı başlatır, sürdürür ve sona erdirir.
	SA.C1.02 Soyut konularda düşüncelerini duraksayarak da olsa aktarır.

Tablo 5'e göre 6 tane dinlediğini anlama (DA) kazanımı, 5 tane karşılıklı konuşma (KK) kazanımı ve 3 tane sözlü anlatım (SA) kazanımı dolaylı olarak; 2 tane dinlediğini anlama kazanımı, 1 tane karşılıklı konuşma kazanımı ve 2 tane sözlü anlatım kazanımı yakından SB'lerle ilgilidir. Dolaylı yoldan ilgili olan kazanımlar doğrudan SB'lere değinmemiş ancak bu kazanımların gerçekleştirilmesi için SB'lere ihtiyaç duyulacaktır. Örneğin KK.C1.01 kodlu kazanımda ana dil konuşurları arasındaki sohbetlere katılır ifadesi geçmekte ve bunun gerçekleşmesi için SB'ler ve diğer konuşma dili yapılarının etkili bir şekilde kullanımı gereklidir. DA.A2.09 nolu kazanımda SB'lere ait bir ifade dolgu sözcükler adı altında verilmiştir. KK.B1.08 kodlu kazanıma bakarak bu kazanımın SB'lerin konu başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi işlevleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 6. TÖMER (2015) programında dil bilgisi kazanımlarında SB'ler

"Bağlama İlgeçleri"	TÖMER (2015) dil bilgisi kazanımları
"sözde, güya, sanki, duydum ki"	DB.A2.15 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.
"ancak, zaten, hatta, üstelik, halbuki"	DB.B1.08 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.
"yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, nasıl olsa, ne de olsa, hiç değilse, hiç olmazsa"	DB.B1.16 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlar.
"ki"	DB.C1.07 "ki" bağlama ilgecinin işlevlerini ayırt eder.

Tablo 6'da programda 'bağlama ilgeçleri' olarak gösterilen kelimeler SB işlevi de olan kelimelerdir. Programda farklı bağlama edatlarına da örnek verilmiştir. Ancak bunlar hem ... hem, ne ... ne, gerek ... gerekse gibi cümle ile kaynaşık yapılar olduğundan SB olarak değerlendirilemeyeceği için burada yer verilmemiştir.

TÖMER (2015) programında konuşma becerisi için örnek dereceli puanlama anahtarı sesletim, akıcılık, dil bilgisi/dil kullanımı ve söz varlığı ölçütlerine göre tasarlanmıştır. Bu ölçütlerden akıcılık SB'lerin işlevleriyle ilgilidir. Tablo 7'ye göre bu ölçütler şöyledir:

Tablo 7. TÖMER (2015) programında konuşma becerisi ölçütlerinde SB'ler

Programda Yer Alan Dereceli Puanlama Anahtarından Bir Kesit	
Akıcılık	(4 Mükemmel) - Anadili konuşan kişinin hızına yakın, duraksamadan ve düzgün konuşur.
	(3 İyi) - Konuşma, temel olarak doğru ifade ve sözcükleri aramaktan kaynaklanan duraksamalar ve tereddütler içerir, ancak çoğu zaman düzgündür.
	(2 Orta) - Konuşma yavaş, çoğunlukla tereddütlü ve kesik kesiktir. Tümceler tamamlanmadan bırakılabilir, ancak konuşmacı tereddütlü de olsa devam edebilir.
	(1 Zayıf) - Kısa ya da ezberlenmiş ifadeler dışında konuşma çok zayıf, yoğun şekilde tereddütlü, doğallıktan uzak ve anlaşılmazdır. Dinleyen kişi için ifadelerdeki sürekliliği algılamak zordur. Konuşmacı konuşmayı sürdüremeyebilir.

Tablo 7'de verilen akıcılık ölçütleri daha çok konuşma sürecindeki duraksama belirleyicilerinin sıklığıyla ilgilidir. Buna göre ana dili konuşan kişinin hızına yakın duraksamadan konuşmak mükemmel olarak derecelendirilmiştir.

Sözlü anlatım ölçütleri ve dereceli puanlama anahtarına göre öğrencilerin sözlü anlatımları dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, tutarlılık ve sesletim olmak üzere beş alt ölçüte göre değerlendirilmektedir. Bunlardan akıcılık ve tutarlılık SB'lerin işlevleri ile ilişkilidir. Buna göre programda sözlü anlatım ölçütlerinde SB'lerle ilişkili olan ifadeler Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. TÖMER (2015) programında sözlü anlatım ölçütlerinde SB'ler

Programda SB'ler İle İlgili Sözlü Anlatım Ölçütleri	Dereceli Puanlama
Akıcılık	Konuşmasında hiç akıcılık yok (0)
	Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (1) Kendine güveni yerinde ve akıcı konuşuyor. (2)
Tutarlılık	Tümceler birbiriyle bağlantılı değil. (0)
	Tümceler birbirleri ile çok fazla bağlantılı değil. (1)
	Tümceler mantıksal olarak birbirleri ve konu ile oldukça bağlantılı. (2)

Tablo 8'e göre sözlü anlatım sürecinde akıcılık ölçütü Tablo 7'de olduğu gibi duraksamalarla ifade edilmiştir. Duraksamaların bir miktar oluşu 1 puan olarak derecelendirilmiştir. Öte yandan tutarlılık için cümlelerin mantıksal olarak birbirleriyle ve konu ile bağlantılı olması en yüksek olan 2 puan ile derecelendirilmiştir.

Programda karşılıklı konuşma ölçütleri ve değerlendirme çizelgesi dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, dinleme becerisi, iletişim kurma ve diyalogu sürdürme olmak üzere altı alt ölçütten oluşmaktadır. Bunlardan akıcılık, iletişim kurma ve diyalogu sürdürme SB'lerin işlevleri ile ilgili olduğundan Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. TÖMER (2015) programında karşılıklı konuşma ölçütlerinde SB'ler

Programda SB'ler İle İlgili Karşılıklı Konuşma Ölçütleri	Dereceli Puanlama
Akıcılık	Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0)
	Yavaş konuşuyor, kendine güvenmiyor, sık sık duraksıyor. (1)
	Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (2) Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (3)
Dinleme becerisi	Konuşan öğrenciyi anlamıyor. (0)
	Konuşulanı anlamak için sık sık tekrar ettiriyor. (1)
	Konuşulanı kolaylıkla anlıyor. (2)

İletişim kurma	Hiç aktif değil. (0) Genellikle aktif. (1) Oldukça aktif. (2)
Diyalogu Sürdürme)	Sorulara tek sözcükle yanıt veriyor (evet/hayır). (0) Sorulara birden fazla sözcükle yanıt veriyor. (1) Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor. (2) Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor ve karşı soruyla diyalogu geliştiriyor. (3)

Tablo 9'daki akıcılık, dinleme becerisi ve diyalogu sürdürme ölçütlerinin karşılığında verilen dereceli puanlama ölçütleri SB'lerin işlevleri ile ilişkilendirilebilir. Örneğin diyalogu sürdürme becerisi için söylemi sürdürme, söylemi genişletme, söyleme yeni boyut ekleme gibi SB işlevleri ana dil konuşurlarının edimlerinde görülmektedir. İletişim kurma stratejisi için verilen ölçütler çok açık değildir. Bu süreçte aktiflik belirtisi net bir şekilde belirtilmemiştir. Ancak bazı SB'ler sohbet sırasında tarafların bir diğerini aktif bir şekilde dinlediğini gösteren işlevlere sahiptir.

TÖMER (2015) programından elde edilen bulguları gözden geçirdiğimizde doğrudan SB ifadesine rastlanmadığı görülmektedir. Ancak bazı dinlediğini anlama, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve dil bilgisi kazanımlarında; konuşma becerisi, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan dereceli ölçme cetvellerinde SB'lerin işlevlerini yansıtan ifadeler mevcuttur. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarında bazı SB'ler bağlama ilgeçleri adı altında verilmiştir.

Okutmanlarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Okutmanlardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve daha önceden belirlenen beş tema altında sunulmuştur. Bu temalar şöyledir: Okutmanların derslerde kullandıkları kaynaklar, okutmanların SB kavramından haberdar olma durumu, ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lerin yeri, okutmanların derslerinde SB'lerin yeri, SB'lerin derslerde öğretiminin önemi.

Dil öğretimi sürecinde kaynak kitaplar genellikle öğretmenlerin en temel başvuru kaynaklarından. Dolayısıyla okutmanların derslerini hangi kaynaklarla tasarladıkları derslerinin içeriğine dair de bilgi verecektir. Tablo 10'da okutmanların derslerinde kullandıkları kaynaklar hakkındaki ifadeleri verilmiştir.

