



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
AKADEMİK DİNLEMeye YÖNELİK ÜSTSÖYLEM
BELİRLEYİCİLERİNİN TESPİTİ**

Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

Doktora Tezi

Ankara, 2023

İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK
DİNLEMeye YÖNELİK ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN TESPİTİ

Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

21/06/2023

Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Ayten Genç danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

21/06/2023

Gl Deniz DEMİREL AYDEMİR

Canım Olcay'a

ve

*tezim bitince birlikte ekeceğimiz
tohumlardan önce toprakla buluşan
dedeme*

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürüm elbette tüm emekleri ve yönlendirmeleri için, örnek aldığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayten GENÇ'e. Bana inandığı, güvendiği, tezimi benim kadar sahiplendiği, zor zamanlardaki candan desteği için ve biz öğrencilerini bir aile gibi görüp en sonunda da aile hâline getirdiği için sonsuz teşekkürler.

Tez yazma sürecimi takip edip süreç boyunca geri bildirimleriyle tezimin şekillenmesine önemli katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma AÇIK ve Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ'ye; tezimi özenle okuyup geri bildirimleriyle yol gösteren Prof. Dr. Nezir TEMUR ve yalnızca tezime verdiği geri bildirimlerinden dolayı değil, bizleri birer insan olarak tanımaya zaman ayırıp her zaman destekleyerek daha iyisini yapmamız için cesaretlendirdiği için Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim boyunca derslerini alma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı addettiğim, bana kattıkları vizyon dolayısıyla tezime katkılarını göz ardı edemeyeceğim değerli hocalarım Doç. Dr. Aslı ALTAN'a, Prof. Dr. Ayşe KIRAN'a, Doç. Dr. Meltem EKTİ'ye, Prof. Dr. Mevlüt ERDEM'e, Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya, Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e, Prof. Dr. Zeynel KIRAN'a ve alanyazına tezimin bel kemiğini oluşturan çalışmaları kazandırıp sorularımı da büyük bir tevazuyla yanıtlayarak beni cesaretlendiren Ken HYLAND'a müteşekkirim.

En başta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ile ilişki kurmaya aracı olup daha sonra da desteklerini hiç esirgemeyen hocalarım Aydan ERYİĞİT ile Dr. Dilek CAMADAN'a ve sona geldiğimde tezimin teslimi sürecinde her türlü desteği içtenlikle sağlayan Arş. Gör. İsa KOYUNCU ile enstitü sekreterimiz Hamdi KAPLAN'a teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Akademik Türkçe alanında çalışmayı benim için bir zevk hâline getiren, her konuda başvurduğum ilk kişiler olan, kimi zaman benim tezimi kendilerine dert edinen sevgili arkadaşlarım, süreç boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, uzmanlıklarıyla tezime dokunan hocalarım, Dr. Bihter DERELİ'ye, Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA'ya, Dr. Melike GÜRAL'a ve doktora sürecinden en büyük kazanımım, akran mentörlüğü

genleriyle doğmuş gerçek bir kız kardeş ve yarışmayı değil dayanışmayı çoğaltmanın mümkün olduğunun canlı kanıtı sevgili Dr. Elif SAYAR'a teşekkür ederim.

Her konuda telefonun diğer ucundan yardım alabileceğimi bildiğim, doktora sürecini keyifli hâle getiren, birlikte ders aldığım dönem arkadaşlarıma ve HÜ YDYO'da birlikte çalıştığım, ofisimi paylaştığım ve bana hep moral veren arkadaşlarıma teşekkür ederim.

En yakınlarım, geniş aileme, özellikle de yetişkin olmanın yüklerini üstlenip bana büyümeme lüksünü sağlayarak hep öğrenci kalmamın yolunu açan ablalarım Ayşe DEMİREL KARAÇELİK ve İlkay PİRBUDAK'a, çekirdek ailemden saydığım ve varlığıyla tez sürecinin ötesinde hayatımı güzelleştiren Derya ÜNLÜ'ye, akademik mentörlüğüyle tezde, sonsuz sabrı, sevgisi ve kattığı neşeyle hayatta hep yanımda olan Olcay AYDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Son olarak Yurt İçi Doktora Bursu kapsamında tezimi destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

