



(ISSN: 2602-4047)

Çetin, B. & Uzdu-Yıldız, F. (2021). Awareness of Turkish Discourse Markers: "İşte", *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 2254-2289.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.454>

Article Type: Research Article

---

## AWARENESS OF TURKISH DISCOURSE MARKERS: "İŞTE"

**Betül ÇETİN**

Dr, Dokuz Eylul Univeristy, Izmir, Turkey, [betul.cetin@deu.edu.tr](mailto:betul.cetin@deu.edu.tr)  
ORCID:0000 0002 0287 2924

**Funda UZDU YILDIZ**

Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylul Univeristy, Izmir, Turkey, [funda.uzdu@deu.edu.tr](mailto:funda.uzdu@deu.edu.tr)  
ORCID: 0000 0003 1813 5432

Received: 06.03.2021

Accepted: 18.07.2021

Published: 07.09.2021

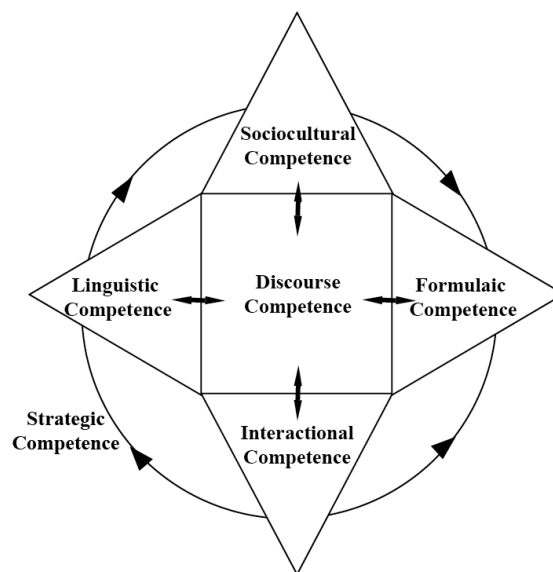
### ABSTRACT

For effective communication, the sender and receiver must interpret the linguistic units correctly and appropriately. In this respect, the speakers' awareness rate of the units in the language is significant in terms of communication quality. This study aimed to describe the awareness of native language and foreign language Turkish of "işte," which is one of the units included in discourse competence and is necessary for the development of communicative competence in Turkish. To this end, a screening study, one of the qualitative research methods, was conducted. In the study, participants received questions regarding the functions of "işte" with an interview form comprising videos that were structured with expert opinions, and the form's reliability was measured through a pilot study, which included different functions of "işte." Upon examining the responses in terms of awareness among the answers given by the two groups of participants, the rate was determined as 69.47%. The awareness rate of native speakers was 72.71%, and the awareness rate of the participants who learned Turkish as a foreign language was 58.08%. When the awareness rates in 12 different contexts are examined comparatively with each other, a similar proportional distribution is observed except for one function. The findings in this study are parallel to the findings of other studies in the field. A significant difference is noted only in the "transfer" function, and the awareness of native speakers is lower in this function than those who learn Turkish as a foreign language. The reason for this finding has been interpreted as the effect of explicit teaching of some functions in a foreign language.

**Keywords:** Communicative competence, discourse markers, Turkish as a foreign language, "işte," awareness

## INTRODUCTION

Appropriate language use is necessary to initiate, maintain, and end communication. In other words, for appropriate language use, appropriate discursive productions, accuracy, and conformity are required in all areas of language, such as sound, form, syntax, vocabulary, pragmatics, and sociolinguistics. Discourse markers, one of the linguistic units of discourse, also have an essential role in communication. Although knowledge on how to start, maintain, and end speech is acquired by native speakers during the language acquisition process, it is mostly learned by foreign language learners in an explicit or implicit way in a classroom environment. The native language acquisition process does not occur as a planned process; however, the foreign language learning process generally takes place with planned, classroom activities. Foreign language teaching should present students with the use of language in communication and utilize materials providing meaningful and authentic language use in activities (Richards and Rodgers, 2014: 105). Input affects language perception and production in the acquisition and foreign language learning processes. Language teaching is a process that is carried out to enable learners to use sentences with correct grammar rules with accuracy and generate appropriate productions with fluency. There is an expectation that the learner's awareness has developed for all of the "communicative competence components" to consider the language learned. Svalberg (2007:288) stated that the purpose of language teaching is to increase linguistic awareness and consciousness. Richards (2006: 3) defined communicative competence in four items as knowing how to use the language for different purposes and functions, change the language depending on the context and participants, produce or understand different types of texts, and maintain communication, such as using different strategies despite the grammatical background being insufficient. Canale and Swain (1980: 29-30) discussed the classification of "communicative competence components" under three subheadings: *grammatical competence*, *sociolinguistic competence*, and *strategic competence*, and to these Canale added *discourse competence* in his 1983 study. Celce-Murcia (2008) analyzed the "communicative competence components" studied by researchers, such as Celce-Murica, Dörnyei, and Thurell (1995); Bachman (1990); Bachman and Palmer (1996); and Bagarić (2007) in more detail under six headings, namely, *sociocultural competence*, *discourse competence*, *linguistic competence*, *formulaic competence*, *interactional competence*, and *strategic competence*. Having the competence of these components is crucial to understand written or oral productions in a language and to attain the discourse necessary for communication for making written and oral productions. Every linguistic unit has a place in the components with their formal, semantic, and pragmatic features. As presented in Figure 1, discourse competence is at the center. One of the most significant linguistic units of discourse is discourse markers.



**Figure 1.** Diagram of communicative competence (Celce-Murcia, 2008:45)

As stated in the literature, discourse markers are linguistic units that are frequently used in communication (Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Sarıtaş and Benzer, 2020a; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; Uçar, 2005). Özbek (1998) emphasizes the frequency of the use of discourse markers in her statement; “The use of discourse markers is so common that even when you hear for the first time in a language, the first thing you notice is that certain words are used quite frequently.” Schiffrin (1987) stated that defining the discourse markers is difficult. They include uses of language that have a communicative function and value, such as a sound or a word with various functions, including “*Yani, işte, şey*”, and “*aa*.” Demiray (2019:67) stated that the frequency of the use of Turkish discourse markers among all lexical units in daily speech is 8.88%. This rate is 49.54%, 30.20%, and 20.24% at the beginning of the utterance, in the middle of the utterance, and at the end of the utterance, respectively. It is stated that “*işte*” as a discourse marker is a word that is frequently used in Turkish and is seen in almost all parts of discourse (Uçar, 2005:36).

“*İşte*,” which has been classified in terms of its functions by researchers, such as Yılmaz (2004) and Uçar (2005), is among the frequently used discourse markers. “*İşte*,” which has different functions, is relevant in the development of perceptual skills classified as reading and listening and productive skills, such as speaking and writing, at the beginning, middle, and end of the sentence. Discourse markers have important functions in the development of discourse and interactional competence in foreign language teaching. In addition to their frequency of use, it is considered important to describe the awareness of native speakers and learners of Turkish as a foreign language regarding discourse markers. Awareness is defined as language learners’ conscious and sensitivity toward form and functions (Carter, 2003:64). Trillo (2002) emphasized that there is pragmatic fossilization in the use of discourse markers in the foreign language learning processes of children and adults and that discourse markers cannot be completely learned. Sadeghi and Heidaryan (2012), in their study with experimental and control groups on the contribution of knowing discourse markers to the

development of the listening skill, concluded that emphasizing the teaching of the pragmatic discourse markers is essential, especially in terms of the development of listening skill. However, knowing the language is equivalent having knowledge of all the components of communicative competence, understanding when they are being used, and being able to use them when necessary. Celce-Murcia (2008) stated that one of the components of communicative competence is discourse competence. Discourse markers must initiate, maintain, and end communication. Increasing the level of awareness is significant, particularly for foreign language learners in terms of appropriate usage. In this context, describing the awareness of a language structure of native Turkish speakers and foreign language Turkish speakers can create data for further studies.

This study aims to describe the awareness of native speakers and learners of Turkish as a foreign language regarding the discourse marker “işte,” which is frequently used according to previous studies. To this end, answers to the following questions were sought in the study.

- What is the awareness rate of native Turkish speakers regarding the functions of the discourse marker “işte?”
- What is the awareness rate of learners of Turkish as a foreign language regarding the functions of the discourse marker “işte?”
- Is there an observable difference between the awareness of native speakers and learners of Turkish as a foreign language regarding the functions of “işte?”

In addition to describing the existing situation, the study has reached findings and interpretations that will guide teaching environments for both the native language and Turkish as a foreign language.

## **Conceptual Framework**

### ***Discourse Markers***

When the studies in the literature are evaluated together, “discourse markers” can be defined as linguistic units, such as “işte”, “şey”, “evet”, “ya”, and “şimdi”, which are used with the functions, highlighting, certifying, thereby indicating the attitude toward the situation, deictic, and hiding something, that connect the utterances in the discourse, generally show the parts between the speeches in the spoken language, and ensure coherence between these parts (Ilgın and Büyükkantarçioğlu, 1994; Özbek, 1998, 2000; Oktar and Cem-Değer, 2004; Yılmaz, 2004; İbe-Akcan, 2008; Kuru Gönen, 2011; Erdoğan, 2013; Ruhi, 2013; Tekin, 2015; Özcan and Aksan, 2017; Aksan and Demirhan, 2018; Kökpınar-Kaya, 2017, 2018; Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Saritaş and Benzer, 2020a, 2020b; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; and Uçar, 2005). Particularly in oral discourse, numerous studies have emphasized that discourse markers are among the frequently used linguistic units and that they have substantial functional importance (Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Saritaş and Benzer, 2020; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; Uçar, 2005 etc.) Özbek (1998: 43-44) stated that the discourse markers used even in a 1–2-min segment of discourse are not used to fill the in-discourse

gaps and that even units that seem to be used to fill gaps have a function. According to Brinton, these units affect the discourse, particularly cohesion, in a more comprehensive semantic and functional way than the sentence level and fulfill the following functions (1996:37-38):

- Attracting the attention of the audience and starting and ending the discourse.
- Supporting the speaker to start and transfer the turn of speech.
- Using discourse marker as a stalling strategy or a “filler” to preserve the order of speech and maintain the discourse.
- Starting a topic, changing the topic (verifying, improving, defining, and expanding), or maintaining the previous topic.
- Demonstrating new information (Erman, 1987:201; Schiffrin, 1987) or old knowledge (Quirk et al., 1985:1482; Schiffrin, 1987).
- Clarifying “sequential dependence,” linking utterances in sequence, and revealing the “principle of cooperation” during speech (Levinson, 1983:128-129, 162-163).
- Restoring the discourse of the speakers.

Like Özbek’s (1995, 1998), general studies have examined all discourse markers and their functions as well as specific discourse markers and the use of discourse markers in certain contexts. For example, Uçar (2005) studied the intonation patterns of “işte.” Moreover, Erdoğan (2013) discussed “şey” as the subject of their research. In a study, Yılmaz (1994) compared the usage of the Turkish word “şey” and the English word “well,” and in another study in 2004 (Yılmaz, 2004), they discussed the functions of “yani,” “işte,” and “şey.” Although Ilgın and Büyükkantarcioglu (1994) compared the usage of “yani” in written and oral discourse, Ruhi (2009) discussed its functions.

There are also studies that have examined the usage characteristics of discourse markers by considering certain variables, such as group characteristics and age. Çakır-Sarı (2020) has conducted a study on the use of discourse markers in the classroom environment. Bahar (2017) has described the functions of discourse markers used in fairy tales in their study, which deals with discourse markers in the context of speaking education. Bahar and Temizyürek (2017: 485-490) discussed the use of discourse markers in students’ written expressions. Furman and Özyürek (2007) evaluated the rates of children’s use of “yani,” “işte,” and “şey.” Aysu (2017) examined the use of discourse markers in the written expressions of Turkish students in the English preparatory class. Saritaş and Benzer (2020b) aimed to describe the discourse marker usage of those who learn Turkish as a foreign language in their study. These studies have aimed to describe the frequency and usage characteristics of discourse markers of different language users.