Tablo 10. Okutmanların derslerinde kullandıkları kaynaklar hakkındaki ifadeleri

Derslerde Kullanılan Kaynaklar	f
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	4 (O1, O2, O3, O4)
Diğer (piyasada var olan diğer yardımcı kitaplar, ek materyaller)	4 (O2, O3, O4, O5)
Yabancılar İçin Türkçe Alıştırma Kitabı."	2 (O1, O2)
Yabancı Dilim Türkçe (DİLMER)	2 (O2, O4)
Türkçe Öğreniyorum Kitabı	1 (O1)
İzmir Yabancılar İçin Türkçe	1 (O4)

Tablo 10'u incelediğimizde 4 okutmanın (O1, O2, O3, O4) derslerinde 'İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı'nı kullandıkları görülmektedir. Ancak okutmanlar bu kitaplarla yetinmemekte ek kaynaklarla derslerini desteklemektedirler. Okutmanlardan O5 ise belirli bir kitap adı vermemiş piyasada var olan kitaplardan yararlandığını bu çerçevede kendi ders planını hazırladığını belirtmiştir: "Öncelikle kitaplar. Piyasada var olan kitaplardan yararlanıyorum. (...) Yeni bir konu anlatırken, alıştırmalar hazırlarken zaman zaman bu kitaplardan yararlanıyorum. Kendim materyal hazırlamak zorunda kalıyorum her zaman. (...)

Değiştiriyoruz yeniliyoruz malzemelerimizi." Bununla birlikte, O5 kitaplardan yararlandığını ancak kendi materyallerini hazırlamak zorunda kaldığını da eklemiştir.

Okutmanlara SB kavramından haberdar olup olmadıkları sorulduğunda alınan yanıtlar Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. *Okutmanların SB kavramından haberdar olma durumu*

Okutmanların SB Kavramından Haberdar Olma Durumu	f
Evet duydum	3 (O3, O4, O5)
Hayır duymadım	2 (O1, O2)

Tablo 11'e göre okutmanların 2 tanesi (O1, O2) SB kavramını duymadığını ifade ederken 3 okutman (O3, O4, O5) SB kavramından haberdar olduğunu belirtmiştir. Okutmanlardan O3 "*Discourse Markers* aradaki bu u yani" diyerek İngilizce literatürden bu terimi hatırlamıştır.

SB'lerden haberdar olmayan okutmanlar için SB'lerin ne olduğu bilgisi verilmiştir. Bu bilgi verildikten sonra okutmanlar SB ile neyi ifade ettiğimizi anlamışlardır. Devamında okutmanlara ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lere yer verilip verilmediği sorulmuştur. Okutmanların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 12'deki gibidir:

Tablo 12. *Okutmanların gözünden ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lerin yeri*

Ders Kitaplarında veya Öğretim Programlarında SB'lerin Yeri	f
Ders kitaplarında yok.	5 (O1, O2, O3, O4, O5)
Programda da yok.	5 (O1, O2, O3, O4, O5)

Tablo 12'ye göre tüm okutmanlar ders kitaplarında ve öğretim programlarında SB'lere yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lere yer verilmiyor ancak okutmanların derslerinde yer verip vermediği sorulduğunda Tablo 13'deki yanıtlar alınmıştır:

Tablo 13. *Okutmanların derslerinde SB'lerin yeri*

Derslerde SB'lerin Yeri	f
Konuşma derslerinde yeri geldikçe.	2 (O1, O5)
Özel olarak yapmıyoruz.	1 (O2)
Bir kez yaptım sadece.	1 (O3)
Asla öğrencilere öğretmiyoruz.	1 (O4)

Tablo 13'e göre okutmanların genellikle SB'lere derste yer vermediği söylenebilir. Sadece iki okutman derslerde yeri geldikçe yer verdiklerini ifade etmişler ancak bunun sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. O2 özel olarak yapmadıklarını, O3 sadece bir kez derste yer verdiğini ve O5 ise asla öğretilmediğini söylemiştir. O5'in 'öğretmiyoruz' diyerek sadece kendisinin değil genel olarak okutmanların bunu öğretmediğine gönderimde bulunmuştur.

Derslerinde SB'lerin öğretimini neredeyse hiç yapmayan okutmanların bu kavramların öğretimının önemine ilişkin görüşleri Tablo 14'teki gibidir:

Tablo 14. SB'lerin derslerde öğretiminin önemine dair okutman görüşleri

SB'lerin Derslerde Öğretiminin Önemi	f
Kesinlikle öğretilmeli	2 (O4, O5)
Metinlerde varsa öğretilmeli.	1 (O2)
Konuşma aktivitelerinin altında verilebilir.	1 (O3)
Var olan her şeyin öğretilmesi gerekir.	1 (O1)

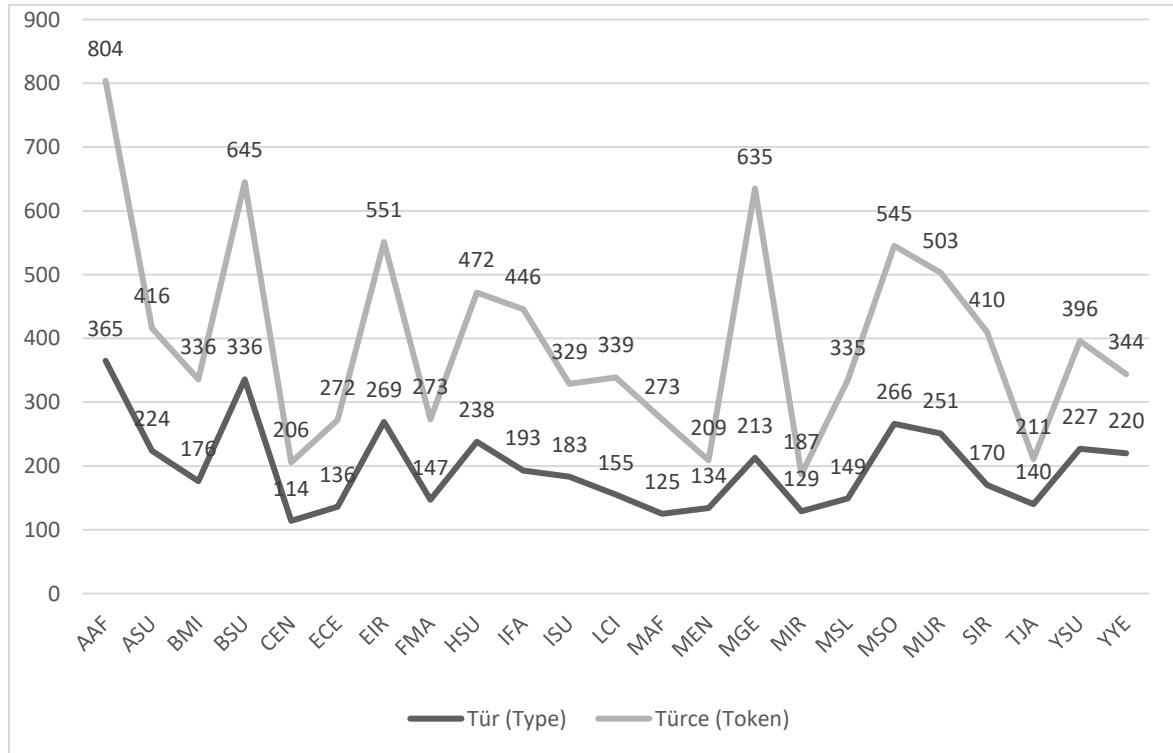
Tablo 14'e göre okutmanlardan sadece iki tanesi (O4, O5) SB'lerin derslerde kesinlikle öğretilmesi gerektiğini ifade ederken O3 konuşma etkinliklerinde bunların verilebileceğini, O2 metinlerde varsa öğretilbileceğini ve O1 ise 'var olan her şeyin' öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okutmanlardan elde edilen verilere göre derslerde kullandıkları kaynak kitaplarda ve öğretim programlarında SB'lerden bahsedilmediği ve derslerinde bu kavramların öğretilmesine yer veremedikleri görülmektedir. Ancak bazı etkinliklerde veya öğrencilerin sorduğu durumlarda SB'lerden bahsedilmiştir. Bunlar sınırlı sayıdadır ve genellikle tek bir işlevine odaklanılmıştır. Okutmanlar belirli bağlamlarda SB'lerin derslerde öğretilbileceğini belirtirken iki okutman derslerde kesinlikle öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı Öğrencilerin Konuşmalarında SB'ler

Okutmanlarla yapılan görüşmelerde derslerde SB'lerin öğretiminin yapılmadığı, kaynak kitaplarda bunlara yer verilmediği sadece bazı durumlarda duraksama ve planlanma işlevindeki SB'lerden bahsedildiği görülmüştür. Bu bilgi öğrencilerin konuşma edimlerinde var olan SB'leri ve bunların işlevlerini anlama açısından bulguları anlamada önemli bir parametredir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler toplamda 150 dakika 93 saniye sürmüştür. Yapılan bu görüşmelerde öğrencilerin konuşmalarındaki toplam türce sayısı 9137'dir. Bu sayıya görüşmecinin sözlü edimleri dahil edilmemiştir. Grafik 1'de her bir öğrencinin tür ve türce sayıları gösterilmiştir.