ÖZET

DEMİREL AYDEMİR, Gül Deniz. *İkinci / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinlemeye Yönelik Üstsöylem Belirleyicilerinin Tespiti*. Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Öğretim dili Türkçe olan akademik programlara devam eden uluslararası öğrencilerin sayısının artması ve bu öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve ihtiyaçlarının ortaya konmasının sonucu olarak akademik Türkçe öğretimi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son zamanlarda önemi artan bir konu olmuştur. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin akademik dil yeterliliğine sahip olmaları; Türkçe akademik söylemin, akademik söylem türlerinin özelliklerini ve akademik ortamların uzlaşımlarını bilmelerinin yanı sıra okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini akademik ortamlarda etkin kullanabilmelerini gerektirmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalar ve basılı ders materyalleri incelendiğinde çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine odaklanılırken dinlemeye yeterince yer verilmediği, yer verildiği durumlarda ise yalnızca dinlediğini anlama pratiği yapıldığı ve sözlü söylem veya strateji farkındalığı çalışmaları üzerinde durulmadığı görülmektedir. Bu eksikliğin art alanında akademik dinleme çalışmalarına kaynaklık edebilecek sözlü söylemi betimleyen dilbilimsel çalışmaların yeterince bulunmamasının veya dilbilimsel olgularla pedagojik hedefler arasındaki bazı bağlantıların keşfedilmemesinin payı olduğu düşünülmektedir. İkinci dil edinimi alanyazınında da bu türden bir bağlantıyı kuran ve sözlü akademik söylemde üstsöylem olgusunun varlığının ve öğretim bağlamlarında üstsöyleme ilişkin yapılan farkındalık geliştirme çalışmalarının akademik dinlemeye olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlantıdan hareketle üniversite derslerinde kullanılan üstsöylem belirleyicilerini betimlemeyi ve akademik dinleme alt becerileriyle ilişkilerini araştırmayı amaçlayan nitel ve tür temelli bir metinsel söylem analizi çalışması tasarlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle akademik dinleme alt becerilerinin listelenmesi hedefiyle alanyazındaki ilgili çalışmaların sunduğu listelerin ve referans metinlerdeki ilgili tabloların içerik analizinin yapılmasıyla bir liste oluşturulmuş ve sonrasında veriden yola çıkılarak söz konusu liste geliştirilmiştir. Öte yandan çeşitli bilimsel alanlardan, yüz yüze, web-tabanlı senkron ve web-tabanlı asenkron olarak yürütülen on iki adet tek yönlü öğretim dili Türkçe olan üniversite dersinden maksimum

çeşitlilik örnekleme tekniği izlenerek bir özel amaçlı derlem oluşturulmuştur. Bu derlemin MAXQDA adlı veri analiz programı üzerinde manuel olarak analiz edilmesiyle derslerdeki üstsöylem belirleyicileri tespit edilip akademik dinleme alt becerileriyle eşleştirilmiş bir şekilde öğreticilerin ve materyal geliştircilerinin kullanımına sunulmuştur. Söz konusu envanterin akademik Türkçe dinleme eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Anahtar Sözcükler

ikinci dil olarak Türkçe öğretime, akademik Türkçe, akademik dinleme, üstsöylem, alt beceri

ABSTRACT

DEMİREL AYDEMİR, Gül Deniz. *Identifying Metadiscourse Markers For Academic Listening in Teaching Turkish As A Second/Foreign Language*. Doctoral Dissertation, Ankara, 2023.

As a result of the increase in the number of the international students who pursue higher education in Turkish medium programs and the recent recognition of the problems these students face as well as their needs, the importance of academic Turkish has recently been acknowledged in the field of teaching Turkish as a second language. Within this context, for students to have an academic language competence, they need to be familiar with the features of academic genres and academic discourse in Turkish and conventions of academic settings as well as employing their reading, listening, writing and speaking skills efficiently in relevant contexts. However, when the studies in the literature and the printed course materials are examined, it is seen that while the focus is mostly on reading and writing, listening skill remains unattended, and the coursebooks which have a section for listening usually contains only comprehension practice, lacking any awareness raising activities regarding spoken academic discourse or listening strategy training. What lies in the background of this situation is thought to be the lack of sufficient linguistic studies that would inform teaching of academic listening or the fact that the connections between various linguistic phenomena and pedagogical goals remain undiscovered. In the literature, there are studies that establish such a connection and reveal the positive effect of the existence of metadiscourse in spoken academic discourse in the field of second language teaching and the positive effect of awareness-raising studies on metadiscourse in teaching contexts. In the second language acquisition literature, there are studies that establish such a connection, revealing the positive effect of the existence of metadiscourse in spoken academic discourse and awareness-raising activities regarding metadiscourse in academic listening in teaching contexts. Drawing on this connection, a qualitative and genre-based textual discourse analysis research was designed, which aims to describe the metadiscourse markers used in university lectures and to investigate their relationship with academic listening micro-skills. To this end, with the aim of listing academic listening micro-skills, first, a list was created through

content analysis of the lists presented in the literature and the relevant tables in the reference texts, and then the list was improved based on the data. On the other hand, a specialized corpus was created following the maximum variety sampling technique from twelve one-way university lectures in Turkish from various scientific fields, which are conducted face-to-face, synchronously or asynchronously on a web-based platform. By manually analyzing this corpus on the data analysis program called MAXQDA, metadiscourse markers in the lectures were determined and paired with academic listening micro-skills, and made available for the use of language instructors and material developers. It is hoped that this inventory will contribute to efforts in increasing the quality of academic listening instruction in Turkish.