**Discourse Marker “işte”**

“işte” is a linguistic unit that is generally used, particularly in spoken language. Because of the search performed in the Turkish National Corpus with the query “işte” (04.11.2019), it emerged 4296 times (1014023 All Results) in 310 texts (total number from 456 oral texts). Its usage frequency is 4236.59.

Yılmaz (2004) summarizes the usage areas of “işte” as in Table 1.

**Table 1.** Usage Areas of “İşte” in Speech (Yılmaz, 2004: 128)

Conversational Structure Domain	Content Domain
* Marker of Extended Turns	Frame Function
* Turn and Floor Claimer	* Topic closure
	* exemplification/detail
	* highlighting
	* marker of reported speech
	* marker of information tie-back
	<b>Qualifying Function</b>
	* answer preface to questions

Özbek (1998:44) listed the functions of “işte” in the discourse examined.

- To highlight known things
- To indicate that the listener understands the speaker and has experienced similar situations (interest/listening markers)
- To express that one is not satisfied with the situation and finds the situation insufficient
- As a transfer marker

The classification of “işte” by Uçar (2005) considering the intonation patterns and functions is given in Table 2.

**Table 2.** Intonation Patterns of İşte (Uçar, 2005)

Position	Function and intonation	Sample
	1.1. The falling intonation to answer a question	<i>İşte senden memnun olduğumu söyledim. [Here, I told you I am happy with you.]</i>
	1.2. Exemplification/detail falling intonation	<i>Hocam kadının üzerinde şey baskısı var. İşte zayıf ol, bilmem ne ol, güzel ol...” [There is this pressure on the woman. Like be thin, be whatever, be beautiful.]</i>
<b>1. At the beginning of a sentence</b>	1.3. Highlighting falling intonation To strengthen an idea, usage with a demonstrative pronoun such as “bu”	<i>İşte bu çok güzel bir örnek, işte burada ağırlıklı olarak bu durumlar [now this is a very good example, now here are these situations mainly.]</i>
	1.4. Deictic falling intonation	<i>İşte Avrupa şampiyonu jimnastikçinin atlayışlarını ekranlarınıza getiriyoruz. [Here we bring to your screens the jumps of the European champion gymnast] İşte bu, işte bu, bravo. [That is it, that is it, bravo.]</i>
	1.5. Topic closure falling intonation Usually with “böyle”	<i>İşte böyle [That is it] İşte bu kadar [That is it]</i>

<b>In the middle of a sentence</b>	2.1. Filler falling intonation	<i>Yaa bizimki işte zaten hamilelikten önce işten çıkmıştı [Aah, our (girl) had already left work before pregnancy]</i>
	2.2. Exemplification/detail falling intonation	<i>O hale gitmeden hemen işte faizlerin düşürülmesi [Then the interest rates should be lowered before leaving now]</i>
<b>At the end of the sentence</b>	3.1. Rising intonation at the end of the action Certainty	<i>Hocayla beraber sunduk işte [We presented it with the teacher already]</i>
	3.2. Talking about something known rise-fall intonation	<i>Ben nöbetçiydim işte [See, I was on call]</i>
	3.3. Marker of reported speech continuing intonation	<i>Sordum işte Chomsky'nin incelemelerini şey yaptınız mı diye [I just asked if you did the thing to Chomsky's reviews]</i>

According to Table 2, “işte” appears at the beginning of the sentence with the most different functions and is used with falling intonation.

Considering the function descriptions by Uçar (2005), Yılmaz (2004), and Özbek (1998), “işte” is used with the following functions:

- Marker of extended turns
- Turn and floor claimer
- Topic closure
- Exemplification/detail
- Highlighting
- Highlighting known things
- Marker of reported speech
- Marker of information tie-back
- Answer preface to questions
- Interest/listening marker (indicating that the listener understands the speaker and has experienced similar situations)
- To express that one is not satisfied with the situation and finds the situation insufficient
- To strengthen an idea; usage with a demonstrative pronoun, such as “bu” [this/that]
- Deixis
- Filler
- Certainty

### **Linguistic Awareness**

Linguistic awareness is defined as the perception and awareness of the nature of language and its functions in life (Van Lier, 1996). The concept of linguistic awareness was first used for the native language in England, and courses for linguistic awareness were added to the syllabus to increase language development in both native and foreign language courses. It was thought that a learner’s high linguistic awareness would support them to

be a better language user (Andrews, 2007). Svalberg (2007:288) stated that linguistic awareness and consciousness in language use are used in the same sense in their study and stated that the purpose of language teaching is to increase linguistic awareness and consciousness. Carter (1995) stated that linguistic awareness is generally considered in terms of grammar teaching; however, it is necessary to conduct studies on the awareness of functional units. The author stated that language learning is at the same time understanding some things regarding the language and that some clear knowledge and linguistic awareness should be provided; linguistic awareness will accelerate language learning and support more appropriate usage (Carter, 1995: 12-13).

In some studies, linguistic awareness studies also designated for knowledge regarding language include special areas, such as awareness of grammar and vocabulary items as well as general information on languages (see Andrews, 1999; Andrews 2007; Boers, 2000a; Boers, 2000b; Byram, 1997; Carter, 1995; Carter, 2003; Cetin, 2015; Hawkins, 1984; Wright, 1991 etc.). Alice and Sílvia (2020) compiled linguistic awareness studies conducted during 2000–2018 with the meta-analysis method and interpreted them methodically. Koller (2017) stated that in the past 30 years, language awareness has been at the center of approaches in language learning and teaching that aim to improve learners' understanding and linguistic skills and not on mechanical learning based on normative principles.

## **METHOD**

In this study, the data collected from the participants were examined to determine the awareness of the functions of the discourse marker "işte." In this respect, the study includes the stages of developing a data collection tool, applying it to the participants, and analyzing the collected data to describe the awareness of the function of the discourse marker used. Qualitative research is an important research method explaining the causes, results, and details of social events and phenomena (Baltacı, 2017:1). With a qualitative method, a comparative relational screening model, one of the general screening models, was used to determine the awareness stated in the purpose. The study tried to describe the current situation as it is without any interference.

### **Data Collection Tool**

The study aimed to collect data with a structured interview form to determine the awareness levels of the participants regarding the functions of the discourse marker "işte." In the structured interview form prepared for this reason, sections of maximum 20s were taken from randomly selected series, movies, and television programs, wherein "işte" was used. The functions of "işte" in the selected videos are described and presented as alternatives, thereby depending on the functions described by Özbek (1998), Yılmaz (2004), and Uçar (2005). After the task for the functions of "işte" in 15 videos was prepared as a draft, the opinions of the experts in the field of linguistics were first consulted. Consistent with the opinions of the experts, three inappropriate videos were removed, and the options of five videos were also changed. Finally, an interview form was created,



wherein the correct function was included in a response based on the awareness of the functions mentioned below. The videos use 12 functions to describe the awareness of the discourse marker “işte,” and these are *transfer, inference, confirmation and certainty, highlighting, deixis, saving time, exemplification/detail, topic closure, talking about something known, stating that one is talking about something known, stalling, and transferring what is written.*

In the interview form, following the video, four of these functions are specified as answer options. The “other” option was added for participants who wanted to express their opinions apart from the options. This option was accepted as option E. Before the implementation, the reliability measurement of the interview form was conducted with the pilot group by using the concordance rate calculation ( $p = nax100 / na + nd$ ) suggested by Miles and Huberman (1994), and because of this calculation, the interview form items were accepted as reliable with a rate of 76.6%.

### **Participants**

The participants of the study comprised two separate groups: Turkish native speakers and individuals who have learned Turkish as a foreign language. Participants were determined through random sampling and participated in the study voluntarily.

**Table 3.** Participant Information

Turkish as a Native Language	Turkish as a Foreign Language	Total
229	65	294

Participants whose native language is Turkish stated that they are at an undergraduate or higher education level. Participants who learned Turkish as a foreign language know Turkish at an advanced level. Furthermore, these participants are at an undergraduate and higher education level.

### **Data Analysis**

The data collected using the structured interview form were converted into numerical data, and descriptive analyses were conducted. The study utilized descriptive statistics (frequency and percentage) to analyze the data collected in relation to the purpose of the research; data obtained from the interview forms was then processed. The findings of the procedures are presented comparatively for those whose native language is Turkish and those who learn Turkish as a foreign language.

A total of 298 participants answered the questions in the implementation. The native language of 230 of the participants is Turkish (bilingual participants were considered in the native language Turkish group). Because one participant did not answer the questions at all, they were not included in the study. Moreover, 68 people who learned Turkish as a foreign language participated in the interview; however, three participants never answered the questions. It is not known whether the participants did not answer the questions because of a

technical problem or lack of understanding of the subject. Therefore, they were not included in the study. The total number of participants with data included in the study was 294.

Participants answered questions with four answer options in the interview form, and the other option was also included. All responses to the other option were coded as option E. Some participants marked two answers. Although evaluating the answers given, the answers of the participants who marked two options and option E were considered invalid.

Findings were evaluated according to the total number of participants, participants whose native language was Turkish, and participants who learned Turkish as a foreign language. Finally, the data obtained from the two groups were compared.

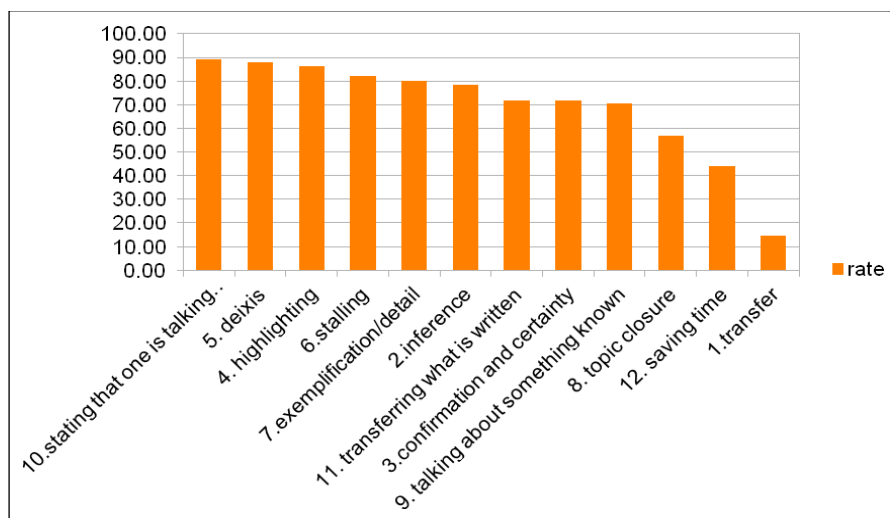
**FINDINGS**

The findings obtained after the implementation with 294 participants are presented under three headings within the framework of the research questions of the study. Before the separate evaluations, the number of the participants’ correct answers and their percentage values can be examined in **Table 4**.

**Table 4.** Number of Participants’ Correct Answer and Correct Answer Percentage

Video number	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
correct answer	43	230	211	254	259	242	235	167	208	262	211	129	2451
%	14,63	78,23	71,77	86,39	88,10	82,31	79,93	56,80	70,75	89,12	71,77	43,88	69,47

Table 4 shows the rate of correct answers given to the questions by all participants is 69.47%. In **Figure 2**, the differences in the questions regarding the different functions of “işte” are listed graphically according to the awareness rate.



**Figure 2.** The rate of correct answers given by all participants to the questions

As seen in Figure 2, the highest awareness is the function of “stating that one is talking about something known.” The “deictic” and “highlighting” functions are then followed. The lowest rate is observed for the “transfer” function. However, the awareness of the transfer of written expression ranks seventh, and it has a higher awareness than the transfer of verbal expression. Although the average accuracy rate is 69.47%; transfer had the lowest accuracy rate of 14.63%, which is well below the average.