**Grafik 1.** Öğrencilerin konuşmalarındaki tür ve türce sayıları

Grafik 1'i incelediğimizde öğrencilerin tür ve türce sayılarının birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. Bazı öğrenciler daha az tür ile birçok türce üretirken çoğu öğrenci kullandığı tür sayısından biraz fazla türce üretmiştir. Buna göre bazı öğrencilerin az sayıda tür ile çok daha uzun söylemler ürettiği söylenebilir. Grafik 1'e göre en çok tür ve türce üreten öğrenci AAF'dir. Bu öğrencinin ana dilinin Türkmençe olması bu durumun sebebi olabilir. Burada dikkat çekici olan Türkçe bilgisinin A2 düzeyinde olduğunu ifade eden MGE'nin tür ve türce sayısıdır. MGE 213 gibi tür sayısı ile 635 türce kullanarak uzun bir söylem üretmiştir. Tablo 2'deki öğrenci bilgileriyle Grafik 1 karşılaştırıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarının, deneyimlerinin ve kendi öğrenme çabalarının sözlü edimleri üzerindeki niceliği görülebilir.

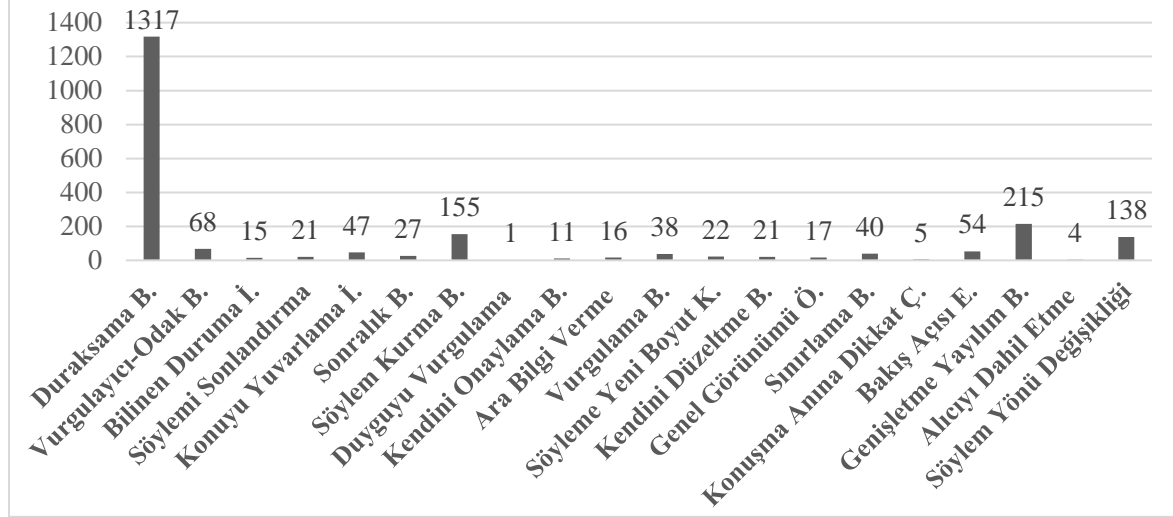
Öğrencilerin sözlü edimlerinde kullandıkları SB'ler ve bunların işlevleri Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15. Öğrencilerin sözlü edimlerindeki SB'ler ve işlevleri

İşlevi	SB'ler	İşlevi	SB'ler
1. Duraksama	<i>ee, aa, u, emm, şey, şeyde, şeydir, ya, ne diyeyim, başka</i>	11. Sonralık	<i>ondan sonra - sonra</i>
2. Vurgulayıcı-odak belirleyicisi	<i>hani, yani, ya</i>	12. Söylem kurma	<i>ve</i>
3. Bilinen bir duruma işaret etme/paylaşılan bilgiyi belirtme	<i>işte, hani, biliyorsunuz</i>	13. Duyguyu vurgulama işlevi	<i>ki</i>
4. Söylemi sonlandırma işlevi	<i>bu kadar, o kadar, öyle, evet, böyle, bu işte</i>	14. Kendini onaylama işlevi	<i>evet</i>
5. Konuyu/durumu yuvarlama işlevi	<i>falan, bilmem ne</i>	15. Ara bilgi verme işlevi	<i>ki</i>
6. Vurgulama belirleyicisi	<i>da</i>	16. Genel görünümü özetleme	<i>böyle, öyle, şöyle, yani, öyle bir şey</i>
7. Söyleme yeni boyut katma	<i>hani, yani, bilmiyorum, bir de, artı şöyle</i>	17. Sınırlama belirleyicisi	<i>yani, ya, tamam, bilmiyorum</i>
8. Genişletme yayılım belirleyicisi	<i>hani, yani, şöyle</i>	18. Konuşma anına dikkat çekme belirleyicisi	<i>şimdi</i>
9. Söylem yönü değişikliği	<i>ama, da</i>	19. Bakış açısı ekleme - konu başlatma	<i>yani, ya, şöyle, bilmiyorum</i>
10. Kendini düzeltme belirleyicisi	<i>yani, hani, şey, ya, hayır</i>	20. Alıcıyı dahil etme belirleyicisi	<i>ya, anlatabildim mi</i>

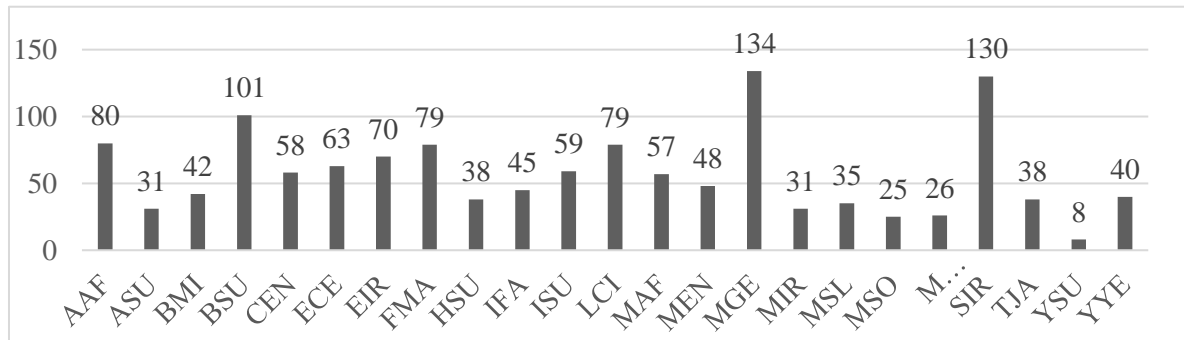
Tablo 15'i incelediğimizde öğrenciler tarafından kullanılan 20 farklı işlevde SB'ler olduğu görülmektedir. Bu işlevler farklı SB'lerin kullanımları ile sağlanmıştır. Hatta aynı SB'lerin birden fazla farklı işlevlere sahip olduğu da görülmektedir. Buna göre *yani* yedi, *ya* altı, *hani* beş, *bilmiyorum* üç, *şöyle*, *ki*, *evet*, *da*, *böyle*, *öyle* ve *şey* iki farklı işlevde kullanılmıştır.

Tablo 15'teki bulgular her bir öğrencinin yirmi farklı SB işlevini konuşmalarında kullandığı anlamına gelmemektedir. Buradaki bulgular 23 öğrencinin edimindeki toplam SB işlevi sayısıdır. Her bir işlev birbirinden farklı sıklıkta kullanılmıştır. Bazı işlevler bir kez veya dört kez gibi az bir sıklıkta kullanılırken bazı işlevler de onlu sayılardan daha sık kullanılmıştır. Grafik 2'de öğrencilerin edimlerindeki SB işlevlerinin sıklığı gösterilmektedir.



Grafik 2. Öğrencilerin edimlerindeki SB işlevlerinin sıklığı

Grafik 2'yi incelediğimizde SB işlevlerinden en çok duraksama belirleyicisinin ($f=1317$) kullanıldığı görülmektedir. Duraksama belirleyicileri *ee*, *aa*, *em* gibi sesler veya *şey*, *şeyde*, *ya*, *ne diyeyim* gibi kelimeler veya sözcelerdir. *ee*, *aa*, *em* gibi sesler pek çok dilde de görülen evrensel kullanımlardır. Öğrencilerin edimlerinde de bu sesler daha sıktır. İkinci en sık kullanılan SB işlevi ise genişletme-yayılım belirleyicisidir ($f=215$). En sık kullanılan ikinci ve dördüncü SB işlevi ise söylem kurma belirleyicisi ($f=155$) ve söylem yönü değişikliğidir ($f=138$). Diğer işlevler belirtilen işlevlere nazaran daha az kullanılmıştır. En sık kullanılan bazı işlevlerin kullanım sıklığını öğrenci edimleri doğrultusunda incelemek bireysel farklılıkları gösterecektir.



Grafik 3. Öğrencilerin edimlerindeki duraksama belirleyicileri

Grafik 3'ü incelediğimizde duraksama belirleyicilerinin en sık ($f=101-134$) üç öğrenci (MGE, SIR, BSU) tarafından kullanıldığı görülmektedir. En az ($f=8$) kullanan öğrenci ise YSU'dur. MSO, MUR, ASU, MIR, MSL, TJA, HSU, YYE, BMI, IFA, MEN kodlu öğrenciler 25 – 48 aralığındaki sıklıkta; MAF, CEN, ISU, ECE, EIR, FMA, LCI, AAF ise 57 – 80 aralığındaki sıklıkta duraksama belirleyicisi kullanmışlardır. Aşağıda MGE ile yapılan görüşmeden alınan kesitte &- ile gösterilen ifadeler duraksama belirleyicileridir (INV görüşmeyi yapan araştırmacıyı göstermektedir).