Key Words

Teaching Turkish as a second language, academic Turkish, academic listening, metadiscourse, micro-skill

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ	1
1.BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	6
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Tanımlar	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Akademik Söylemde Üstsöylem.....	11
2.1.1. Akademik Söylem.....	11
2.1.1.1. Akademik Söylemin Bağlamları ve Akademik Türler.....	14
2.1.1.2. Üniversite Ders Anlatımları	16
2.1.1.3. Akademik Türkçe ve İlgili Araştırmalar	20
2.1.2.Üstsöylem.....	22
2.1.2.1. Üstsöylem Yaklaşımları ve Güncel Üstsöylem Modelleri.....	26
2.2. Akademik Amaçlı İkinci/Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Dinleme Becerisi..	43
2.2.1. Akademik Amaçlı İkinci/Yabancı Dil Öğretimi	43
2.2.2. Akademik Amaçlı Türkçe Öğretimi.....	45
2.2.2.1. Akademik Amaçlı Türkçe Öğretimi Alanyazını	47
2.2.3. Akademik Amaçlı Dinleme Öğretimi	49

2.2.3.1. İkinci/Yabancı Dilde Dinleme	49
2.2.3.2. Akademik Dinleme	52
2.2.3.2.1. İkinci/Yabancı Dilde Akademik Dinleme Araştırmaları	53
2.2.3.2.2. Akademik Dinleme Alt Becerileri	57
2.3. Akademik Dinleme Öğretimi ve Üstsöylem Belirleyicileri İlişkisi	67
3. BÖLÜM: YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Deseni	73
3.2. Verinin Toplanması Ve Analizi	74
3.2.1. Derlemin Yapılandırılması	76
3.2.1.1. Akademik Alan Çeşitliliğinin Belirlenmesi	76
3.2.1.2. Veriliş Ortamlarına Göre Ders Türü Çeşitliliğinin Belirlenmesi	78
3.2.1.3. Ders Videolarının Seçilmesi	80
3.2.1.4. Ders Videolarının Çevriyazıya Dönüştürülmesi ve Anonimleştirilmesi	83
3.2.2. Verinin Analizi	85
3.2.2.1. Birinci Aşama	87
3.2.2.1.1. Akademik Dinleme Alt Becerilerine İlişkin Kod Listesinin Oluşturulması	87
3.2.2.2.1. Akademik Dinleme Alt Becerilerine İlişkin Kod Listesinin Geliştirilmesi	99
3.2.2.2.2. Akademik Dinleme Alt Becerileri ve Üstsöylem Kategorileri Arasındaki İlişkilerin Tespiti	100
3.2.2.3. Üçüncü Aşama	106
3.2.2.3.1. Verinin Tamamının İncelenmesi	106
4. BÖLÜM: BULGULAR	109
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	109
4.1.1. Dersin İşlenişine İlişkin Alt Beceriler	110
4.1.2. Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Alt Beceriler	111
4.1.3. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler	118
4.1.4. Öğrenci Özerkliği ve Stratejik Dinlemeye İlişkin Alt Beceriler	120
4.1.5. Eleştirel Dinlemeye Yönelik Alt Beceriler	122
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	124

4.2.1. Dersin İşlenişine İlişkin Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem.....	125
4.2.2. Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem.....	134
4.2.3. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler.....	171
SONUÇ VE ÖNERİLER	181
KAYNAKÇA	189
Ek 1. Akademik Dinleme Alt Becerileri Listesi Uzman Görüşünden Bir Kesit.....	213
Ek 2. Akademik Dinleme Alt Becerileri ve Üstsöylem İlişkileri Kod Listesini Geçerleme Çalışmalarından Kesitler.....	214
Ek 3. Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem Belirleyicileri Listesi..	215
Ek 4. Etik Komisyon İzni.....	230
Ek 5. Orijinallik Raporu.....	231
Ek 6. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	232

KISALTMALAR DİZİNİ

BASE : The British Academic Spoken English Corpus

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

ELFA : English as a Lingua Franca in Academic Settings Corpus

GSE: Global Scale of English (Küresel İngilizce Ölçeği)