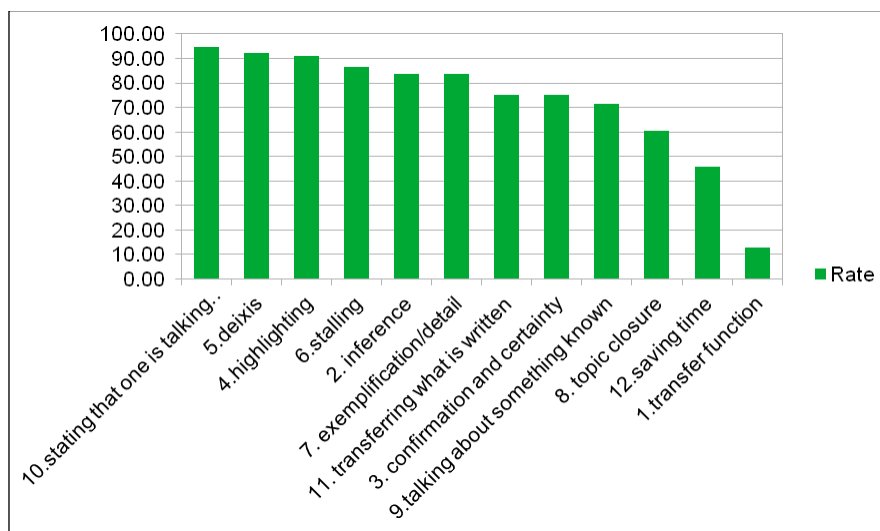
**Findings for Native Speakers**

Table 5 presents the number of correct answers and percentage values of the participants whose native language is Turkish.

**Table 5.** Correct Answer Numbers and Correct Answer Percentage Values of Native Turkish Speakers

Video number	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	total
correct answer	29	192	172	208	211	198	192	138	164	217	172	105	1998
%	12,66	83,84	75,11	90,83	92,14	86,46	83,84	60,26	71,62	94,76	75,11	45,85	72,71

The graphic in **Figure 3** presents the percentages of the participants whose native language is Turkish in terms of the awareness of the functions.



**Figure 3.** The Rate of the Native Speakers' Correct Answers to the Questions

Upon examining **Figure 3**, the awareness rate of native Turkish speakers for the use of the function of “indicating that one is talking about something known” is in the first place with 94.76%. The function with the lowest awareness is “transfer” with 12.66%. The functions’ order from the highest to the lowest are *deixis*, *highlighting*, *stalling*, *inference*, *exemplification and detailing*, *transferring what is written*, *talking about something known*, *closing the topic*, and *saving time*.

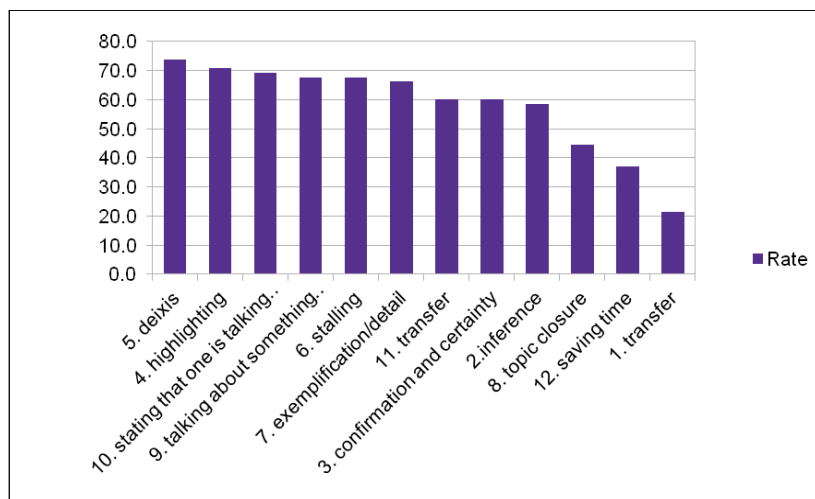
**2. Findings for Those Who Learned Turkish as a Foreign Language**

Table 6 presents the number and percentage values of the correct answers given by the participants who learned Turkish as a foreign language.

**Table 6.** Number of Correct Answers and Correct Answer Percentage Values of the Participants Who Learned Turkish as a Foreign Language

Video number	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	total
correct answer	14,00	38,00	39,00	46,00	48,00	44,00	43,00	29,00	44,00	45,00	39,00	24,00	453
%	21,54	58,46	60,00	70,77	73,85	67,69	66,15	44,62	67,69	69,23	60,00	36,92	58,08

The graphic in Figure 4 shows the correct response rates of the participants who learned Turkish as a foreign language.



**Figure 4.** Rate of the Correct Answers Given by the Participants Who Learned Turkish as a Foreign Language

**3. Differences between findings of native speakers and participants who learned Turkish as a foreign language**

Table 7 presents the information of the participants whose native language is Turkish and the participants who have learned Turkish as a foreign language. Figure 5 can be examined for a comparison.

**Table 7.** Number of Correct Answers and Correct Answer Percentage Values of Native Turkish Speakers and Participants Who Learned Turkish as a Foreign Language

Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Participants whose native language is Turkish	12,66	83,84	75,11	90,83	92,14	86,46	83,84	60,26	71,62	94,76	75,11	45,85
Participants who learned Turkish as a foreign language	21,54	58,46	60,00	70,77	73,85	67,69	66,15	44,62	67,69	69,23	60,00	36,92

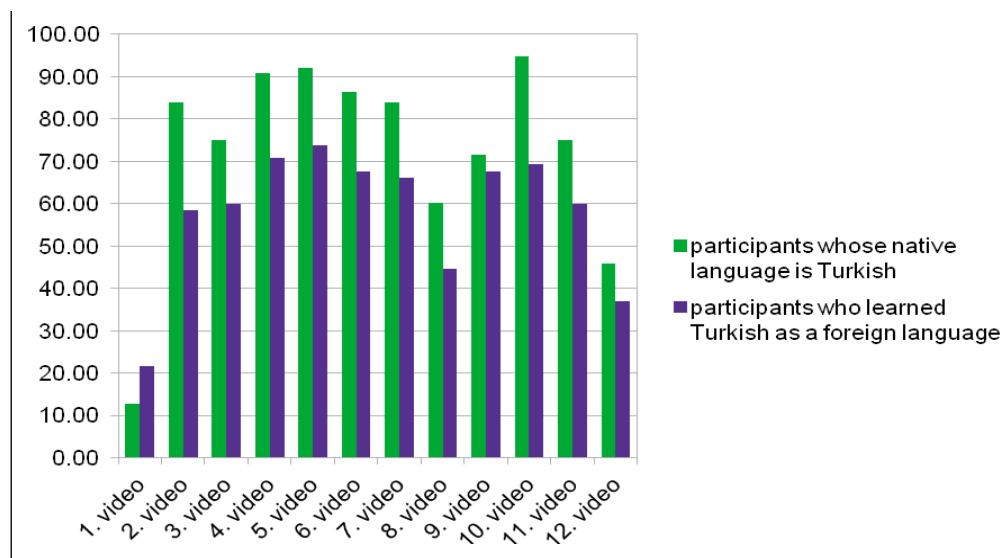


Figure 5. Comparison of Findings Obtained from All Participants

A similarity is observed between the awareness of the functions of the two groups. The awareness with the least difference between native Turkish speakers and learners of Turkish as a foreign language is the “*talking about something known*” function, followed by the “*transfer*” and “*saving time*” functions, respectively. The biggest difference is in the “*inference*” and “*statement of something known*” functions in the questions for videos 2 and 10.

Although the most frequent functions are “*talking about something known*” in the native language and “*deixis*” in the participants who learned Turkish as a foreign language, the lowest rate in both participant groups is observed for the “*transfer*” function.

Participants who have learned Turkish as a foreign language are more aware of the “*transfer*” function than participants whose native language is Turkish. In all other functions, as anticipated, the native speakers have a higher rate of awareness.

## CONCLUSION and DISCUSSION

Every linguistic unit has a function and a value for communication. The uses of linguistic units have a meaning, and although there may not be a problem with grammatical accuracy, the meaning changes drastically when they are not used. A difference is observed in usage of the expressions “*Geldik*” [We came] and “*İşte geldik*” [Here we came] Regardless of the dictionary definition, the awareness of language users regarding linguistic units, such as “*işte,*” which is of great significance in discourse, is important. In this context, describing the awareness levels is also considered relevant. Based on the findings of the study conducted to reveal the awareness of native speakers and learners of Turkish as a foreign language for the discourse marker “*işte,*” which has a very high frequency of use, the awareness of the participants who are native Turkish speakers and learned Turkish as a foreign language can be described as high (69.47%). Differences are observed in the awareness rates for the different functions of “*işte.*” The highest rate, with 89.12%, is for indicating that one is

talking about something known, whereas the lowest rate is in the transfer function with 14.63%. This situation is related to the functions frequently used by native speakers. In other words, the usage rate of the transfer function may be less than other functions. Conducting a functional frequency study on this subject is useful. However, making such a definitive assessment with the information currently available is not possible, and only interpretations are possible. Bahar and Temizyürek (2017: 485-490) stated that students whose native language is Turkish use “işte” in their written expressions with the functions of pointing at something, showing something, and emphasizing. Similarly, in the findings of this study, all participants are most aware of a few functions, including “*deixis and evincives*.” In this respect, the findings show parallelism.

The awareness of native speakers is only lower for the “transfer” function compared with the participants who learned Turkish as a foreign language. The reason for this is that “transfer” is emphasized in the native language education process; however, it is a separate subject in the textbooks in teaching Turkish to foreigners. Within the framework of their research findings on discourse markers, Sarıtaş and Benzer (2020b) revealed that teachers do not conduct specific activities on discourse markers in lessons and that teachers do not even express their opinions on what a discourse marker is. In the aforementioned study, they suggested that the functions of spoken language structures, such as discourse markers, in the pragmatic processes should be clearly included in the acquisitions and that activities including discourse markers should be added to the textbooks and studies on speaking skills. When the findings of the studies of Sarıtaş and Benzer (2020b) are evaluated together with the findings of this study, the lack of specific activities in the lessons for native speakers can be interpreted as the cause for the low awareness in the transfer function.

Aşık (2012), one of the researchers working on discourse markers, revealed in their study that English speakers with Turkish nationalities lack the diversity of discourse markers in spoken English and that they use a limited number of discourse markers. The author stated that linguistic units, which are thought to be necessary to ensure cohesion and coherence in writing, do not use discourse markers at the expected level. The result of Aşık’s research (2021) further explained the 74.49% difference between the highest and lowest functions seen in the findings of this study. The awareness of the functions of these linguistic units, which have a high rate of use in oral communication, is low, and although their use is high in random activities, the use of discourse markers with different functions in planned activities is low. It would be beneficial to include studies to increase linguistic awareness in teaching considering Carter’s (1995) statements that linguistic awareness is generally discussed in terms of grammar teaching; however, awareness studies should be conducted for functional units, linguistic awareness should be provided with some explicit knowledge, and linguistic awareness will accelerate language learning and support more appropriate uses. It can also be said that these functions should be presented through clarifications to develop linguistic awareness in general and particularly the awareness of discourse markers. Determining the awareness of discourse competence within the communicative competence components in other units and determining the awareness of this competence, particularly among those who learn Turkish as a foreign language, will aid in the design of new activities and contents for educators.

In this study, the number of participants whose native language is Turkish and who have learned Turkish as a foreign language are not equal. Studies with a different number of participants can be conducted to raise awareness, and it conducting similar implementations on different discourse markers and different functional units is beneficial.

#### **ETHICAL TEXT**

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article. The research was approved by Dokuz Eylül University with the number E-87347630-640.99-41491 in terms of ethical principles.

**Author(s) Contribution Rate:** In this article, the contribution rates of the first author to the study is 50 % and the contribution rate of the second author to the study is 50 %.