(1)

(1a) *MGE: &-a öğrenmedim hayır .

(1b) *MGE: çünkü &-aa youtube biraz vidyolar &-aa sey-ret-tim [: seyrettim]

(1c) *MGE: ama biraz zor .

(1ç) *INV: +< hı hı .

(1d) *MGE: ve &-ım hiçbir şey öğrendim [//] öğrenmedim .

(1e) *INV: +< hı hı .

(1f) *MGE: ve şimdi &-aa biraz sokakta konuşmak &-aa &-ı seviyorum .

(1g) *MGE: ve pratik [: pratik] yapıyorum .

(1ğ) *MGE: ve &-aa türkçe ders var .

(1h) *INV: hı hı .

Katılımcılardan bir tanesi (LCI) konuşma sırasında Çincece duraksama belirleyicisi olan 'en'i kullanıyor.

(2)

(2a) *LCI: çünkü onun [/] onun annesi ve babası büyücü .

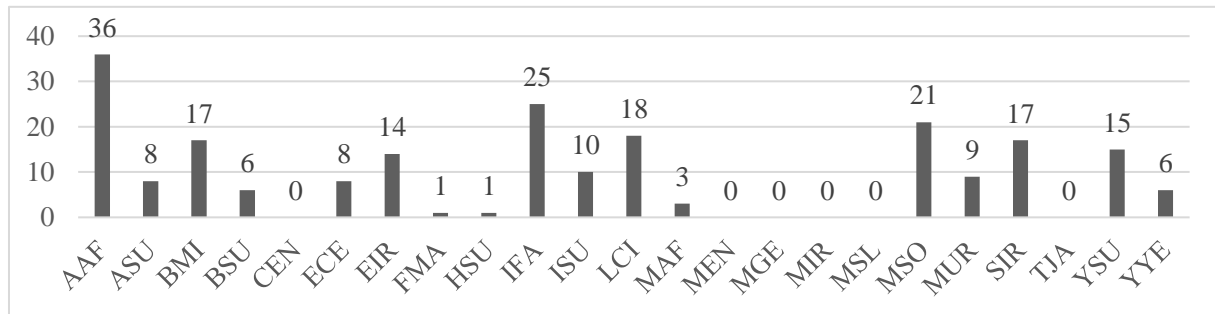
(2b) *INV: +< hı hı .

(2c) *LCI: &-eee (..) &-ee (.) &-en &-ya yani çok (.) ne demek o .

Aynı öğrenci duraksarken diğer öğrencilere göre daha farklı bir tonda ve uzun bir şekilde duraklıyor.

(3)

(3a) *LCI: &-immmm &-ge genellikle benim için &-ım &-ee zor.



Grafik 4. Öğrencilerin edimlerdeki genişletme-yayımlı belirleyicileri (yani, hani, şöyle)

Öğrencilerden genişletme-yayımlı belirleyicilerini en sık (f=36) kullanan AAF'dir. Bunu sırasıyla IFA, MSO, LCI, BMI, SIR ve YSU takip etmektedir. Bu belirleyicileri hiç kullanmayanlar ise CEN, MEN, MGE, MIR, MSL VE TJA'dır. Aşağıda IFA ile yapılan görüşmeden alınan kesitte genişletme-yayımlı belirleyicilerinden *yani*'nin kullanımına örnek gösterilmiştir.

(4)

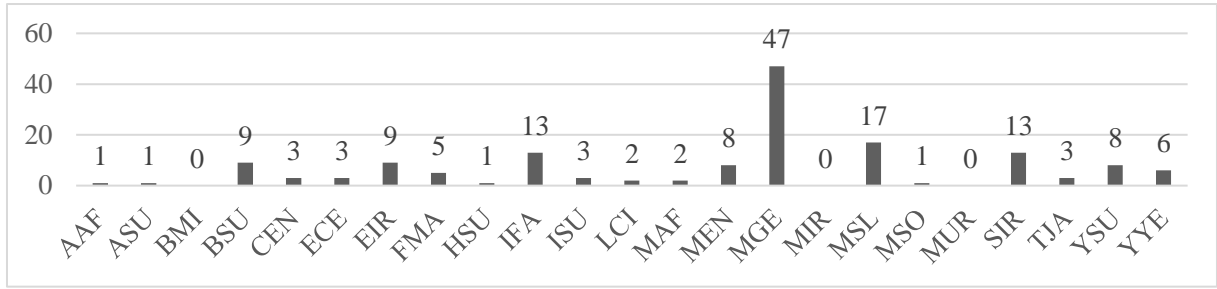
(4a) *IFA: &-ee ben liseyi bittim .

(4b) *IFA: yani Fasta .

(4c) *INV: +< hı hı .

(4ç) *IFA: ve sonra buraya geldim .

IFA yukarıdaki ifadesinde liseyi Fas'ta tamamladığı bilgisi ile bir önceki cümlesini yani ile genişletmiştir. Böylece yani (4a)'da verilen bilginin devamını (4b)'ye yaymıştır.



Grafik 5. Öğrencilerin edimlerdeki söylem kurma belirleyicisi (ve)

Grafik 5'i incelediğimizde söylem kurma belirleyicisinin en sık (f=47) MGE tarafından kullanıldığı görülmektedir. Diğer öğrenciler MGE'ye nazaran bu işlevi daha az kullanmış üç öğrenci hiç kullanmamıştır. Söylem kurma belirleyicisi olan *ve* bağlaç olarak da kullanılmaktadır. Ancak sözlü söylemlerde sözceler arasındaki bağdaşıklığı sağlama ve söylem kurma işlevi için kullanıldığı durumlarda SB'dir.

(5)

(5a) *MSL: oo <bir erkek> (.) [/] <bir erkek hak> [/] bir erkek hakkında .

(5b) *MSL: ve o erkek (.) psiko .

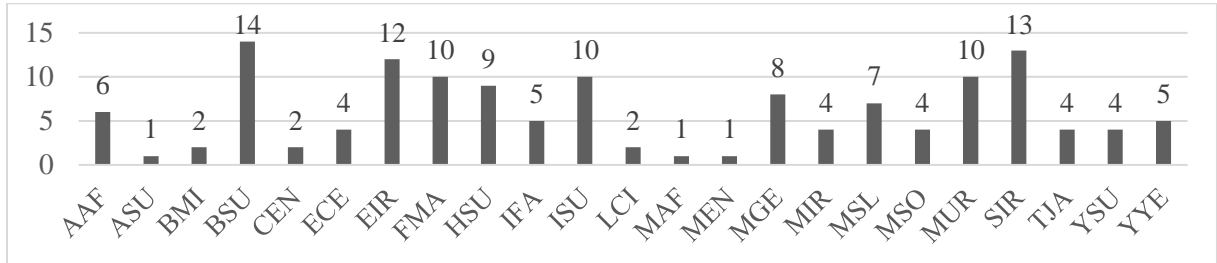
(5c) *INV: hı hı .

(5ç) *MSL: ve hatırlamıyor ne [/] ne yapıyor .

(5d) *INV: hımm .

(5e) *MSL: evet ve insanlar (.) &-ee ölüyor evet (.) &=gülme .

MSL (5b)'deki sözcüsinden itibaren ürettiği cümleleri SB ve ile sıralamış ve böyle bir söylem kurma yoluna gitmiştir. Böylece ürettiği sözceler arasında bağdaşıklığı sağlamıştır.



Grafik 6. Öğrencilerin edimlerdeki söylem yönü değişikliği belirleyicileri (ama, da)

Grafik 6'yı incelediğimizde öğrencilerin en az bir kez bu SB'leri kullandıklarını görebiliriz. Bu işlevi en sık kullanan öğrenciler BSU, SIR, EIR, FMA, ISU ve MUR'dur. Aşağıdaki sohbet kesiti MUR kodlu öğrencinin edimindeki söylem yönü değişikliği için bir örnektir:

(6)

(6a) *MUR: şöyle &-ee aslında buraya gelmeden başladım da pek çok bi şey bilmiyordum .

(6b) *MUR: yani orda bir sürü arkadaşın [/] arkadaşlarım vardı ürdünde türk .

(6c) *MUR: ama çat pat biliyordum .

(6ç) *INV: +< hı hı .

(6d) *MUR: &-ee buraya gelince direk başladım öğrenmeye .

Öğrenci (6a)'da söylem yönü değişikliğini 'da' ile sağlamıştır. Böylece Türkçe öğrenmeye ne zaman başladığını anlatırken *da*'yı kullanarak öğrenmeye ne zaman başladığı konusundan Türkçe bilgisine geçiş yapmıştır. Benzer şekilde (6c)'deki sözcüğüne *ama* ile başlayarak bir önceki ifadenin aksine söylem yönü değişiyor ve konu Türkçeyi ne kadar bildiği bilgisine geçiyor.