MICASE: Michigan Corpus of Academic Spoken English

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş

Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kişilerarası Model.....	30
Tablo 2. Dönüşlü Model	33
Tablo 3. D-AOBM’de Genel Sözlü Kavrama	59
Tablo 4. D-AOBM’de Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Parçası Olarak Anlama.....	60
Tablo 5. D-AOBM’de İşitsel (veya İşaret Dilinde) Medya İçeriğini ve Kayıtları Anlama	61
Tablo 6. D-AOBM’de İpuçlarını Belirleme ve Çıkarım Yapma (Sözlü, İşaret Dilinde ve Yazılı).....	61
Tablo 7. D-AOBM’de Not Alma (Dersler, Seminerler, Toplantılar vb.).....	62
Tablo 8. GSE’de Akademik Dinleme.....	63
Tablo 9. Üç Boyutta Akademik Görev Alanlarının Kümelenmesi	77
Tablo 10. Derleme Dâhil Edilen Ders Anlatımı Videolarının Üstbilgisi	82
Tablo 11. Videoların Çevriyazıya Dönüştürülmesinde Kullanılan Deşifre Sistemi	83
Tablo 12. Akademik Dinleme Alt Becerileri Listesinin İlk Versiyonu.....	88
Tablo 13. Üstsöylem Kod Listesi	91
Tablo 14. Akademik Dinleme Alt Becerileri ve Üstsöylem İlişkileri.....	101
Tablo 15. Dersin İşleyişine İlişkin Alt Beceriler.....	110
Tablo 16. Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Alt Beceriler.....	111
Tablo 17. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler.....	119
Tablo 18. Öğrenici Özerkliği ve Stratejik Dinlemeye İlişkin Alt Beceriler.....	120
Tablo 19. Eleştirel Dinlemeye Yönelik Alt Beceriler	122

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Adel'in Jacobson'un Üç İşleviyle İlişkilendirdiği Güncel Taksonomisi.....	37
Şekil 2. Derslerin Akademik Alanlara Göre Dağılımı.....	81
Şekil 3. Derslerin Veriliş Şekillerine Göre Dağılımı	82
Şekil 4: MAXQDA Kod İlişkileri Aracı Ekran Görüntüsü	100

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağa ait belirleyici bir olgu olan küreselleşmenin sonucunda göç ve benzeri toplumsal etmenlere ek olarak öğrenci değişim programları ve uluslararası öğrenim bursları gibi olanakların yaygınlaşması ile birlikte öğrencilerin kendi ülkelerinden başka bir ülkede yükseköğrenim görmeleri sıklıkla karşılaşılan ve hatta teşvik edilen bir durum hâline gelmiştir. Ne var ki bu bağlamda öğrencilerin ana dillerinden başka bir öğretim dilinde kendilerine sunulan akademik içeriği kavramaları, öğrenmeleri ve değerlendirmeleri, uzlaşımlarına aşına olmadıkları akademik ortamlarda kendilerini var edebilmeleri karşılıklarına aşılması gereken bir zorluk olarak çıkmaktadır. Söz konusu zorlukların üstesinden gelinmesi, genel dil yeterliklerine sahip olmanın ötesinde bulunulan akademik bağlamlara özgü uzlaşımların, ilgili dilde akademik görevleri yerine getirirken işe koşulan söylem türlerinin ve dil kullanımlarının ve bunlara ek olarak çoğu zaman birtakım genel akademik becerilerin de geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi için pek çok farklı bağlamda akademik amaçlı dil öğretim programları yürütülmektedir.

Yükseköğretim Kurulunun istatistikleri incelendiğinde sözü edilen yükseköğrenim düzeyindeki küresel hareketliliğin Türkiye bağlamı için de geçerli olduğu görülmektedir. Son on yılda Türkiye'ye yüksek öğrenim için gelen uluslararası öğrenci sayısı ciddi bir artış göstermiştir. 2013-2014 öğretim yılında 14.752 olan bu sayı 2021-2022 eğitim öğretim yılına gelindiğinde yaklaşık 18 kat artarak 260.289'a yükselmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). Şimdiye kadar gözlemlenen artış eğilimi göz önünde bulundurulduğunda önümüzdeki yıllarda uluslararası öğrenci sayısının daha da artacağı öngörüsünde bulunmak yanlış olmaz. Bu da Türkiye'de öğretim dili Türkçe olan yükseköğretim kurumlarında eğitim almak üzere Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin buradaki akademik kültüre, sıklıkla kullanılan söylem türlerinin ve akademik dil kullanımının özelliklerine hâkim olabilmeleri için belirtilen becerileri geliştirmelerine olan ihtiyacın karşılanmasının giderek daha önemli hâle geleceğini göstermektedir. Bu ihtiyaç Türkiye'de ilgili konularda belirleyici rollere sahip kurumlar tarafından tespit edilmiş ve bu doğrultuda bazı adımlar atılmıştır. 2016-2017 öğretim yılından itibaren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), "Türkiye Bursları"