#### **REFERENCES**

- Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eighth *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. Istanbul. Turkey. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aksan, M. & Demirhan, U. U. (2018). Gerçi şunu da söylemeliyim... Türkçede geçersizleştirme [Although I should also say... invalidation in Turkish]. In Y. Aksan & M. Aksan (Eds), *Türkçede yapı ve işlev: Şükriye Ruhi armağanı [Structure and function in Turkish]* (pp.171-200). Ankara: Bilgesu Press.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to “know about language”? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09500789908666766>
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press.
- Aşık, A. (2012). Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting. [Unpublished Doctoral Thesis]. Gazi University.
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: A corpus based study. *Journal of Higher Education and Science*, 7(1), 132-138. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.191>
- Bahar, M. A. (2017). A Research on Tansel’s tales and discourse makers in the context of speaking education. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 20(37), 253-274. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645186>
- Bahar, M. A., Temizyürek, F. (2017). The case of using discourse makers in the student’s written Expressions. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 470-492, <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3630>
- Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford University Press.

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. Oxford University Press.
- Baltacı, A. (2017). Qualitative data analysis: A Study on Methodology Problem in Social Science. *Ahi Evran University Journal Social Science Institute (AEÜSBED)*, 3(1). 1-15.
- Boers, F. (2000a). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2000b). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19(2), 137–147. [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00017-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00017-9)
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Byram, M. (1997). ‘Cultural awareness’ as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16, 51–57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & Schmidt, R. W. (Eds) *Language and Communication*. (pp. 2-27). Longman.
- Carter, R. (1995). How aware should aware language teachers and learners be? In Nunan D., Berry, R. & Berry, B. (Eds.) *Language awareness in language education*. Dept. of Curriculum Studies, The University of Hong Kong (1-15)
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Eds). *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chik, A & Melo-Pfeifer, S. (2020) What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000–2018), *Language Awareness*, 29(3-4), 336-352. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1785481>
- Çakır-Sarı, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyici kullanımı [The use of Discourse markers by Turkish Teachers]. *Language Journal*, 171. <https://doi.org/10.33690/dilder.648838>
- Çetin, B. (2015). *Teacher Education in the Field of Turkish as a Foreign Language and Knowledge About Language*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Ankara University.
- Demiray, C. (2019). Türkçede günlük konuşma bağlamında kullanım sıklığı yüksek söylem belirleyicilerinin işlev ve konum özellikleri [Functional and positional characteristics of high-frequency determinants of discourse in daily conversation in Turkish]. [Unpublished Doctoral Thesis]. Dokuz Eylül University
- Erdoğan, Y. (2013). Interactional Functions of ‘şey’ in Turkish Evidence From Spoken Turkish Corpus. *Journal of Language and Literature*, 10(2), 33-52.



- Furman, R., Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insight from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39(10), 1742-1757.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Reading* (part 2) (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ilgin, L. & Büyükkantarcioğlu, N. (1994). Türkçe'de "YANI" sözcüğünün kullanımı üzerine bir inceleme [An Analysis of 'yani' in Turkish]. *Proceedings of the VIII Linguistics Congress* (pp. 24-38). İstanbul University.
- İbe Akcan, P. (2008). Bir söylem ögesi olarak şimdinin ezgi görünüşleri [Intonation aspects of the 'şimdi' as a discourse element]. *Mersin University Journal of Linguistics and Literature*, 5(2), 119-135.
- Koller, V. (2018) Language awareness and language workers. *Language Awareness*, 27(1-2), 4-20, <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1406491>
- Kökpınar-Kaya, E. (2017). The teller/receiver-oriented functions of 'ondan sonra' as a discourse marker in conversational narratives. *Mersin University Journal of Linguistics and Literature*, 14(1), 35-60.
- Kökpınar-Kaya, E. (2018). Narrator-oriented aspects of the 'şimdi' in interactive narratives. A review on the 'şimdi' as a discourse determinant. In Y. Aksan & M. Aksan (Eds.), *Türkçede yapı ve işlev: Şükriye Ruhi armağanı [Structure and function in Turkish]* (pp. 91-111). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Kuru Gönen, S. F. (2011). A Neo-Humean Analysis of Turkish Discourse Markers "ama" and "fakat". *Ankara University Journal of Social Science Institute*, 15(1), 253-278.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktar, L. & Cem-Değer, A. (2004). Turkish 'işte' as a trace and signal of discourse. In K. İmer G. Doğan (Eds), *Current Research in Turkish Linguistics* (pp. 121-134). Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de Söylem Belirleyicileri [Discourse Markers in Turkish]. *Journal of Linguistics Research*. 37-47.
- Özbek, N. (2000). Yani, işte, ya: interactional markers of Turkish. *Studies on Turkish and Turkic Languages*, 393-401.
- Özcan, G. & Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede evet'in görünüşleri: Sözlü Türkçe derleminden bulgular [Properties of 'evet' yes in spoken Turkish: Evidence From the Spoken Corpus]. *Mersin University Journal of Linguistics and Literature*, 14(2), 15-35.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruhi, Ş. (2009). The pragmatics of yani as a parenthetical marker in Turkish: Evidence from METU Turkish Corpus. *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education*, 3, 285-298.
- Sagehdi, B. & Heidaryan, H. (2012). The effect of teaching pragmatic discourse markers on EFL learners' listening comprehension. *English Linguistics Research*, 1(2). 165-174. <https://doi.org/10.5430/elr.v1n2p165>

- Sarıtaş, H. , Benzer, A. (2020a). Konuşma eğitiminde söylem belirleyicilerin yeri: Duraksama belirleyicileri. [The Place of Discourse Markers in Teaching Speaking: Hesitation Markers] In G. L. Uzun, Ü. Bozkurt & E.Arıcı Akkök, Ö. Dağ Tarcan. (Eds). *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-11*. [Theoretical and Applied Studies in Turkish Education-11] (pp. 45-63). Ankara University TOMER
- Sarıtaş, H., Benzer, A (2020b). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde söylem belirleyicilerin yeri ve kullanımı. [The Place and Use of Discourse Markers in Teaching Turkish as a Second Language]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 81-111. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.43238>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svalberg, A. M-L (2007). Language awareness and language learning. Published online: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444807004491](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004491).  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tekin, M. (2015). Turkish discourse articles 'işte' and 'falan' and their English equivalents 'well' and 'like': A corpus study. *Tarih Okulu Dergisi*, 21, 435-459. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh673>
- Trillo, J. R. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 769-784.
- Uçar, A. (2005). Söylem belirleyicisi olarak İŞTE'nin ezgi örüntüleri. [The Intonation Patterns of İŞTE as Discourse Marker]. *Mersin University Journal of Linguistics and Literature*, 2(1), 51-62.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Wright, T. (1991). Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In C. James, P. Garrett, & Candlin, N. C. (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge.
- Yılmaz, E. (1994). Descriptive and comparative study of the discourse markers 'well' in English and 'şey' in Turkish. [Unpublished MA thesis], Essex University.
- Yılmaz, E. (2004). A Pragmatic analysis of Turkish discourse particle: Yani, işte and şey [Unpublished Doctoral Thesis]. Ankara, ODTÜ

## TÜRKÇE SÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNE YÖNELİK FARKINDALIK: “İŞTE”

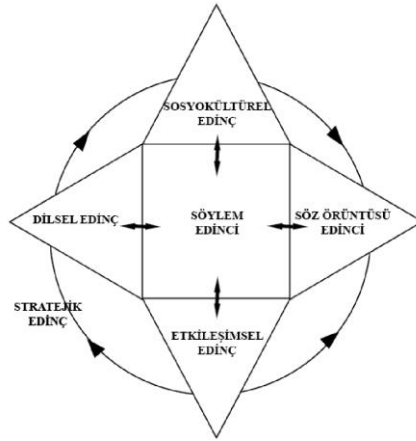
### ÖZ

İletişimin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için dilsel birimlerin verici ve alıcı tarafından doğru ve uygun anlamlandırılması gerekir. Bu bakımdan konuşucuların dildeki birimlere yönelik farkındalıklarının oranı iletişimin niteliği açısından önemlidir. Bu çalışmada Türkçede iletişimsel edincin geliştirilmesinde gerekli olan söylem edinci içinde yer alan birimlerden “işte”nin anadili ve yabancı dil olarak Türkçe konuşurları tarafından farkındalığının betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması yapılmıştır. Çalışmada “işte”nin farklı işlevlerinin yer aldığı uzman görüşleriyle yapılandırılmış ve pilot çalışmayla güvenilirliği ölçülmüş videolardan oluşan görüşme formuyla katılımcılara “işte”nin işlevlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Yanıtlar iki grup katılımcıların verdikleri yanıtlar toplamında farkındalık açısından değerlendirildiğinde %69,47 oranı belirlenmiştir. Anadil konuşurlarının farkındalık oranı %72,71; yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların farkındalık oranı %58,08 olarak görülmüştür. 12 farklı bağlamda yer alan farkındalık oranları birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelendiğinde bir işlev dışında benzer bir oransal dağılım görülmüştür. Bu çalışmadaki bulgular alandaki diğer çalışmaların bulgularıyla koştut bir görünüm sergilemektedir. Yalnızca “aktarım” işlevinde dikkat çekici bir fark bulunmuş, anadili konuşurlarının farkındalığı bu işlevde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden daha düşük olarak gözlenmiştir. Bu durumun nedeni yabancı dilde bazı işlevlerin açık olarak öğretilmesinin etkisi olarak yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** iletişimsel edinc, söylem belirleyicileri, yabancı dil olarak Türkçe, “işte”, farkındalık

## GİRİŞ

İletişimin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması için uygun dil kullanımlarına gereksinim vardır. Uygun dil kullanımı, bir başka deyişle uygun söylemsel üretimler için ses, biçim, sözdizim, sözvarlığı, edimbilim, toplumdilbilim gibi tüm alanlarda doğruluk ve uygunluk gerekir. Söylemin dilsel birimlerinden olan söylem belirleyicilerinin (discourse markers) iletişimde önemli işlevi vardır. Konuşmanın nasıl başlatılacağı, sürdürülebileceği ve bitirilebileceğine ilişkin bilgiler anadili konuşucuları tarafından dil edinim sürecinde edinilirken yabancı dil öğrenenler tarafından ise çoğunlukla sınıf ortamında açık ya da örtük yollarla öğrenilir. Anadili edinim süreci planlı bir süreç olarak gerçekleşmez ancak yabancı dil öğrenimi süreci genellikle planlı, sınıf içi etkinliklerle gerçekleşir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilere iletişim içinde dil kullanımları gösterilmeli ve etkinliklerde anlamlı (meaningful) ve özgün (authentic) dil kullanımını sağlayacak araçlar kullanılmalıdır (Richards and Rodgers, 2014: 105). Hem edinim sürecinde hem de yabancı dil öğrenimi sürecinde girdi (input), dili algılamayı ve üretimi etkiler. Dil öğretimi öğrencilerin, doğru dilbilgisi kurallarıyla tümceler oluşturabilmesi (accuracy), uygun (appropriate) ve akıcı (fluency) üretimler yapabilmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Dilin öğrenilmiş olarak değerlendirilebilmesi için “iletişimsel edinç bileşenleri”nin tümüne yönelik öğrenci tarafından farkındalık geliştirilmiş olması beklenir. Svalberg (2007:288), dil öğretimin amacının dilsel farkındalığı ve bilinci artırmak olduğunu belirtir. Richards (2006: 3) iletişimsel edinci, dili farklı amaç ve işlevlerle nasıl kullanacağını bilme, bağlama ve katılımcılara bağlı olarak dili nasıl değiştireceğini bilme, farklı metin türlerini nasıl üretebileceğini ya da anlayabileceğini bilme, dilbilgisi artalanı yetersiz olmasına karşın örneğin farklı stratejiler kullanarak iletişimi nasıl sürdürebileceğini bilme olarak dört madde ile tanımlar. Canale&Swain’in (1980: 29-30) *dilbilgisel edinç* (grammatical competence), *toplumdilbilimsel edinç* (sociolinguistic competence) ve *stratejik edinç* (strategic competence) olmak üzere 3 alt başlıkta ele aldığı “iletişimsel edinç bileşenleri” sınıflandırmasına Canale 1983’teki çalışmasında *söylem edincini* eklemiştir. Celce-Murica, Dörnyei & Thurell, (1995), Bachman (1990), Bachman&Palmer (1996), Bagarić (2007) gibi araştırmacılar tarafından çalışılan “iletişimsel edinç bileşenleri”ni Celce-Murcia, (2008) *sosyokültürel edinç*, *söylem edinci*, *dilsel edinç*, *söz örüntüsü edinci*, *etkileşimsel edinç* ve *stratejik edinç* olarak 6 başlık altında daha ayrıntılı biçimde ele almıştır. Bu bileşenlerle anlatılmak istenen, bir dildeki yazılı ya da sözlü üretimleri anlamlandırabilmek ve yazılı ve sözlü üretimlerde bulunabilmek için iletişim için gerekli olan söyleme ulaşabilmek amacıyla söz konusu bileşenlerin edincine sahip olunması gerektiğidir. Her dilsel birim biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri ile bileşenlerin içinde yerini alır. Şekil 1’de de görüldüğü gibi merkezde söylem edinci yer almaktadır. Söylemin en önemli dilsel birimlerinden biri de söylem belirleyicileridir (discourse markers).