Grafik 7. Öğrencilerin edimlerindeki vurgulayıcı odak belirleyicileri (*hani, yani, ya*)

Grafik 7'ye göre vurgulayıcı odak belirleyicisini en sık kullanan öğrenciler AFF, MUR ve ASU'dur. Diğer öğrenciler ya çok az kullanmış ya da hiç kullanmamıştır. Bu belirleyicileri hiç kullanmayan öğrenciler CEN, FMA, MAF, MGE, MIR, MSL ve TJA'dır. Aşağıdaki konuşma kesitinde *yani* vurgulayıcı odak belirleyicisi işlevinde kullanılmıştır:

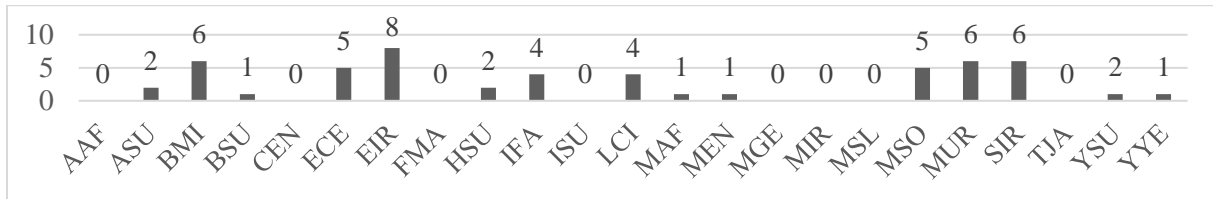
(7)

(7a) *YSU: konuşmakta biraz insan utanıyo ya yanlış yaparsam falan diyo .

(7b) *YSU: ama sonra insan alışır yani .

(7c) *YSU: sonuçta yabancı bi(r) dil .

Konuşmacı (7b)'de düşüncesini vurgulamak için sözcüğünü *yani* ile sonlandırmıştır. (7a)'da yer alan *ya* ise vurgulayıcı odak işlevinde değil bakış açısı ekleme-konu başlatma işlevinde kullanılmıştır.



Grafik 8. Öğrencilerin edimlerindeki bakış açısı ekleme – konu başlatma belirleyicileri (*yani, ya, şöyle, bilmiyorum*)

Grafik 8'i incelediğimizde bakış açısı ekleme-konu başlatma işlevlerinin en sık (f=8) EIR tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu işlev öğrenciler tarafından çok sık kullanılmamıştır. Birkaç öğrenci bir veya en fazla altı kez bu işlevi söylemlerinde kullanmışlardır. Bu işlevi hiç kullanmayan öğrenciler şunlardır: AAF, CEN, FMA, ISU, MGE, MIR, MSL, TJS. Aşağıdaki söylem kesitinde *yani*'nin bakış açısı ekleme-konu başlatma işlevine örnek gösterilmiştir:

(8)

(8a) *INV: daha iyi konuşmak için neler yapıyorsun ?

(8b) *SIR: +< daha iyi .

(8c) *SIR: &-ee yani şimdi &-ee çok dizi izliyorum .

(8b)'de SIR araştırmacı soru sorarken aynı anda '*daha iyi*' diye tekrar ederek sesli bir şekilde düşünmüştür. Soru tamamlandığında (8c) satırında kısa bir duraksamanın ardından *yani* ile konuyu başlatmıştır. Böylece dinleyiciye yanıt vermeye başladığı mesajını vererek soruya cevap vermek adına girişini yapmıştır.



Grafik 9. Öğrencilerin edimlerindeki konuyu yuvarlama belirleyicisi (falan, bilmem ne)

Grafik 9'u incelediğimizde bu işlevin çok az sayıda öğrenci tarafından kullanıldığı görülecektir. En sık kullanan öğrenciler ise AAF ve MUR'dur. Bu belirleyicilerin sıklıkla sözcük sonlarında konuyu kısa kesme, genelleme veya yuvarlama işlevleri ile kullanıldığı görülmüştür. Aşağıdaki söylem kesitinde bu kullanıma bir örnek gösterilmiştir:

(9)

(9a) *MUR: bi yıldan sonra bi daha şey kaydedecektim .

(9b) *MUR: &-ee türkçem gelişti diye şey yaptılar .

(9c) *MUR: ce ye girebilirsin rahat rahat falan bilmem ne .

MUR (9) nolu kesitte Türkçe öğrenme sürecinden bahsetmektedir. Öğrenci (9c) satırında sözcüğünü *falan* ve *bilmem ne* belirleyicilerini birlikte kullanarak konuyu yuvarlamış ve böylece sözcüğünü tamamlamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında Japon bir öğrenci (TJA) sokakta duyduğu *falan* sözcüğünün anlamını bilmediğini ifade ediyor. Aşağıdaki söylem kesitinde öğrencinin bu durumla ilgili yaşadığı sorun aktarılmıştır:

(10)

(10a) *TJA: &=nefesalma &+fa falan filan bu kelime kullanıyo .

(10b) *INV: +< hı hı .

(10c) *TJA: ama (..) bu kelime ne zaman kullanıl &-e [//] kullanmak zorunda &+oo olduğunu (.) &+şş şimdi bilmiyorum &=nefesalma .

(10ç) *TJA: &=nefesalma (...) ya da (..) sokak türkçesi .

Yukarıdaki ifadeye baktığımızda öğrencinin bu kelimeyi sokakta ana dili konuşurlarından duyduğu ancak bu sözcüğün ne zaman kullanıldığını bilmediği görülmektedir. Ayrıca sokakta konuşulan dili anlamadığını da ifade etmektedir. Öğrencinin paylaştığı bu deneyim okutmanlardan O2'nin yaşadığı deneyimle örtüşmektedir. Ayrıca O2 bu öğrencinin öğretmeni değildir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları genel olarak özetleyecek olursak öğrencilerin edimlerinde toplam yirmi farklı SB işlevlerine rastlanmıştır. Bunlardan en sık duraksama belirleyicisinin (f=1317) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla genişletme yayılım belirleyicisi (f=215), söylem kurma belirleyicisi (f=155), söylem yönü değişikliği (f=138), vurgulayıcı-odak belirleyicisi (f=68), bakış açısı ekleme-konu başlatma belirleyicisi (f=54) ve konuyu yuvarlama (f=47) işlevleri takip etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğretim ortamlarındaki SB'lerin yeri ve kullanımı öğretim programı, okutman ve öğrenci üçgeninden elde edilen veriler üzerinden araştırılmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular üç başlık altında tartışılmıştır: TÖMER (2015) programından elde edilen sonuçlar,

okutmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar.

TÖMER (2015) Programından Elde Edilen Sonuçlar

Üç veri toplama kaynağında da öncelikli olarak SB'lerin olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖMER, 2015) SB'ler kavramına hiç yer verilmemiştir. Ancak yakından veya dolaylı yollardan SB'ler kavramıyla ilişkili ifadeler mevcuttur. Buna göre dolaylı yoldan SB'lerle ilgili 14 kazanıma ve yakından SB'lerle ilgili 5 kazanıma rastlanmıştır. Ancak SB'lerle yakından ilgili bu kazanımlar SB'lerin işlev(ler)iyle ilgidir. Örneğin programdaki "DA.A2.09 Dolgu sözcüklerin (şey, yani vb.) işlevlerini fark eder." kazanımında SB'lerden şey ve yani dolgu sözcükler olarak ele alınmıştır. Burada SB'lerin dolgu sözcük olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu kazanım ifadesi sadece A2 düzeyinde dinlediğini anlama kazanımında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra dinlediğini anlama (DA), sözlü anlatım (SA) ve karşılıklı konuşma (KK) kazanımlarında SB'lerin işlevleri ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Örneğin B1 düzeyinde karşılıklı konuşma için verilen "KK.B1.08 Bir sohbet ortamında konuyu yönlendirir veya konuyu değiştirir." kazanımı bir SB işlevidir. Carter ve McCarthy (2006: 214-220) SB'lerin söylemi başlatma ve kapatma, söylemi sıralama ve konu sınırlarını işaretleme işlevleri gibi söylemi düzenleme işlevlerine sahip olduğunu belirtir.

Programda dil bilgisi kazanımları bölümünde bazı SB'ler "bağlama ilgeçleri" olarak gösterilmiştir (ancak, zaten, ki vb.). Belirtilen "bağlama ilgeçleri" ile ilgili dil bilgisi kazanımları ise şöyledir: "DB.C1.07 "ki" bağlama ilgecinin işlevlerini ayırt eder." ve "DB.B1.08 Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar." Bu iki kazanım üzerinden ki'nin ve "bağlama ilgeçleri"nin üzerine kısa bir tartışma yerinde olacaktır. Birincisi SB olarak ki'nin işlevidir. Schroeder (2002: 76) ilgi cümleciği ki'nin söylem-temelli tanımını şöyle ifade eder: "ki cümleciği sonludur, hemen bir önceki cümlecikte bir öncülü olan konuyla sıralı olmayan cümleciklerdir.". Bu özelliğinden dolayı "ki kendinden önce gelen tümcecik içinde öncülü olan bir konu hakkında dizisel olmayan yüklemlemeyi kodladığında bir SB olarak kullanılmaktadır." (Esmer, 2009: 8). İkincisi "bağlama ilgeci" adlandırmasıdır. Kazanımlarda ifade edilen "bağlama ilgeçleri"nin yazılı dil bilgisi kurallarına göre bağlaç işlevleri olsa da aynı zamanda SB işlevlerine de sahiptirler. Öte yandan, SB'leri herhangi bir dil bilimsel sınıfa ait olmadıklarından dolayı tanımlamak zordur (Özbek, 2000: 394). Bu yüzden SB'ler ile ilgili terminolojide farklı adlandırmalar mevcuttur. Dolayısıyla Literatürde belirli bir terimin seçilmesi için verilen çeşitli gerekçelere rağmen, hangi dilbilimsel öğelerin SB veya edimsel parçacıklar veya hangi terimin kullanıldığına dair bir anlaşma yoktur (Müller, 2005: 22). Söylem belirleyicileri alanyazında söylem belirleyicisi (discourse marker) (Schiffrin, 1987; Fraser, 1998; Blakemore, 1996, 2002), edimsel belirleyici (pragmatic marker) (Fraser, 1996; Brinton, 1996; Han, 2011) veya bağlayıcı (connective) (Blakemore 1987, 1988) gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Jucker ve Ziv (1998) bu terminolojik çeşitliliğin, hem araştırmacıların çalışmalarında kullandığı dilbilim temelli farklı yaklaşımlardan hem de işlevlerin çeşitliliğinden kaynaklandığını vurgular. Dolayısıyla kazanımlarda yer alan "bağlama ilgeçleri" ifadesi böyle bir yaklaşım farklılığından kaynaklanmaktadır.