kapsamında Türkiye’de öğrenim göreceğ olan uluslararası öğrencilerin fakültelerindeki veya enstitülerindeki programlarına başlamadan önce en az 140 saat olmak üzere akademik Türkçe eğitimi almalarını zorunlu hâle getirmiştir. Daha sonra 2019 yılının Mart ayında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı üniversitelere “Seçmeli Akademik Türkçe Dersi” (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2019) konulu bir yazı göndererek uluslararası öğrencilere yönelik Akademik Türkçe adında ve iki kredi değerinde bir ders açılmasını önermiştir. Böylelikle üniversitelerde akademik amaçlı Türkçe dersleri daha da yaygınlaşmıştır.

Sözü edilen gelişmelerle birlikte uluslararası öğrencilere Akademik Türkçe öğretimi alanında pek çok olumlu gelişme kaydedilmiştir. Örneğın derslerde kullanılacak ders kitapları (Karatay, 2019; Moralı vd., 2018a, 2018b, 2018c; Temur, 2017; Temur ve Kurt, 2017; Yıldırım vd., 2018a, 2018b, 2018c) yayımlanmış ve Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilen ANA-DİL Türkçe adlı kitlesel açık çevrimiçi ders projesinin C2 düzeyindeki ders, Akademik Türkçe dersi olarak yapılandırılıp çevrimiçi ortamda öğrencilerin kullanımına açılmıştır. Ayrıca Akademik Türkçe konusunda kendini geliştirmek isteyen öğrencilerin kullanabileceği bir destek kitabı da (Dilek, 2021) yayımlanmıştır. Geliştirilen malzemelerin yanında bir de 2018 yılı Mart ayında Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve YTB’nin katkılarıyla Akademik Türkçe üzerine bir çalıştay düzenlenmiştir.

Uygulamaya ilişkin söz konusu gelişmelere ek olarak akademik çalışmaların da yaygınlaştığı ve alana katkı sunduğunu ifade etmek mümkündür. Bu kapsamda lisansüstü tez olarak ihtiyaç analizleri (Demir, 2017; Güral, 2020; Konyar, 2019; Seyedi, 2019) gerçekleştirilmiş, konunun çeşitli boyutlarını ele alan başka tezler de yazılmış (Bakırdöğen, 2022; Çiftler, 2022; Dolmacı, 2015; Ekmekçi, 2017; Ellialtı, 2021; Eroğlu, 2022; Güde, 2019; Kocaman Gürata, 2022b; Özdemir, 2021; Samim, 2022; Tok, 2012; Tüfekçioğlu, 2018; Üstün, 2021), araştırma makaleleri yayımlanmış (Ayverdi, 2020; Azizoğlu vd., 2019; Demir ve Genç, 2018; Deniz ve Karagöl, 2019; Ellialtı ve Batur, 2021a, 2021b, 2021c; Göçen, 2021; Halitoğlu, 2018a, 2018b; Hasırcı Aksoy, 2021; Karagöl ve Korkmaz, 2021; Korkmaz, ve Karagöl, 2021; Kocaman Gürata, 2022a; Moralı, 2019; Moralı ve Çimen, 2022; Şimşek, 2021; Tok, 2013; Uslu Üstten ve Yılmaz, 2020; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Konyar, 2017) ve Akademik Türkçe öğretiminin çeşitli bileşenlerine odaklanan bölümlerden oluşan bir

başvuru kitabı (Tüfekçioğlu, 2020) yayımlanmıştır. Bu gelişmelerden de anlaşılacağı üzere son on yılda gündeme gelen akademik amaçlı Türkçe öğretimi çalışmaları özellikle son beş yılda ciddi bir ivme kazanmıştır.