Şekil 1: İletişimsel Edinç Şeması (Celce-Murcia, 2008:45)

Alanyazında da belirtildiği gibi, söylem belirleyicileri iletişimde sıklıkla kullanılan dilsel birimlerdir (Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Sarıtaş ve Benzer, 2020a; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; Uçar, 2005). Özbek (1998), “Söylem belirleyicilerinin kullanımı o kadar yaygındır ki ilk kez duyduğunuz bir dilde bile ilk dikkatinizi çeken şey belli sözcüklerin oldukça sık bir biçimde kullanıldığıdır.” sözüyle söylem belirleyici kullanımının sıklığına vurgu yapmaktadır. Schiffrin, (1987) söylem belirleyicilerinin tanımlanmasının zor olduğunu belirtir. “Yani, işte, şey, aa,” gibi çeşitli işlevlerle kullanılan bazen bir ses bazen bir sözcük olan, iletişimsel işlevi ve değeri olan dil kullanımlarıdır. Demiray (2019:67), günlük konuşmalarda Türkçe söylem belirleyicilerinin tüm sözcük birimleri arasında kullanım sıklığının %8,88 oranında olduğunu belirtir. Bu oran sözce başı konumunda %49,54, sözce ortasında %30,20, sözce sonunda ise %20,24 olarak ortaya çıkmaktadır. Söylem belirleyicisi olarak “işte”nin de Türkçede çok kullanılan ve neredeyse tüm söylem parçalarında görülen bir sözcük olduğu belirtilmektedir (Uçar, 2005:36).

Yılmaz (2004) ve Uçar (2005) gibi araştırmacılar tarafından işlevleri açısından sınıflandırılmış olan “işte” sıklıkla kullanılan söylem belirleyicileri arasında yer almaktadır. Tümce başında, ortasında ve sonunda; farklı işlevlerle kullanılan “işte” konuşma ve yazma gibi üretimsel becerilerde olduğu kadar okuma ve dinleme olarak sınıflandırılan algısal becerilerin gelişiminde önem taşır. Yabancı dil öğretiminde söylem edinci ve etkileşimsel edincin gelişebilmesinde söylem belirleyicilerinin önemli bir işlevi vardır. Kullanım sıklıklarının yanında anadili konuşucularının ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söylem belirleyicileri konusunda farkındalıklarının betimlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Farkındalık (awareness) dil öğrencilerinin biçim ve işlevlere yönelik bilinç (conscious) ve duyarlılığı (sensitivity) olarak tanımlanır (Carter, 2003:64). Trillo (2002) araştırmasında çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde söylem belirleyicilerin kullanımında edimsel fosilleşmenin (pragmatic fossilisation) olduğunu ve söylem belirleyicilerinin tam olarak öğrenilemediğini vurgular. Sadeghi ve Heidaryan (2012), deney ve kontrol grubuyla yaptıkları söylem belirleyicilerinin bilinmesinin dinleme becerisinin gelişimine katkısına yönelik çalışmalarında, edimsel söylem belirleyicilerin öğretimine önem verilmesinin özellikle dinleme becerisinin gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna varmıştır. Dili biliyor olmak, iletişimsel edinç bileşenlerinin tümünün bilgisine sahip olmak,

kullanıldığında anlıyor olmak ve gerektiğinde kullanabilmek anlamına gelir. Celce-Murcia (2008) iletişimsel edincilerden birinin de söylem edinci olduğunu belirtir. İletişimin başlatılabilmesi, sürdürülebilmesi ve sonlandırılabilmesi için söylem belirleyicilerine gereksinim olduğu görülmektedir. Farkındalık düzeyinin artması özellikle yabancı dil öğrenenler için uygun kullanımlar açısından önemlidir. Bu bağlamda anadili ve yabancı dil olarak Türkçe konuşucularının bir dil yapısına yönelik farkındalık durumlarının betimlenmesinin ileri çalışmalar için veri oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada anadili konuşucularının ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin önceki çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı belirtilen söylem belirleyicisi “işte”ye yönelik farkındalıklarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır.

- Anadili Türkçe konuşucularının söylem belirleyicisi “işte”nin işlevlerine yönelik farkındalık durumları nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söylem belirleyicisi “işte”nin işlevlerine yönelik farkındalık durumları nedir?
- Anadili konuşucuları ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin “işte”nin işlevlerine yönelik farkındalığı arasında gözlemlenebilir bir fark var mıdır?

Bu sorular çerçevesinde elde edilen bulguların var olan durumun betimlenmesinin yanında hem anadili eğitimi hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ortamlarına yön verecek bulgulara ve yorumlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Söylem Belirleyicileri**

Alanyazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde “söylem belirleyicileri”, söylemde sözceler arasında bağ kuran, genellikle sözlü dilde konuşmalar arasındaki bölümleri gösteren ve bu bölümler arasında bağdaşıklığı sağlayan, dikkat çekme, kesinlik katma, duruma yönelik tutumu belirtme, gösterme, gizleme gibi işlevlerle kullanılan işte, şey, evet, ya, şimdi vb. dilsel birimler olarak tanımlanabilir (İlgın ve Büyükkantarcioglu, 1994; Özbek, 1998, 2000; Oktar ve Cem-Değer, 2004; Yılmaz, 2004; İbe-Akcan, 2008; Kuru Gönen, 2011; Erdoğan, 2013; Ruhi, 2013; Tekin, 2015; Özcan ve Aksan, 2017; Aksan ve Demirhan, 2018; Kökpınar-Kaya, 2017, 2018; Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Sarıtaş ve Benzer, 2020a, Sarıtaş ve Benzer, 2020b; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; Uçar, 2005). Özellikle sözlü söylemde, söylem belirleyicilerinin sıklıkla kullanılan dilsel birimler arasında yer aldığı ve söylem belirleyicilerinin işlevsel önemlerinin büyük olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Aşık, 2012; Bahar, 2017; Özbek, 1998; Sarıtaş ve Benzer, 2020; Schiffrin, 1987; Yılmaz, 2004; Tekin, 2015; Uçar, 2005 vb.) Özbek (1998: 43-44), bir iki dakikalık söylem kesitinde bile kullanılan söylem belirleyicilerinin söylem-içi boşlukları doldurmak amacıyla kullanılmadığını, boşluk doldurmak için kullanılıyor gibi görünen birimlerin bile mutlaka bir işlevi olduğu belirtmektedir. Brinton'a göre bu birimler tümce düzeyinden daha kapsamlı anlamsal ve işlevsel biçimde söyleme özellikle, bağdaşıklığa etki etmektedir ve aşağıdaki işlevleri yerine getirir (1996:37-38):

- 1- Dinleyicinin dikkatinin çekilmesi, söylemin başlatılıp sonlandırılması.
- 2- Söz sırası alıp vermesi için konuşucunun desteklenmesi.
- 3- Söz sırasının korunması ve söylemin sürdürülmesi amacıyla erteleme stratejisi ya da "boşluk doldurucu" (fiiler) olarak kullanılması.
- 4- Konu açılması, konunun değiştirilmesi (doğrulama, geliştirme, tanımlama, genişletme) ya da önceki konunun sürdürülmesi.
- 5- Yeni bilgilerin (Erman, 1987: 201; Schiffrin, 1987) ya da eski bilgilerin (Quirk ve diğerleri, 1985: 1482; Schiffrin, 1987) gösterilmesi.
- 6- "Dizi bağımlılığını" (sequential dependence) belirginleştirerek art arda sıralanan sözcelerin birbirine bağlanması ve konuşma sırasında "işbirliği ilkesini" ortaya koyması (Levinson, 1983:128-129, 162-163)
- 7- Konuşucuların söylemlerinin onarılması.

Özbek (1995, 1998) gibi tüm söylem belirleyicileri ve işlevleri üzerine yapılan genel çalışmalar olduğu gibi belirli söylem belirleyicileri üzerine çalışmalar ve belirli bağlamlarda söylem belirleyicilerin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar vardır. Örneğin Uçar (2005) İşte'nin ezgi görünümü üzerine çalışmıştır. Bunun yanında Erdoğan (2013) "şey"i araştırmasına konu etmiştir. Yılmaz 1994'teki çalışmasında Türkçe "şey" ve İngilizce "well" kullanım karşılaştırmasını yapmış, 2004'teki çalışmasında ise "yani" "işte" ve "şey" in işlevlerini ele almıştır. Ilgın ve Büyükkantarcioglu (1994) "yani"nin yazılı ve sözlü söylemdeki kullanımlarını karşılaştırırken Ruhi (2009) de "yani" kullanımının işlevlerini ele almıştır.

Söylem belirleyicilerinin kullanımsal özelliklerini, grup özellikleri, yaş gibi belirli değişenleri göz önünde bulundurarak ele alan çalışmalar da vardır. Çakır-Sarı (2020) sınıf ortamında söylem belirleyici kullanımları üzerine çalışma yapmıştır. Bahar (2017) konuşma eğitimi bağlamında söylem belirleyicilerini ele aldığı çalışmasında masalarda kullanılan söylem belirleyicilerinin işlevlerini betimlemiştir. Bahar ve Temizyürek (2017: 485-490), Öğrencilerin yazılı anlatımlarında söylem belirleyici kullanımlarını ele almıştır. Furman ve Özyürek (2007), Çocukların "yani", "işte", "şey" kullanım oranlarını değerlendirmiştir. Aysu (2017) İngilizce hazırlık sınıfı Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında söylem belirleyici kullanımlarını incelemiştir. Sarıtaş ve Benzer (2020b) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin söylem belirleyici kullanımlarını betimlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmalar farklı dil kullancılarının söylem belirleyicilerini kullanım sıklıklarını ve kullanım özelliklerini betimleme amacı taşımaktadır.

### **Söylem Belirleyicisi "İşte"**

"İşte" özellikle sözlü dilde sıklıkla kullanılan bir dilsel birimdir. "İşte" sorgusuyla Türkçe Ulusal Derlemede yapılan arama sonucunda (04.11.2019) 310 metinde (456 sözlü metindeki toplam sayı) 4296 görünme (1014023 Bütün Sonuçlar) sonucuna ulaşılmıştır. Frekansı 4236,59'dur.

Yılmaz (2004) "İşte" kullanım alanlarını Tablo 1'deki biçimde özetlemektedir.

**Tablo 1.** Konuşmadaki “işte”nin Kullanım Alanları (Yılmaz, 2004: 128)

Konuşma Yapısı Alanı (Conversational Structure Domain)	İçerik Alanı (Content Domain)
Anlatı başlatma belirleyicisi (Marker of Extended Turns) Konuşma sırası geçişi (Turn and Floor Claimer)	<b>Çerçeveleme İşlevi (Frame Function)</b> Konu kapatma (topic closure), Örneklendirme/detaylandırma (exemplification/detail) Dikkat çekme (highlighting) Dolaysız anlatım belirleyicisi (marker of reported speech) Geriye dönük bilgi belirleyicisi (marker of information tie-back) <b>Qualifying Function</b> Sorulara yanıt başlatıcısı (answer-preface to questions)

Özbek (1998:44) incelediği söylemde “işte”nin işlevlerini aşağıdaki biçimde listelemiştir.