Programda konuşma becerisini değerlendirmek için oluşturulmuş üç farklı dereceli puanlama anahtarı vardır: Konuşma becerisi için örnek dereceli puanlama anahtarı, sözlü anlatım becerisi dereceli puanlama anahtarı ve karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı. Dereceli puanlama anahtarlarında belirtilen bazı ölçütler SB'lerin işlevleri ile sağlanmaktadır. Ancak bu ölçütleri desteklemesi beklenen SB'lere kazanımlarda yer verilmemiştir. Örneğin konuşma becerisi

için örnek dereceli puanlama anahtarında belirtilen *akıcılık* ölçütünde duraksama belirleyicilerinin sık kullanımı veya az kullanımı akıcılık üzerinde etkilidir. Sözlü anlatım becerisi için verilen ölçütlerden ise *akıcılık* ve *tutarlılık* bazı SB işlevleri ile sağlanabilmektedir. Tutarlılık için cümlelerin mantıksal olarak birbirleriyle ve konu ile bağlantılı olması gerekmekte bu işlevi bazı SB'ler sağlayabilmektedir. Birbirine bağlı olmayan rastgele oluşturulmuş cümleler ve sözler yığını bir araya getiriliğinde muhtemelen tutarlı olmayacaktır. Okuyucular ve dinleyiciler her bir cümle/sözce arasındaki bağlantıları göremeyecektir (Carter ve McCarthy, 2006: 242). Son olarak, karşılıklı konuşma becerisi için verilen ölçütlerden *akıcılık*, *dinleme becerisi*, *iletişim kurma* ve *diyalogu sürdürme* bazı SB'lerin kullanımı ile sağlanabilir. Örneğin diyalogu sürdürme becerisi için söylemi sürdürme, söylemi genişletme, söyleme yeni boyut ekleme gibi SB işlevleri ana dil konuşurlarının edimlerinde görülmektedir. İletişim kurma stratejisi için verilen ölçütler çok açık değildir. Bu süreçte "*aktiflik*" olma durumunun belirtisi net bir şekilde belirtilmemiştir. Ancak bazı SB'ler sohbet sırasında tarafların bir diğerini aktif bir şekilde dinlediğini gösteren işlevlere sahiptir.

Okutmanlarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

Okutmanlar, derslerini kullandıkları ana kaynak kitap çerçevesinde tasarlamaktadır. Kaynak kitaplara ek olarak yardımcı kaynaklarla, kurumlarının ürettikleri materyallerle veya kendi tasarladıkları materyallerle desteklemektedir. O4, "*Kendi okulumuzun hazırladığı birçok materyali kullanabiliyoruz.*" diyerek süreci ek materyallerle desteklediklerini belirtmiştir. O5 de "*Kendim materyal hazırlamak zorunda kalıyorum her zaman.*" ifadesiyle ana kaynaklar dışında ek materyalleri kendisinin hazırladığını vurgulamıştır. Dört okutman (O1, O2, O3, O4) ana kaynak olarak İstanbul kitabını kullanıp bu kitaba göre öğretim sürecini planlarken sadece bir okutman (O5) farklı kaynakları harmanlayarak öğretim sürecini kendisi tasarlamaktadır.

Okutmanlardan 2 tanesi SB kavramını hiç duymadığını ifade ederken 3 tanesi kavramdan haberdar olduğunu belirtmiştir. Haberdar olmayan okutmanlar için SB'lerin ne olduğu ifade edilmiştir. Tüm okutmanlar ders kitaplarında veya öğretim programlarında SB'lere yer verilmediğinden bahsetmişlerdir. O4 bunu şöyle ifade ediyor: "*Asla yok. Ders kitaplarımızda yok yabancı kaynaklarda olduğu gibi. Yabancı kaynaklar sadece bunlar üzerinden konuşmaları götürüyor. Yani söylemsel süreçlerle götürüyor. Bizimkiler gramer. Geçmiş zamanı öğretiyorsun geçmişini anlat. Gelecek zamanı öğretiyorsun geleceğini anlat.*". O4 konuşma etkinliklerinde "*bizimkiler gramer*" diyerek Türkçe ders kitaplarına gönderimde bulunuyor. Konuşma etkinliklerinin yazılı dil dil bilgisine bağlı olarak yapıldığına işaret etmekte ve yabancı kaynaklarda böyle olmadığını vurgulamaktadır. O5 ise "*Kitaplar konuşma dilinin dışında kalıyor daha kitabı kalıyorlar.*" diyerek O4 ile benzer bir izlenime sahip olduğunu gösteriyor.

Bununla birlikte okutmanların SB'lere derslerinde yer vermedikleri söylenebilir. Derslerde yer veriyoruz ya da sadece bir kez yer verdik diyen okutmanlar SB'lerin işlevlerine odaklanan bir ders planı hazırlamamış sadece SB'lerin tek işlevi olan duraksama yönüne odaklanarak öğrencilere bunları sık kullanmamaları yönünde uyarıda bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin O1'in bir ifadesi şöyledir: "*Bizim kendi dilimizde, ana dili konuşurlarının genelde zaman kazanmak için kullandıkları kelimeler bunlar. Düşünme fırsatı yaratmak için kullanılır. Bu yabancı öğrencilerde olmadığı için sessizliği ya da uyu yapmayı tercih ediyorlar. Ee ben bunları tabii ki söylüyorum. Burada şey, yani, mesela gibi kelimeleri kullanabilirsiniz. Bu size düşünme fırsatı kazandır ama bunları çok kullanmamamız lazım diye uyarıyorum.*". Bu ifadelere baktığımızda O1'in SB'lerin sadece tek bir işlevine odaklandığı görülmektedir. Yaptığı uyarılarla da öğrencilere her zaman bunları kullanmamaları gerektiğini de söylemektedir. Böyle bir yol yönetsel bir temele dayanmamaktadır ve SB'lerin tek bir boyutuna odaklanması sebebiyle

eksiktir. O1'den farklı olarak O5 ise şöyle bir yol izlemektedir: *"Konuşma etkinliklerinde öğrencileri dışarıya yöneltiyorum. Değişik tasklar veriyorum. Aslında dışardaki gündelik hayattaki dili de sınıfa taşımış oluyoruz."* O5 öğrencilere belirli görevler vermekte ve onların günlük hayattaki dili sınıfa getirmelerini sağlamaktadır. Böylece sadece SB'ler değil diğer konuşma dili unsurları hakkında öğrencilerinde farkındalık yaratmaya çalışmaktadır.

Okutmanlar SB'lerin öğretimi konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Ancak bir okutman müfredat ve zaman sorununa dikkat çekerken, bir başka okutman metinlerde varsa öğretilebileceğini vurgulamış, bir diğeri ise konuşma etkinlikleri altında öğretilebileceğini ama bir ünitenin tamamında yer verilemeyeceğini belirtmiştir. O1 *"Var olan her şey öğretilmeli."* diyerek dilde var olan tüm yapıları kastedip bir genellemeye gitmiş hatta bir şerh düşmüştür. Bunun müfredattan kaynaklı zaman problemi yaşanacağından dolayı gerçekçi olamayacağını da ima etmiştir: *"Ancak burada müfredat ve zaman yetmesi gibi problemler var. Dediğim gibi biz daha çok yazılı dile önem veriyoruz."* O1'in bu ifadesi *"Var olan her şey"* in ne olduğunu tekrar düşündürüyor çünkü yazılı dile önem verdiklerini açıkça ifade ederek yazılı dilin yanında konuşma dilinin pek yeri olamayacağı seziliyor. O2'nin de benzer şekilde metinlerde varsa diye başka bir şerh düşmesi yazılı dilin baskınlığının diğer göstergesidir çünkü kastettiği metin yazılı metinlerdir: *"Metinlerde varsa öğretilmeli. Metinlerde yoksa ders içerisinde veya kitaplarda öğrenmesi gereken bir şey olmayabilir. Ama duyduğu zaman ve gelip öğretmene sorduğu zaman bunu öğretmenin anlatması lazım ama bu bir gramer konusu değil ya da onlara yardımcı olacak herhangi bir şey değilse her konuyu kitapların içine koyamayız. (...) Bu tip kullanımlar kitaplara girmese bile sosyal bağlamlarda uygun konuşma etkinlikleri ile müfredatımıza kendimiz alabiliriz."* O2'nin bu ifadeleri açıkça SB'lerin derslerde pek öğretilmeyeceğini göstermektedir. Eğer bunların bir dil bilgisi konusu değil ya da öğrenciler için yararlı değilse öğretilmeyeceğini de eklemektedir. Bu ifadeler yazı dilinin egemenliğinin izleridir. Ancak öğrenciler sorduğunda bunlara cevap verilmesi ve öğretmenin kendi mesleki becerilerini kullanarak bir etkinlik tasarlaması gerektiğini ekler. O1 ve O2'den farklı olarak O3, konuşma etkinliklerinde yer verilebileceğini belirtip SB'ler için bir alan oluşturuyor.