Akademik Türkçe denildiğinde çoğunlukla akla öncelikle akademik yazma gelse de aslında uluslararası öğrenciler akademik ortamlarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin hepsine ihtiyaç duyar ve çoğunlukla da söz konusu becerilere eş zamanlı başvurularını gerektiren durumlarla karşı karşıya gelirler. Bunun yanı sıra uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda en çok kullandıkları (Demir, 2017, s.104, 137; Karagöl ve Korkmaz, 2021, s. 210) ve başarı açısından en önemli gördükleri beceri (Demir, 2017, s. 163; Ellialtı, 2021b, s. 624) dinlemedir. Fakat dinlerken not tutma ise en çok zorlandıkları (Demir, 2017, s. 104) beceridir. Bununla birlikte öğrencilerin bu konudaki öz yeterliliklerine dair kendi algılarının olumlu olmasına rağmen (Demir, 2017, s. 182; Ellialtı, 2021b, s. 624; Konyar, 2019 s. 72-73) üst düzey bilişsel beceriler gerektiren görevlerde yetkinliklerinin düştüğünü (Konyar, 2019 s. 87) ve dinleme esnasında zorluk çektiklerini kaydeden çalışmalar da (Hasırcı Aksoy, 2021, s. 1719) bulunmaktadır. Özetle akademik dinleme becerisi, önemli bir beceri olmasına rağmen öğrencilerin bazı durumlarda zorlandıkları bir alan olarak Akademik Türkçe dersleri kapsamında üzerinde durulması gereken bir konudur. Ayrıca yapılan araştırmalar akademik dinlemenin sınıf içi çalışmalarla geliştirilebilen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur (Ellialtı, 2021; Halitoğlu, 2018a). Dolayısıyla akademik dinlemeye yönelik yapılan çalışmaların yalnızca dinlediğini anlama alıştırmalarını değil strateji ve farkındalık kazandırma çalışmalarını da içermesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Dinleme görevlerinin, etkinliklerinin ve türlerinin çeşitlenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ortaya koyan araştırma bulguları da bulunmaktadır (Korkmaz ve Karagöl, 2021, s. 1771).

Ancak Akademik Türkçe derslerinin şekillenmesinde önemli bir role sahip olan ders kitapları bu açıdan değerlendirildiğinde, sadece bir kitap setinde not tutma etkinlikleri, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinlikleri, yapılandırılmış strateji öğretimi (Özdemir, 2021) ve farkındalık geliştirme çalışmaları ile karşılaşmaktadır. Geriye kalan kitap setlerinden birinde dinleme etkinliklerine yer verilmediği, başka birinde dinleme bölümlerine yer verilmesine karşın etkinliklerin ve strateji çalışmalarının son derece sınırlı tutulduğu, bir diğerinde yalnızca dinleme anlama pratiği yapmayı amaçlayan etkinliklere yer verildiği ama hiç söylemsel farkındalık geliştirme çalışmaları

veya strateji eğitimi bulunmadığı açığa çıkmaktadır. Yaygın bir şekilde yararlanılan ve hatta pek çok kurumda öğretim süreçlerinin üzerine kurgulandığı söz konusu kitaplardaki eksiklikler bu alanda ele alınması gereken bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Hem kendi özel konuları bulunan hem de eğitim bilimleri, dil bilimleri, bilişsel bilimler gibi çeşitli alanlardan beslenen bir alan olması dolayısıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında karşılaşılan sorunlara disiplinlerarası çözümler aramak sıklıkla başvurulan bir yoldur. Buradan hareketle “dilbilim kuram, yöntem ve bulgularının çeşitli alanlardaki dil sorunlarının çözümünde kullanılmasını konu alan dilbilim dalı” (İmer vd., 2011, s. 250) olarak tanımlanan uygulamalı dilbilim alanının tanımıyla da uyumlu olarak akademik dinleme öğretimi alanında gözlemlenen sorunların çözümüne katkıda bulunmaya yönelik öğrencilerde dilbilimsel bir kavram olan üstsöylem ile ilgili farkındalık kazandırmanın işlevsel olacağı düşünülmektedir. Üstsöylem bu bağlamda konuşmacının ifade ettiklerini dinleyicilerinin en iyi nasıl takip edip anlayabileceklerine yönelik tahminlerine göre düzenlemek için başvurduğu söylemsel unsurlar olarak tanımlanabilir (Hyland, 2017). Dolayısıyla üstsöylemi söylem içerisinde görünür kılan unsurlar dinleyiciler için ipucu işlevi gördüğünden fark edildiklerinde dinleyicinin anlatılanları anlayıp takip etmesinin daha kolay olacağını ifade etmek yanlış olmaz. Bu doğrultuda Akademik Türkçe derslerinde üstsöylemsel unsurlara yönelik farkındalık geliştirme çalışmaları yapmanın da öğrencilerin akademik dinleme performanslarına katkı sunması beklenmektedir. Türkçe özelinde bir çalışma henüz yapılmamış olsa da başka dillerin öğretiminde üstsöylemsel unsurların öğretiminin dinleme becerisi üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla tespit edilmiştir (Heshemi vd., 2012; Zare ve Keivanloo-Shahrestanaki, 2017; Zare, 2020; Zhang, 2012). Bu noktada ikinci bir sorunla karşılaşılmaktadır ki bu da henüz Türkçe akademik sözlü söylemin her yönüyle betimlenmiş olmamasıdır. Türkçe sözlü akademik söylemde üstsöylem kullanımını ortaya koyan herhangi bir bilimsel çalışma bulunmamaktadır.