Bilinen şeylere dikkat çekmek

Dinleyicinin konuşmacıyı anladığını ve benzer durumlar yaşadığını belirtmek (ilgi/dinleme belirleyicisi)

Durumdan memnun olmadığını, durumu yetersiz bulduğunu ifade etmek (sabah bi sütlü kahve işte, bi tane o, öğlen yemiyo..)

Aktarım belirleyicisi olarak

Uçar (2005)’in ezgi görünümüleri ve işlevlerini dikkate alarak yaptığı “işte” sınıflandırması Tablo 2’deki biçimdedir.

**Tablo 2.** İştenin Ezgi Görünümüleri (Uçar, 2005)

Konum	İşlev ve ezgi	Örnek
<b>Tümce başında</b>	1.1. Soruya yanıt düşen ezgi	<i>“İşte senden memnun olduğumu söyledim.”</i>
	1.2. Örneklendirme/Detaylandırma düşen ezgi	<i>“Hocam kadının üzerinde şey baskısı var. İşte zayıf ol, bilmem ne ol, güzel ol...”</i>
	1.3. Dikkat çekme düşen ezgi	<i>İşte bu çok güzel bir örnek, işte burada ağırlıklı olarak bu durumlar</i>
	Düşünceyi kuvvetlendirmek, bu gibi gösterme adıyla kullanımı	
	1.4. gösterme düşen ezgi	<i>İşte Avrupa şampiyonu jimnastikçinin atlayışlarını ekranlarınıza getiriyoruz. İşte bu, işte bu, bravo.</i>
<b>Tümce ortasında</b>	1.5. Konu kapatma düşen ezgi	<i>İşte böyle</i>
	Genellikle böylelikle birlikte	<i>İşte bu kadar</i>
<b>Tümce ortasında</b>	2.1. Boşluk doldurma düşen ezgi	<i>Yaa bizimki işte zaten hamilelikten önce işten çıkmıştı</i>
	2.2. Örneklendirme/detaylandırma düşen ezgi	<i>O hale gitmeden hemen işte faizlerin düşürülmesi</i>
<b>Tümce sonunda</b>	3.1. eylem sonunda yükselen ezgi	<i>Hocayla beraber sunduk işte</i>
	Kesinlik	
	3.2. Bilinen bir şeyden söz etme önce yükselen sonra düşen	<i>Ben nöbetçiydim işte</i>
	3.3. Dolaysız aktarım belirleyicisi süren ezgi	<i>Sordum işte Chomsky’nin incelemelerini şey yaptınız mı diye</i>

Tablo 2’de “işte”nin en farklı işlevlerle tümce başında yer aldığı ve düşen ezgi ile kullanıldığı görülmektedir.

Uçar (2005), Yılmaz (2004) ve Özbek (1998) tarafından yapılan işlev betimlemeleri ele alındığında “işte”nin aşağıdaki işlevlerle kullanıldığını söylemek olanaklıdır.

Anlatı başlatma belirleyicisi



Konuşma sırası geçişi

Konu kapatma

Örneklendirme/detaylandırma

Dikkat çekme

Bilinen şeylere dikkat çekme

Dolaysız anlatım belirleyicisi

Geriye dönük bilgi belirleyicisi

Sorulara yanıt başlatıcısı

İlgi/dinleme belirleyicisi (Dinleyicinin konuşmacıyı anladığını ve benzer durumlar yaşadığını belirtmek)

Durumdan Memnun olmadığını, durumu yetersiz bulduğunu ifade etmek için (sabaha bi sütlü kahve işte, bi tane o, öğlen yemiyo..)

Düşünceyi kuvvetlendirmek, bu gibi gösterme adıyla kullanımı

Gösterme

Boşluk doldurma

Kesinlik

### **Dilsel Farkındalık**

Dilsel farkındalık dilin doğasına ve onun yaşamdaki işlevlerine yönelik algı ve bilinç olarak tanımlanır (Van Lier, 1996). Dilsel farkındalık kavramı ilk olarak İngiltere’de anadiline yönelik olarak kullanılmaya başlanmış ve hem anadili hem de yabancı dil derslerinde dil gelişimini artırmak amacıyla ders izlencelerine dilsel farkındalığa yönelik dersler eklenmiştir. Öğrencinin dilsel farkındalığının yüksek olmasının daha iyi bir dil kullanıcısı olmasını destekleyeceği düşünülmüştür (Andrews, 2007). Svalberg (2007:288), çalışmasında dilsel farkındalık ve bilinçli (consciousness) dil kullanımının aynı anlamlarda kullanıldığını belirtmektedir ve dil öğretimin amacının dilsel farkındalığı ve bilinci artırmak olduğunu belirtmektedir. Carter (1995), dilsel farkındalığın genellikle dilbilgisi öğretimi açısından ele alındığını ancak işlevsel birimler için de farkındalık ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Dil öğrenmenin aynı zamanla dille ilgili bazı şeyleri anlamak olduğunu ve biraz açık bilgi ile dilsel farkındalık sağlanması gerektiğini, dilsel farkındalığın dil öğrenmeyi hızlandıracağı ve daha uygun kullanımlar sağlanmasına destek olacağını belirtir (Carter, 1995: 12-13).

Bazı çalışmalarda dil hakkında bilgi (knowledge about language) olarak da adlandırılan dilsel farkındalık çalışmalarında dilbilgisine (grammar) yönelik farkındalık, sözcükler, öğelerine yönelik farkındalık gibi dille ilgili özel alanlara yer verildiği gibi diller hakkında genel bilgilerin de ele alındığı görülmektedir (bkz. Andrews, 1999; Andrews 2007; Boers, 2000a; Boers, 2000b; Byram, 1997; Carter, 1995; Carter, 2003; Çetin, 2015; Hawkins, 1984; Wright, 1991 vb.). Alice & Sílvia (2020) çalışmalarında 2000-2018 yıllarında yapılmış dilsel farkındalık çalışmalarını meta analiz yöntemi ile derlemiş ve yöntem açısından yorumlamıştır. Koller (2017) son 30 yılda çalışmalarda dil farkındalığının, kuralcı ilkelere dayalı mekanik öğrenmenin yerine öğrenenlerin anlayışını ve dilsel

becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dil öğrenimi ve öğretimi içindeki yaklaşımların merkezinde yer aldığını belirtir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada “işte” söylem belirleyicisinin işlevlerine yönelik farkındalığı belirleyebilmek amacıyla katılımcılardan toplanan veriler incelenmiştir. Bu bakımdan çalışma kullanılan söylem belirleyicisinin işlevinin farkındalığını betimleme amacıyla veri toplama aracı geliştirilmesi, katılımcılara uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesi aşamalarını içermektedir. Çalışmanın yöntemi olan “nitel araştırma, sosyal olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya ayrıntılarının açıklanmasını sağlayan önemli bir araştırma yöntemidir” (Baltacı, 2017). Nitel bir yöntemle, amaçta belirtilen farkındalığı belirlemek üzere genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Var olan durum, var olduğu biçimiyle herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Veri toplama aracı**

Çalışmada katılımcıların “işte” söylem belirleyicisinin işlevlerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi için yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması amaçlanmıştır. Bunun için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda, içinde “işte” geçen ve rastlantısal olarak seçilmiş dizi, film, televizyon programlarından en fazla 20 saniyelik kesitler alınmıştır. Seçilen videolardaki “işte”lerin işlevleri Özbek (1998), Yılmaz (2004) ve Uçar’ın (2005) çalışmalarında yer alan işlevlere bağlı olarak betimlenerek seçenekler biçiminde sunulmuştur. 15 videoda geçen “işte”nin işlevlerine yönelik uygulama taslak olarak hazırlandıktan sonra öncelikle dilbilim alanında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda uygun olmayan 3 video çıkarılmış ve 5 videonun seçeneklerinde de değişiklik yapılmıştır. Son olarak aşağıda belirtilen işlevlerin farkındalığı üzerinden doğru işlevin bir yanıtta yer aldığı görüşme formu oluşturulmuştur. “İşte” söylem belirleyicisine yönelik farkındalığı betimlemek için videolarda kullanılan işlevlerin sayısı on ikidir ve bu işlevler şunlardır: *aktarım, çıkarım, onay ve kesinlik, dikkat çekmek, gösterme, oyalama, örneklendirme /ayrıntılılandırma, konuyu kapatma, bilinen bir şeyden söz etme, bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtme, yazılanı aktarma, zaman kazanma.*

Görüşme formunda videonun altında bu işlevlerden dördü seçenek olarak verilmiştir. Seçenekler dışında görüş belirtmek isteyen katılımcılar için “diğer” seçeneği eklenmiştir. Bu seçenek E olarak kabul edilmiştir. Uygulama öncesinde görüşme formunun güvenilirlik ölçümü Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi hesabı kullanılarak ( $p = \frac{n \times 100}{n + nd}$ ) pilot grup ile yapılmış ve bu hesaplama sonucunda %76,6 oranı ile görüşme formu maddeleri güvenilir olarak saptanmıştır.

### **Katılımcılar**

Çalışmanın katılımcıları iki ayrı kümeden oluşmaktadır: Türkçe anadili konuşurları ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler. Katılımcılar rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenmiştir ve gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcı Bilgileri

Anadili Türkçe	Yabancı Dil Olarak Türkçe	Toplam
229	65	294

Anadili Türkçe olan katılımcıların eğitim düzeyi lisans ve üzeridir. Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılar ileri düzey Türkçe bilmektedir ve eğitim düzeyleri lisans ve üzeridir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler sayısal verilere dönüştürülerek betimsel çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerden (sıklık, yüzde) yararlanılarak görüşme formundan elde edilen veriler üzerinden işlem yapılmıştır. İşlemler sonucundaki bulgulara anadili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

Uygulamada toplam 298 katılımcı soruları yanıtlamıştır. Katılımcıların 230'unun anadili Türkçedir (iki dilli katılımcılar anadili Türkçe grubunda değerlendirilmiştir). 1 katılımcı soruları hiç cevaplamadığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. 68 yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş birey görüşmeye katılmıştır ancak 3 katılımcı soruları hiç yanıtlamamıştır. Soruları yanıtlamayan katılımcıların teknik bir sorundan mı yoksa konuyu anlamadıkları için mi yanıtlamadıkları bilinmediğinden bu katılımcılar çalışma kapsamına alınmamıştır. Verileri çalışmaya dahil edilen katılımcı sayısı toplamda 294 olmuştur.

Katılımcılar görüşme formunda 4 seçenekli sorular yanıtlamışlardır ve diğer seçeneğine de yer verilmiştir. Diğer seçeneğine yazılan tüm yanıtlar E seçeneği olarak kodlanmıştır. Bazı katılımcılar çift seçenek işaretlemiştir. Verilen yanıtlar değerlendirirken çift yanıt ve E seçeneği işaretleyen katılımcıların yanıtları yanlış olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular toplam katılımcı sayısına göre, anadili Türkçe olan katılımcılara göre ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılara göre değerlendirilmiştir. Son olarak iki kümeden elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapılmıştır.