Sadece iki okutman (O4, O5) SB'lerin öğretilmesi konusunda daha eminler ve bunların nedenlerinin farkındalar. O4'ün *"Ya tabii ki bir dili öğretiyoruz sonuçta. (...) standart Türkçeyi değil aynı zamanda o dilin sokak diline de erişmek... Yani biz bu söylem belirleyicileri sokak dilinde daha çok kullanıyoruz. Ve öğrencinin akıcı bir şekilde konuşması için bence bu tür belirleyicileri kullanması gerekiyor."* şeklindeki ifadeleri yazı dili ve konuşma dilinin öğretiminin aynı oranda önemli olduğunu göstermekte ve SB'lerin öğrencilerin akıcı konuşmaları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. O5 ise Türkçenin Türkiye'de öğretilmesine vurgu yaparak şöyle diyor: *"Eğer burada öğreniyorlarsa, Türkiye'de öğreniyorlarsa, bu kesinlikle gelmeli. Yurtdışında Türkçe öğrenenler için belki daha sonra öğretilbilir. Ama burda öğrenenler için bu oldukça önemli."* Timmis (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerin en azından konuşma dili yapılarına maruz kalmaları gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde Goh'un (2009) Çin ve Singapur'daki öğretmenlerle yaptığı başka bir çalışmada öğretmenler konuşma diline dayalı dil bilgisinin öğrencilerin yazı ve konuşma dili farkındalığını arttırmak için yararlı olduğu fikrine sahiptir.

Görüşmeler sırasında SB'lerin derslerde öğretiminin yapılmamasının bir sonucu olarak gösterebileceğimiz iki farklı deneyim paylaşılmıştır. Bu deneyimlerden bir tanesi okutmana diğeri ise öğrenciye aittir. O2 bu deneyimini şöyle anlatıyor: *"Benim ilk zor tecrübem buydu mesela. Bir öğrencim falan ne demek diye sordu. (...) Nerde kullanıyorum diye. Ben de hiç düşünmemiştim düşünüp sana doğru bir yanıt vericem dedim."* O2 öğrencisinden gelen bu sorunun yanıtını hemen verememiştir. Bunun nedeni bu kelimenin işlevsel yanından kaynaklıdır. Öte yandan benzer kelime ile başka bir öğrencinin ifadesi

de bu olay ile örtüşmektedir. Japon bir öğrenci (TJA) bunu şöyle ifade etmiştir: “*Falan filan bu kelime kullanıyo ama bu kelime ne zaman kullanıl e [//] kullanmak zorunda olduğunu şimdi bilmiyorum ya da sokak Türkçesi.*”. Öğrencinin bu ifadesi O2'nin deneyimi ile örtüşmektedir. Bu iki olayı ele alırsak açık olarak görülmektedir ki okutmanlar SB'lerin işlevlerinin tam olarak bilmediklerinden bu yapıları nasıl öğretecekleri konusunda da fikir sahibi değillerdir çünkü öğrenci dışarıda duyduğu bu yapıyı sınıfta öğretmenine sorduğunda öğretmen cevap verebilmek için zaman istemek durumunda kalabilmektedir. O2'nin paylaştığı bu anı O4'ün ifadesinin bir örneği gibi: “*Bizim için önemli ama asla bunları öğrencilere vermiyoruz. Hatta öğreticiler bu konuda asla bilinçli değiller. Bunu nasıl öğreteceğimizi bilmiyoruz. Bunun önemi hakkında hiçbir bilgimiz yok.*”. O4 özellikle öğreticilerin bu konuda bilinçli olmadığını ve nasıl öğreteceklerini bilmediklerini belirtiyor. Jones ve Carter (2014) çalışmalarında iki farklı açık öğretim yöntemi kullanarak aynı SB'leri iki farklı Çinli öğrenci grubuna öğretmişlerdir. Her iki grup da günlük hayata dayalı gerçek görevlerin sınıf ortamına taşınarak farklı uygulamalar yapılması talebinde bulunmuştur. Buna göre derslerde bu yönde yapılacak bir değişiklik sayesinde okutmanlar öğrencilerinin sokakta karşılaşacakları durumlar için hazır olmalarını sağlayacaktır.

Öğrenci Edimlerinde SB'lerle İlgili Sonuçlar

Her ne kadar derslerde SB'lere yer verilirse de öğrencilerin edimlerinde çeşitli SB'lerin 20 farklı işlevde kullanımına rastlanmıştır. Bunların içinde sayıca en fazla olan duraksama işlevi ile kullanılan duraksama belirleyicileridir ($f=1137$). Duraksama belirleyicisi olarak *aa*, *ee*, *imm*, *emm* gibi sesler çeşitli uzunluklarda kullanılmıştır. Öğrencilerin edimlerinde de bu sesler daha sıktır. Bununla birlikte *şey*, *ya*, *başka* gibi kelimeler ve “*Ne diyeyim.*”, “*Şeydir.*” gibi cümlelerin de duraksama işlevi ile kullanıldığı gözlenmiştir. Cümle formunda olanların sayısı azdır. Saritaş, Karadağ ve Benzer (2019) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin edimlerinde 21 farklı SB işlevi tespit etmişler ve bu işlevlerin içinde en sık kullanılan duraksama belirleyicileri olmuştur. Çakır ise (2016b) sınıf içi söylemde öğretmenlerin konuşmalarında 12 farklı işlevde 43 SB tespit etmiştir.

Öğrencilerden LCI duraksamalarda farklı olarak birkaç kez *en* sesini kullanmıştır. LCI'nın ana dili Çince'dir ve Mandarin Çincesindeki en yaygın duraksama belirleyicileri *e* ve *en'*dir (Yuan, Xu, Lai ve Liberman, 2016). Duraksama belirleyicilerinden *ee*, *aa* gibi sesler evrensel boyutta yaygın olduğundan sıklıkla öğrencilerin edimlerinde gözlenmiştir.

Duraksama belirleyicilerinden sonra en çok kullanılan SB'ler: Genişleme-Yayımlı Belirleyicisi ($f=215$), Söylem kurma Belirleyicisi ($f=155$), Söylem Yönü Değişikliği Belirleyicisi ($f=138$) ve Vurgulayıcı-Odak Belirleyicisi ($f=68$). Diğer işlevler belirtilen işlevlere nazaran daha az kullanılmıştır.

Aynı SB'lerin birden fazla farklı işlevlere sahip olduğu da görülmektedir. Buna göre *yani* yedi, *ya* altı, *hani* beş, *bilmiyorum* üç, *şöyle*, *ki*, *evet*, *dA*, *böyle*, *öyle* ve *şey* iki farklı işlevde kullanılmıştır. Söylem belirleyicileri konuşma birimlerini (işaretler, cümleler, aktivite değişimleri, konu değişimleri vb.) bir araya getirir. Değişimin geldiğini muhatabına işaret eder (Schiffrin, 1987). Bu yüzden çok işlevlidirler, aynı anda çeşitli dilbilim boyutlarında (morfofonemik, sözdizime dayalı ve anlama dayalı) faaliyet gösterebilirler (Brinton, 1996: 34-35).

Bir SB olarak *yani*; vurgulayıcı - odak, genel görünümü özetleme, söyleme yeni boyut katma, sınırlama, genişletme – yayılım, bakış açısı ekleme – konu başlatma, kendini düzeltme işlevlerinde kullanılmıştır. Özbek'in (2000) çalışmasında da *yani*'nin beş farklı işlevi tespit edilmiştir: genişletme/yayımlı belirleyicisi (*marker of expansion*), vurgulayıcı – odak belirleyici (*highlighter – focus marker*), sınırlama belirleyicisi (*boundry markers*), kendini düzeltme belirleyicisi (*marker of self-repair*),

yeni bir boyut ekleme belirleyicisi (*point-raising marker*). Çakır (2016a) *yani*'nin sınıf içi kullanımlarda öğretmenler tarafından sıklıkla sözce başı konumunda açıklama, konuları ilişkilendirme, sürekliliğini sağlama, çıkarım yapma, bağlayıcılık ve süreklilik işlevlerini yürüttüğünü tespit etmiştir.