Kısacası bu araştırmanın arka planını oluşturan problemin çok boyutlu olduğunu ifade etmek mümkündür. Söz konusu problem durumu, tezin genel hatlarıyla tanıtıldığı Araştırmanın Kapsamı Bölümünde özet olarak tekrar ifade edilecek, araştırmanın bir bağlamda konumlandırılabilmesi ve arka planının açıklanabilmesi amacıyla bu bölümde kısaca sözü edilen bütün çalışmalar ise detaylı olarak tezin Kuramsal Çerçeve bölümünde

ele alınacaktır. Kuramsal Çerçevenin ardından sırasıyla Yöntem ve Bulgular bölümlerine yer verilecek ve tez Sonuç ve Öneriler bölümüyle bitirilecektir.

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın genel hatlarıyla tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle Girişte arka planı sunulan araştırmanın problem durumu açık bir şekilde ortaya konulmuş, daha sonra araştırmanın amacı ve cevap aranan sorulara yer verilmiş, ardından araştırmanın önemi tartışılmış ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Son olarak da tez kapsamında kullanılan anahtar terimlerin tanımları sunulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırma ikinci / yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında uluslararası öğrencilere verilen akademik Türkçe derslerinde dinlediğini anlama ve not tutma kapsamında faydalı olacağı öngörüsüyle uluslararası öğrencilerde üstsöylem belirleyicilerine dair bir farkındalık yaratmanın gerekli olduğu varsayımı¹ üzerine kuruludur. Ancak gerekli görülen farkındalık çalışmalarına ve ilgili uygulamalara eşlik eden ders malzemelerine kaynaklık edecek bilimsel çalışmalar bulunmamaktadır. Girişte de söz edildiği gibi Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik dinleme alanında karşılaştıkları zorluklara karşın ders malzemelerinin öğrencilerin bu konu özelindeki ihtiyaçlarını karşılamaması birincil sorun olarak görülmektedir. Ancak bu sorunları çözmek ve ihtiyaçları gidermek amacıyla hazırlanacak yeni ders malzemeleri veya planlanacak sınıf içi uygulamalara sözlü akademik Türkçede üstsöylem özelinde kaynaklık edebilecek bilimsel araştırmaların bulunmaması da sorunun başka bir boyutunu ortaya koymaktadır.

¹ Başka dillerin akademik amaçlarla öğretimine yönelik bu yönde kanıtlar sunan araştırmalar bulunsa da henüz Türkçenin öğretimi özelinde çalışılmadığı için bundan bir varsayım olarak söz etmek mümkündür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın Problem Durumu başlığı altında sözü edilen alandaki boşluğu eğitim bilimi ve dilbilim alanlarından yararlanarak disiplinlerarası bir yaklaşımla doldurmak hedefiyle, üniversitelerde Türkçe olarak verilen derslerin kayıtlarının çevriyazıya dönüştürülmesiyle oluşturulan özel amaçlı derlemdeki ders anlatımında kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin işlevlerine göre sınıflandırılmış ve dinleme alt becerileriyle ilişkilendirilmiş bir envanterinin çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite derslerini dinleme ve anlamaya yarayan akademik dinleme alt becerileri nelerdir?
2. Öğretim dili Türkçe olan üniversite derslerinde akademik dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicileri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın birincil önem göstergesi Girişte de üzerinde durulduğu gibi konjonktürel olarak önem kazanmakta olan İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanının kapsamı dâhilinde, yine nispeten yeni ancak son zamanlardaki araştırma ve ders malzemelerinin hızlı gelişiminden de anlaşılacağı üzere önemi keşfedilmiş olan, Akademik Türkçe Öğretimi alt alanı içinde konumlanmış olmasıdır. Araştırmanın akademik amaçlı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem kuram hem de uygulamadaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında Türkçede akademik sözlü söylemde üstsöylem belirleyicilerini tespit etmeyi amaçlayan dilbilimsel bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu konuda var olan ve detaylarına Kuramsal Çerçeve de yer verilen az sayıdaki çalışma da yazılı akademik söylemi incelemiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışma alanyazında bir ilk olacaktır. Bunun yanı sıra tespit edilen üstsöylem belirleyicilerinin akademik dinleme alt becerileri ile ilişkilendirilmesiyle pedagojik amaçlı bir çerçeve oluşturulması hedeflendiği için ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kuramsal açıdan bilimsel bir fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulama açısından önemine gelirse, akademik amaçlı Türkçe öğretimi setlerinde dinlemeye yönelik bölümler bulunması durumunda bile çoğu örnekte öğrencilerin dinleme alt becerilerini geliştirmelerine yönelik özelleşmiş çalışmaların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bu tür çalışmaları programlarına veya ders malzemelerine dâhil etmeyi planlayan alan uzmanlarının başvuru amaçlı kullanabileceği bir çalışma olması hedeflenmektedir. Böylelikle geliştirilen ders malzemelerinin sezgisel değil bilimsel dayanakları bulunan çalışmalar hâline gelmesi mümkün olacaktır.