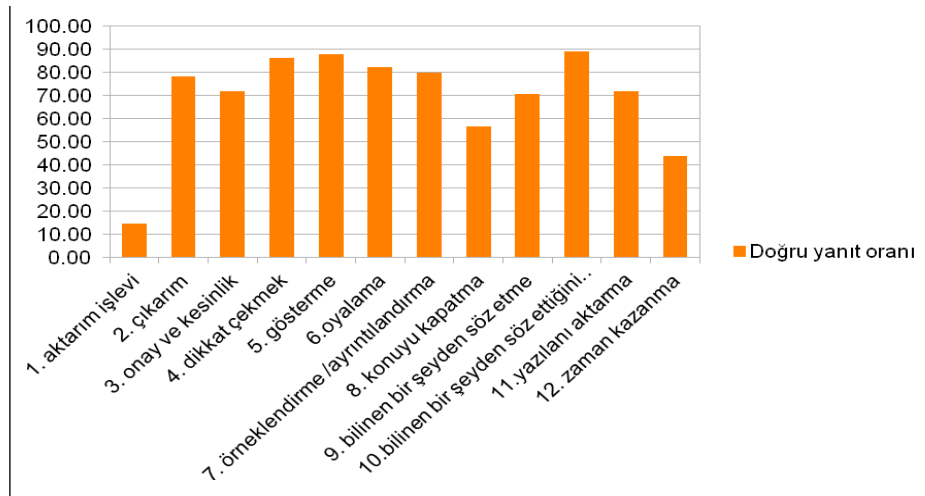
### **BULGULAR**

294 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen bulgulara çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde 3 başlık altında yer verilmiştir. Ayrı ayrı değerlendirmelerden önce **Tablo 4'**te tüm katılımcıların doğru yanıt sayısı ve yüzde olarak değerleri incelenebilir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Video numarası	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	toplam
Doğru Yanıt	43	230	211	254	259	242	235	167	208	262	211	129	2451
%	14,63	78,23	71,77	86,39	88,10	82,31	79,93	56,80	70,75	89,12	71,77	43,88	69,47

Tablo 4’e göre tüm katılımcının sorulara verdiği doğru yanıt oranı %69,47’dir. Sorularda “işte”nin farklı işlevlerine yönelik farklılıkları **Şekil 2’de** grafik olarak farkındalık oranına göre sıralanmış olarak yer almaktadır.



**Şekil 2.** Tüm katılımcıların sorulara verdiği doğru yanıt oranı

Şekil 2’de de görüldüğü gibi farkındalığın en yüksek olduğu işlev “bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtme” işlevidir. Daha sonra “gösterme” ve “dikkat çekme” işlevleri ile devam etmektedir. En düşük oranın “aktarım” işlevinde olduğu görülmektedir. Ancak yazılanın aktarılmasına yönelik farkındalık 7. sırada yer almakta ve sözlü ifadenin aktarımından daha yüksek bir farkındalığı olduğu görülmektedir. Ortalama doğruluk oranları %69,47 olmasına karşın en düşük doğruluk olan aktarım %14,63 oran ile ortalamanın oldukça altındadır.

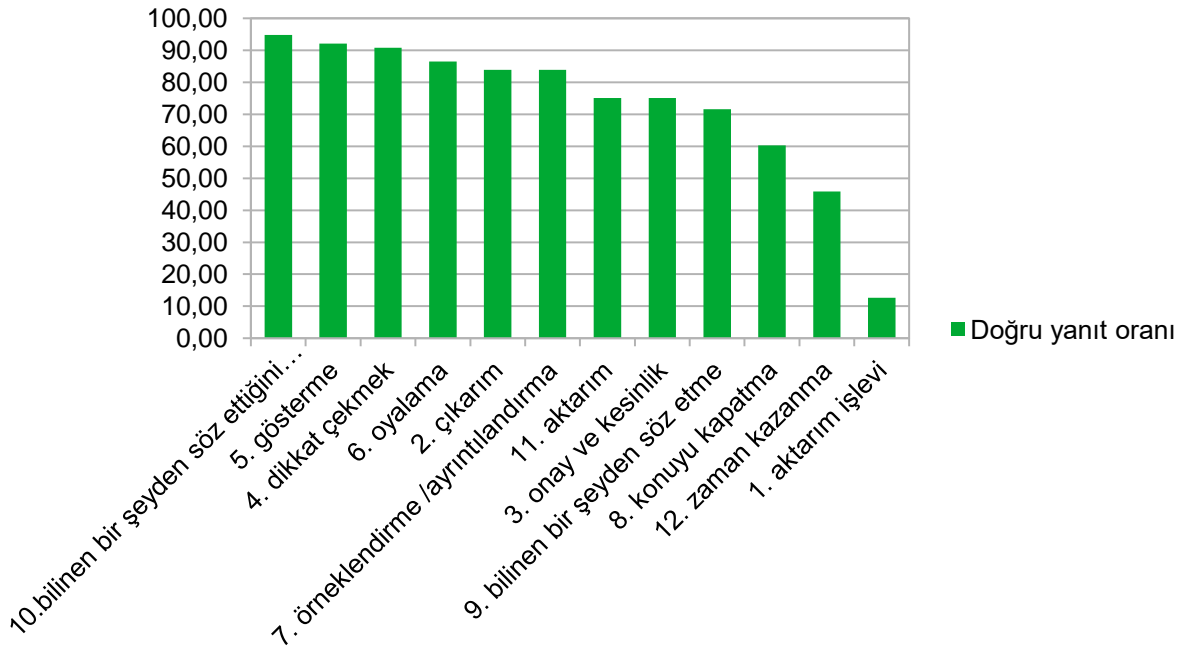
### 1. Anadili Konuşucularına Yönelik Bulgular

Anadili Türkçe olan Katılımcıların doğru yanıt sayıları ve yüzdeleri **Tablo 5’te** yer almaktadır.

**Tablo 5.** Anadili Türkçe Olan Katılımcıların Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Video Numarası	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	toplam
Doğru Yanıt	29	192	172	208	211	198	192	138	164	217	172	105	1998
%	12,66	83,84	75,11	90,83	92,14	86,46	83,84	60,26	71,62	94,76	75,11	45,85	72,71

Anadili Türkçe olan katılımcıların yüzdeleri işlevlere yönelik farkındalık açısından **Şekil 3.’te** görülmektedir.



Şekil 3. Anadili konuşucularının sorulara verdiği doğru yanıt oranı

Şekil 3'e bakıldığında anadili Türkçe konuşucularının "bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtme" işlevinin kullanımına yönelik farkındalık oranı %94,76 ile birinci sırada olduğu görülmektedir. En az farkındalık %12,66 ile "aktarım" işlevindedir. En yüksek orandan aza doğru sıralandığında işlevlerin gösterme, dikkat çekme, zaman kazanma çıkarım, örneklendirme ve ayrıntılılandırma yazılanı aktarma, bilinen bir şeyden söz etme ve konuyu kapatma, zaman kazanma.

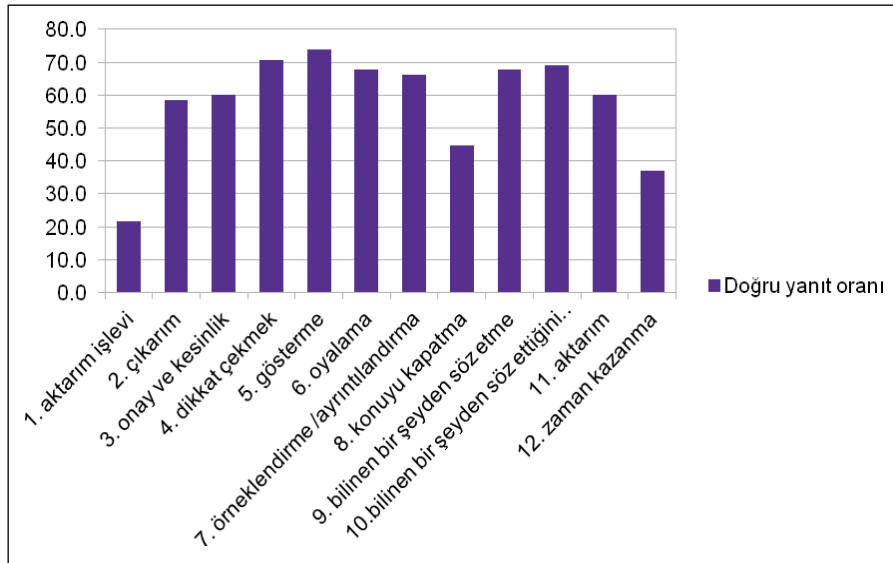
## 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Olanlara Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların verdiği doğru yanıt sayısı ve yüzdeleri **Tablo 6'da** yer almaktadır

**Tablo 6.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Katılımcıların Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Video Numarası	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	toplam
Doğru Yanıt	14,00	38,00	39,00	46,00	48,00	44,00	43,00	29,00	44,00	45,00	39,00	24,00	453
%	21,54	58,46	60,00	70,77	73,85	67,69	66,15	44,62	67,69	69,23	60,00	36,92	58,08

Şekil 4'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların doğru yanıt oranları görülmektedir.



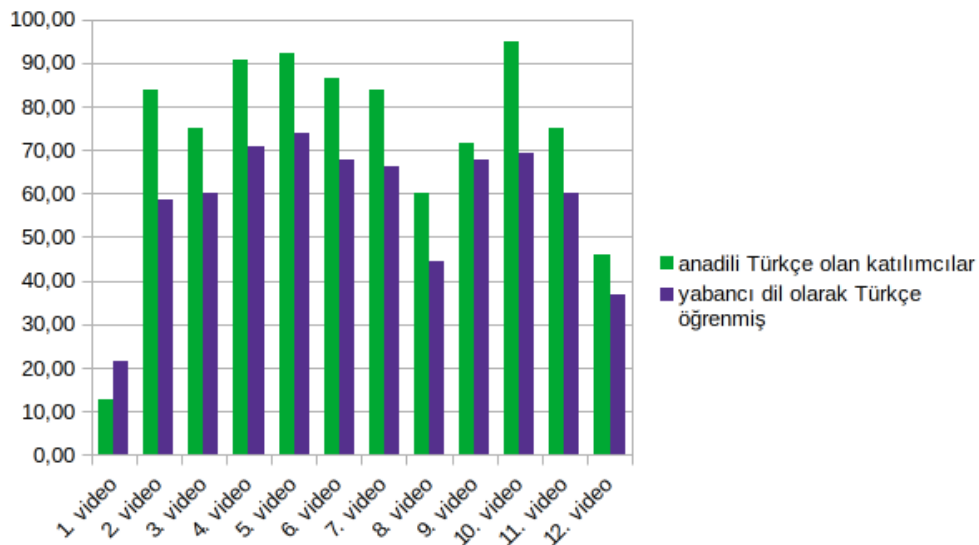
Şekil 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Katılımcıların Sorulara Verdiği Doğru Yanıt Oranı

### 3. Anadili Konuşucusu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Katılımcıların Bulguları Arasındaki Farklar

Anadili Türkçe olan katılımcılar ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş olan katılımcıların bilgisi Tablo 7’de yer almaktadır. Karşılaştırmalı olarak görmek için Şekil 5 incelenebilir.

Tablo 7. Anadili Türkçe Olan Katılımcıları ve Yabancı dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Katılımcıların Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Soru	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Anadili Türkçe Olan Katılımcılar	12,66	83,84	75,11	90,83	92,14	86,46	83,84	60,26	71,62	94,76	75,11	45,85
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmiş Katılımcılar	21,54	58,46	60,00	70,77	73,85	67,69	66,15	44,62	67,69	69,23	60,00	36,92



Şekil 5. Tüm Katılımcılardan Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

İki grubun işlevlere yönelik farkındalıklarında bir paralellik olduğu görülmektedir. Anadili Türkçe konuşucuları ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki farkın en az olduğu farkındalık “bilinen bir şeyden söz etme” işlevi daha sonra sırasıyla “aktarım” ve “zaman kazanma” işlevidir. En büyük fark ise 2. ve 10. videolara yönelik soruda “çıkartım” ve “bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtme” işlevlerindedir.