Öğrencilerin edimlerinde *ya*'nın duraksama, vurgulayıcı odak, sınırlama, bakış açısı ekleme – konu başlatma, kendini düzeltme, alıcıyı dahil etme gibi işlevlerde kullanıldığı gözlenmiştir. Özbek (2000) *ya*'nın en sık kullanılan işlevinin bakış açısı ekleme - konu başlatma (*point-raising/topic-initiating*) olduğunu belirtir. Bunun dışındaki işlevleri ise alıcıyı dahil etme belirleyicisi (*marker of addressee involvement*), vurgulayıcı - odak belirleyicisi (*highlighter - focus marker*), vurgulama belirleyicisi (*emphatic marker*), sıra kapma (*turn-grabber*) ve paylaşılan bilgi belirleyicisi (*marker of shared knowledge*) olarak tespit edilmiştir.

Bir diğer SB'lerden *hani*; vurgulayıcı odak, bilinen bir duruma işaret etme, söyleme yeni boyut katma, genişletme – yayılım ve kendini düzeltme olmak üzere beş farklı işlevde; *bilmiyorum*; söyleme yeni boyut katma, sınırlama ve bakış açısı ekleme – konu başlatma olmak üzere üç farklı işlevde kullanılmıştır.

Şey öğrenci edimlerinde duraksama ve kendini düzeltme işlevlerinde kullanılmıştır. Özbek (2000) *şey*'in her kullanımında planlama ve düşünceyi organize etme işlevlerinin korunduğunu, bunu kullanan konuşmacılarda iki neden görüldüğünü belirtir: Söyleyecek daha sözü olmasından ve söylem akışında duraklamayı önlemek için çünkü konuşurun konuşma sırasında düşüncelerini organize etmeye çalışırken söylem akışındaki duraklamanın hoş karşılanmayacağı düşüncesidir. Türkçe konuşmalar üzerine yapılan farklı çalışmalarda da *şey*'in temel olarak konuşmacının kendini düzeltme, yeni bir konu başlatma / tanıtma, konuşma sırasını alma / koruma ve konu değişikliğine işaret etme işlevlerine sahip olduğu görülmektedir (Sarıtaş, Karadağ ve Benzer, 2019; Özdemir ve Kuruoğlu, 2018; Erdoğan, 2013).

Ana dili Arapça olan öğrencilerin SB olarak sıklıkla *yani* sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. Bunun nedeni sözcüğün Arapça kökenli olması ve Arapçada sık kullanılması olabilir. Bazı öğrencilerin ise *yani*, *hani*, *şey* gibi SB'leri hiç kullanmadıkları gözlenmiştir (CEN, MEN, MGE, MSL). Öğrencilerden MIR da bu SB'leri kullanmamış ancak zamir işlevli *şey*'i birkaç kez kullanmıştır. TJA ise 1 kez *yani*'yi kendini düzeltme işleviyle kullanmış *hani* ve *şeyi* hiç kullanmamıştır. Bu öğrencilerin ana dilleri Endonezca, Almanca, Macarca, Japonca ve Farsçadır. Bu durumda ana dil etkisi olup olmadığı sorgulanabilir. Bizim verilerimiz bunun için yeterli olmadığından böyle bir çıkarım yapmak mümkün değildir.

Öneriler

- Türkçe öğretim programlarında SB'ler gibi konuşma dili yapılarının edimsel süreçlerdeki işlevlerine kazanımlarda açık bir şekilde yer verilmelidir.
- Dil öğretim kurumlarında ana kaynak genellikle ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda SB'ler gibi konuşma dili yapıları yer almadığından uygulayıcılar öğretim sürecine bu tür yapıları dahil edememektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin bu çerçevede düzenlenmesi yararlı olacaktır.
- Bazı SB'ler dil öğretimi ortamlarına taşınarak derslerde konuşma etkinliklerinde kullanılabilir. Bunların ders ortamına nasıl aktarılacağı üzerine çalışmalar yapılarak öğretim ortamlarına taşınması sağlanmalıdır.

- Dil öğretiminde konuşma etkinliklerinin yazılı metinler üzerinden standartlaştırılmış yazılı dille gerçekleştirilmesi konuşmanın doğasına aykırıdır. Dolayısıyla konuşma etkinliklerinde konuşma dilinin doğal yapısını yansıtan otantik videolar veya ses kayıtları ders materyali olarak kullanılmalıdır.
- Çalışmada bazı katılımcıların ana dillerinin SB'leri kullanımları üzerinde etkileri olduğu gözlenmiştir. Örneğin Arapça konuşurları *yani'*ye sıklıkla yer verirken Arapçaya uzak kalan Macarca, Almanca gibi dilleri konuşan öğrencilerin edimlerinde *yani'*ye hiç rastlanmamıştır. Ancak bu durum bir için bir genelleme yapmak bu veriler ışığında yeterli değildir. Daha geniş örneklem gruplarının katılımıyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Kaynakça

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). ACTFL 2012 Yeterlilik Kılavuzu. Erişim Adresi: https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012_Turkish.pdf
- Blakemore, D. (1987). Semantic constraints on relevance. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1988). So as a constraint on relevance. R. M. Kempson (Yay. haz.). Mental representations: the interface between language and reality içinde (s. 183-195). Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (1996). Are apposition markers discourse markers? J. Linguistics, 32, s. 325-347.
- Blakemore, D. (2002). Relevance and linguistic meaning the semantics and pragmatics of discourse markers. Cambridge University Press.
- Bloomberg, L. D. ve Volpe, F. M. (2019). Completing your qualitative dissertation: a road map from beginning to end. Los Angeles: SAGE.
- Brazil, D. (1995). A Grammar of Speech. Oxford University Press.
- Brinton, L. J. (1996). Pragmatic markers in english: Grammaticalization and discourse functions. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Carter, R. ve McCarthy, M. (2006). Cambridge grammar of English: A comprehensive guide spoken and written English grammar and usage. Cambridge University Press.
- CEFR. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CEFR. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Erişim Adresi: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Çakır, H. (2016a). Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak *yani'*nin işlevleri. Hakan Ülper (Yay. Haz.) Türkçe eğitimi güncel araştırmaları içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, H. (2016b). Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı. (Bildiri) 13-14 Mayıs 2016, Ankara.

- Erdoğan, Y. (2013). Interactional functions of şey in Turkish: Evidence from spoken Turkish corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10:2, s. 33-52.
- Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*. Sayı, 6/1, s. 01-16.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6 (2), s. 167-190.
- Fraser, B. (1998). Contrastive discourse markers in English. A. H. Jucker ve Y. Ziv (Yay. Haz.) *Discourse markers descriptions and theory içinde* (s. 301 – 326). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goh, C. (2009). Perspectives on spoken grammar. *ELT Journal* 63 (4): 303–312.
- Goh, C.C.M. ve Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Han, D. (2011). Utterance production and interpretation: A discourse-pragmatic study on pragmatic markers in English public speeches. *Journal of Pragmatics*, 43, s. 2776–2794.
- Hernandez, T. (2008). The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview. *Hispania*, 19(3), 665–675.
- Hilliard, A. (2014). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*. 4, 2-13.
- Hughes, R. (2002): *Teaching and researching speaking*. Harlow: Longman.
- Hughes, R. (2008). *Spoken English, TESOL and applied linguistics, challenges for theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jones, C. ve Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies*, 14 (1), 37-54.
- Jucker, A. H. ve Ziv, Y. (1998). Discourse markers: Introduction. A. H. Jucker ve Y. Ziv (Yay. Haz.) *Discourse markers descriptions and theory içinde* (s. 1-12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ravitch, S. M. ve Carl, N. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oak, CA: Sage.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, s. 37-47.

- Özbek, N. (2000). Yani, işte, şey, ya: Interactional Markers of Turkish. Aslı Göksel and Celia Kerslake (Yay. Haz.) Studies on Turkish and Turkic languages içinde. Harrassowitz Verlag: Wiesbaden.
- Özdemir, E. E. ve Kuruoğlu, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında söylem belirleyicisi olarak “şey”in etkileşimli işlevleri. *International Journal of Language Academy*. Volume 6/1 March 2018 p. 73–80. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3706>
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4. Baskı). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Sarıtaş, H. Karadağ, K. ve Benzer, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma edimlerinde söylem belirleyici eğilimleri. K. İşeri (Yay. haz.) *Dilbilimde güncel tartışmalar içinde* (s. 136 – 151). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Schiffrin, D., (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). *Discourse markers: Language, meaning and context*. D. Schiffrin, D. Tannen ve H. E. Hamilton (Yay. haz.) *The handbook of discourse analysis içinde* (s. 54-75). Oxford: Blackwell Publishers Malden.
- Schroeder, C. (2002). On the structure of spoken Turkish. *Elise: Essener Linguistische Skripte – elektronisch*. 2/1, ss. 73-90.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Thornbury, S. ve Slade, D. (2007). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal* 56 (3): 240–249.
- Willis, D. (2015). *Conversational English: Teaching spontaneity*. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (Yay. Haz.) *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (s. 3-18). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Yeh, K. ve Huang, C. (2016). Mandarin-speaking children’s use of the discourse markers hao ‘okay’ and dui ‘right’ in peer interaction. *Language Sciences*, 57, s. 1-20.
- Yuan, J., Xu, X., Lai, W. ve Liberman, M. (2016). Pauses and pause fillers in mandarin monologue speech: The effects of sex and proficiency. *Speech Prosody*, s. 1167 - 1170. doi: 10.21437/SpeechProsody.2016-240