Anadilde en sık “bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtme” yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılarda ise “gösterme” olmasına rağmen iki katılımcı grubunda da en düşük oran “aktarım” işlevindedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların anadili Türkçe olan katılımcılardan daha fazla farkında olduğu işlev “aktarım” işlevidir. Diğer tüm işlevlerde anadili konuşucuları beklenen şekilde farkındalıkları daha yüksektir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Dilsel her biriminin bir işlevi ve iletişim için bir değeri vardır. Dilsel birimlerin kullanımları bir anlam taşır ve kullanılmadıklarında dilbilgisel doğruluk ile ilgili bir sorun ortaya çıkmasa da anlam büyük ölçüde değişir. “Geldik” ifadesi ile “İşte geldik.” ifadesi arasında kullanımsal bir fark vardır. Sözlük tanımına bağlı kalmadan, söylemde önemi büyük olan “işte” ve onun gibi dilsel birimlere yönelik dil kullanıcılarının farkındalıkları önemlidir. Bu çerçevede farkındalık düzeylerinin betimlemesi de önemli olarak değerlendirilmiştir. Kullanım sıklığı oldukça yüksek olan söylem belirleyicisi “işte”ye yönelik olarak anadili konuşucularının ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularına bakarak anadili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların “işte”ye yönelik farkındalıklarının (%69,47) yüksek olduğunu söylemek mümkündür. “işte”nin farklı işlevlerine yönelik farkındalık oranlarında farklılıklar vardır. En yüksek oran %89,12 ile bilinen bir şeyden söz ettiğini belirtmekten en düşük oran %14,63 ile aktarım işlevindedir. Bu durumun nedeni anadili konuşucularının sıklıkla kullandığı işlevler ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bir başka deyişle aktarım işlevinin kullanım oranı diğer işlevlerden daha az olabilir. Bununla ilgili işlevsel bir sıklık çalışması yapmak yarar vardır. Ancak şu an elde olan bilgilerle bu tür kesin bir değerlendirme yapmak mümkün değildir, sadece yorumlanabilir. Bahar ve Temizyürek (2017: 485-490) de anadili Türkçe olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında “işte”yi işaret etme, gösterme ve vurgulama işlevleriyle kullandıklarını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulgularında da tüm katılımcıların farkındalıkları en yüksek olduğu işlevler arasında “gösterme ve işaret etme” yer almaktadır. Bu açıdan bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Anadili konuşucularının yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılardan daha düşük oranda çıkan farkındalığı yalnızca “aktarım” işlevidir. Bunun sebebi aktarımın anadili eğitim sürecinde üzerinde durulan bir konu olmaması, ancak yabancılar Türkçe öğretiminde kitaplarda ayrı bir konu olarak ele alınması olarak değerlendirilebilir. Sarıtaş ve Benzer (2020b) söylem belirleyicileri ile ilgili yaptıkları araştırmanın bulguları çerçevesinde derslerde öğretmenlerin söylem belirleyicileri ile ilgili özel çalışmalar yapmadıklarını, hatta öğretmenlerin söylem belirleyicisinin ne olduğuna yönelik görüş bildirmediklerini ortaya koymaktadır. Söz

konusu çalışmada Türkçe öğretim programlarında söylem belirleyicileri gibi konuşma dili yapılarının edimsel süreçlerdeki işlevlerine kazanımlarda açık bir şekilde yer verilmesi ve ders kitaplarına, konuşma becerisine yönelik çalışmalara söylem belirleyicilerinin de yer aldığı etkinlikler eklenmesi gerektiği önerisine yer vermişlerdir. Sarıtaş ve Benzer (2020b) çalışmaları ile bu çalışmanın bulgular birlikte değerlendirildiğinde anadili konuşucuları için derslerde özel etkinlikler yapılmaması aktarım işlevine yönelik farkındalığın düşük olmasının nedeni olarak yorumlanabilir.

Söylem belirleyicileri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılardan Aşık (2012), çalışmasında Türk İngilizce konuşucularının konuşma İngilizcesinde söylem belirleyici çeşitliliği eksikliğine sahip olduklarını ve söylem belirleyicilerini sınırlı sayıda kullandıklarını ortaya koymuştur. Yazmada bağlaşıklığın ve bağdaşıklığın sağlanabilmesi için gerekli olduğu düşünülen dilsel birimlerin beklenen düzeyde söylem belirleyicisi kullanmadıklarını ifade etmektedir. Aşık (2021)'in araştırmasının sonucu da bu araştırmanın bulgularında görülen en yüksek ve en düşük işlev arasındaki %74,49'luk farkı açıklamaktadır. Sözlü dilde iletişimde kullanım oranı yüksek olan bu dilsel biriminin işlevlerine yönelik farkındalık düşüktür ve rastlantısal etkinliklerde kullanımları yüksek olsa da planlı etkinliklerde farklı işlevlerle söylem belirleyicisi kullanımları düşüktür. Carter (1995),'in dilsel farkındalığın genellikle dilbilgisi öğretimi açısından ele alındığını, ancak işlevsel birimler için de farkındalık ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiği ve biraz açık bilgi ile dilsel farkındalık sağlanmasını gerektiğini, dilsel farkındalığın dil öğrenmeyi hızlandıracağı ve daha uygun kullanımlar sağlanmasına destek olacağına yönelik ifadeleri de göz önünde bulundurulduğunda dil öğretiminde dilsel farkındalığı arttırmaya yönelik çalışmalara yer vermek faydalı olacaktır. Genelde dilsel farkındalığın özelden ise söylem belirleyicilerine yönelik farkındalığın geliştirilebilmesi için bu işlevlerin belirginleştirilerek sunulması gerektiği yorumuna da gidilebilir. İletişimsel edinç bileşenleri içinde söylem edincine yönelik farkındalığın başka birimlerdeki farkındalıklarının da belirlenmesi, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu edince yönelik farkındalığının belirlenmesi, öğreticiler açısından da yeni etkinliklerin ve içeriklerin tasarlanmasında yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada anadili dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların sayısı eşit değildir. Daha farklı sayıda katılımcı ile farkındalığa yönelik çalışmalar yapılabilir ve farklı söylem belirleyicileri ve farklı işlevsel birimler üzerine de benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.

#### **ETİK METNİ**

Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ile dergi etik kurallarına uyuldu. Makale ile ilgili doğabilecek herhangi bir ihlalin sorumluluğu yazar(lar)a aittir. Araştırma etik ilkeler açısından E-87347630-640.99-41491 sayı numarası ile Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu'nca uygun bulunmuştur.

**Yazar(lar) Katkı Oranı:** Bu makalede ilk yazarın çalışmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın çalışmaya katkı oranı %50'dir.



**KAYNAKÇA**

- Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aksan, M. & Demirhan, U. U. (2018). Gerçi şunu da söylemeliyim... Türkçede geçersizleştirme. In Y. Aksan & M. Aksan (Eds), *Türkçede yapı ve işlev: Şükriye Ruhi armağanı* (pp.171-200). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to “know about language”? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09500789908666766>
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press.
- Aşık, A. (2012). Discourse markers and spoken English: Nonnative use in the Turkish EFL setting/Söylem belirleyicileri ve konuşma İngilizcesi: İngilizce'nin yabancı dil olduğu Türk ortamında kullanımı. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: A corpus based study. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 132-138. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.191>
- Bahar, M. A. (2017). Konuşma eğitimi bağlamında Tansel Masalları ve söylem belirleyiciler üzerine bir inceleme. *Balikesir University, The Journal of Social Sciences Institute*, 20(37), 253-274. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645186>
- Bahar, M. A., Temizyürek, F. (2017). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında söylem belirleyicilerinden yararlanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 470-492, <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3630>
- Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. Oxford University Press.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1). 1-15.
- Boers, F. (2000a). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, F. (2000b). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19(2), 137–147. [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00017-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00017-9)
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Byram, M. (1997). ‘Cultural awareness’ as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16, 51–57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>

- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & Schmidt, R. W. (Eds) *Language and Communication*. (pp. 2-27). Longman.
- Carter, R. (1995). How aware should aware language teachers and learners be? In Nunan D., Berry, R. & Berry, B. (Eds.) *Language awareness in language education*. Dept. of Curriculum Studies, The University of Hong Kong (1-15)
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Eds). *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chik, A & Melo-Pfeifer, S. (2020) What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000–2018), *Language Awareness*, 29(3-4), 336-352. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1785481>
- Çakır-Sarı, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyici kullanımı. *Dil Dergisi*, 171. <https://doi.org/10.33690/dilder.648838>
- Çetin, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi
- Demiray, C. (2019). Türkçede günlük konuşma bağlamında kullanım sıklığı yüksek söylem belirleyicilerinin işlev ve konum özellikleri. [Yayınlanmamış Yüksek Tezi]. Dokuz Eylül University
- Erdoğan, Y. (2013). Interactional Functions of şey in Turkish Evidence From Spoken Turkish Corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 33-52.
- Furman, R., Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insight from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39(10), 1742-1757.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Reading* (part 2) (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İlgin, L. & Büyükkantarcıoğlu, N. (1994). Türkçe'de "YANI" sözcüğünün kullanımı üzerine bir inceleme. *VIII Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (pp. 24-38). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- İbe Akcan, P. (2008). Bir söylem ögesi olarak şimdinin ezgi görünümleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(2), 119-135.
- Koller, V. (2018) Language awareness and language workers. *Language Awareness*, 27(1-2), 4-20, <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1406491>
- Kökpınar-Kaya, E. (2017). The teller/receiver-oriented functions of ondan sonra as a discourse marker in conversational narratives. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(1), 35-60.

- Kökpınar-Kaya, E. (2018). Şimdi'nin etkileşimsel anlatılardaki anlatıcı odaklı görünüşleri. Bir söylem belirleyicisi olarak şimdi üzerine bir inceleme. In Y. Aksan & M. Aksan (Eds.), *Türkçede yapı ve işlev: Şükriye Ruhi armağanı* (ss. 91-111). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Kuru Gönen, S. F. (2011). A Neo-Humean Analysis of Turkish Discourse Markers "ama" and "fakat". *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 253-278.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktar, L. & Cem-Değer, A. (2004). Turkish 'işte' as a trace and signal of discourse. In K. İmer G. Doğan (Eds), *Current Research in Turkish Linguistics* (pp. 121-134). Cyprus: Eastern Mediterranean University Press.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de Söylem Belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*. 37-47
- Özbek, N. (2000). Yani, işte, ya: interactional markers of Turkish. *Studies on Turkish and Turkic Languages*, 393-401.
- Özcan, G. & Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede evet'in görünüşleri: Sözlü Türkçe derleminden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2), 15-35.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruhi, Ş. (2009). The pragmatics of yani as a parenthetical marker in Turkish: Evidence from METU Turkish Corpus. *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education*, 3, 285-298.
- Sagehdi, B. & Heidaryan, H. (2012). The effect of teaching pragmatic discourse markers on EFL learners' listening comprehension. *English Linguistics Research*, 1(2). 165-174. <https://doi.org/10.5430/elr.v1n2p165>
- Sarıtaş, H. , Benzer, A. (2020a). Konuşma eğitiminde söylem belirleyicilerin yeri: Duraksama belirleyicileri. In G. L. Uzun, Ü. Bozkurt & E. Arıca Akkök, Ö. Dağ Tarcan. (Eds). *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-11*. (pp. 45-63). Ankara Üniversitesi TÖMER
- Sarıtaş, H., Benzer, A (2020b). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde söylem belirleyicilerin yeri ve kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 81-111. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.43238>
- Schiffirin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svalberg, A. M-L (2007). Language awareness and language learning. Published online: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444807004491](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004491). <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tekin, M. (2015). Turkish discourse articles 'işte' and 'falan' and their English equivalents 'well' and 'like': A corpus study. *Tarih Okulu Dergisi*, 21, 435-459. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh673>
- Trillo, J. R. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 769-784.

- Uçar, A. (2005). Söylem belirleyicisi olarak İŞTE'nin ezgi örüntüleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(1), 51-62.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Wright, T. (1991). Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In C. James, P. Garrett, & Candlin, N. C. (Eds.). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge.
- Yılmaz, E. (1994). Descriptive and comparative study of the discourse markers 'well' in English and 'şey' in Turkish [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Essex University.
- Yılmaz, E. (2004). A Pragmatic analysis of Turkish discourse particle: Yani, İşte and Şey [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara, ODTÜ