Ayrıca gelecekte yapılacak dilbilimsel ve pedagojik araştırmalar için bir alan açacak olması da çalışmanın önem göstergelerinden bir diğeridir. Nitel olan bu araştırmanın bulguları gelecekte yapılacak olan nicel araştırmalar için bir başlangıç noktası oluşturabilir. Bulgularda listelenen üstsöylemsel birimlere veya işlevlere ayrı ayrı odaklanan çalışmaların planlanması bu konu özelinde derinleşilmesine katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak ikinci/yabancı dil öğretimi alanındaki bir boşluğu uygulamalı dilbilim alanının yöntem, kuram ve bulgularından yararlanarak doldurmaya çalışarak bu alanlar arasında bir köprü kuracak olan bu araştırmanın Akademik Türkçe öğretimi alanındaki kuram ve uygulamada nitelik artışına dolaylı olarak ise uluslararası öğrencilerin programlarındaki akademik başarılarına katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde Türkçe olarak verilen ve daha çok öğretim elemanının anlatımına dayalı, yüz yüze, web-tabanlı senkron veya web-tabanlı asenkron olarak uzaktan gerçekleştirilen 12 adet derste, dersi anlatan öğretim elemanının söyleminde geçen üstsöylem belirleyicilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla bulgular yalnızca incelenen ders videolarında karşılaşılan örneklerle sınırlıdır. Ayrıca bulgulara ilişkin yapılan çıkarımlar pedagojik kaygılarla şekillendiğinden ve alımlayıcı bir beceri olan dinleme kapsamında değerlendirilmesi hedeflendiğinden üstsöylem belirleyicilerinin işlevsel kategorileri ele alınmış ancak dilbilgisel kategorileri üzerinde durulmamıştır.

Söz konusu üstsöylemsel işlevler sözlü söylemde vurgu, tonlama veya beden dili veya dersin sunumuna eşlik eden slaytlarda kullanılan görsellerin tasarımı gibi unsurlar aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Ancak bu tür sözsözsel olmayan üstsöylem unsurları çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik kullanışlı olabilecek üstsöylemsel unsurların belirlenmesi hedeflendiğinden bazı üstsöylem kategorileri öne çıkarılırken bazıları da yüzeysel olarak ele alınmıştır.

Son olarak Tanımlar ve Akademik Dinleme alt başlıklarında alanyazına referanslarla açıklandığı üzere akademik dinleme kapsamına konferanslar, sınıf içi sunumlar, panel tartışmaları gibi türlerin de fikri kabul görmesine rağmen tür temelli bir araştırma planlandığından çalışmanın veritabanı ders anlatımları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. TANIMLAR

İkinci dil: İkinci dil terimi o dilin ulusal dil olduğu ülkede doğal ortamlarda veya öğretim ortamlarında edinilen / öğrenilen dilleri ifade eder (Kramsch, 2000, s. 315). Ayrıca daha geniş kapsamlı olarak da ilk öğrenilen dilden sonra öğrenilen dillerin tamamı için de kullanılan bir terimdir (Lightbown ve Spada, 2013, s. 223).

Yabancı dil öğretimi: Dillerin geleneksel olarak herhangi bir doğal kullanım bağlamından uzak, okullarda öğretildiği durumları ifade eder (Kramsch, 2000, s. 315). Bir başka ifadeyle hedef dilin içinde bulunulan topluluk tarafından kullanılmadığı ortamlarda öğretimidir (Lightbown ve Spada, 2013, s. 217).

Akademik dinleme: Genellikle çok daha geniş kapsamlı bir şekilde akademik bir ortamda sözlü söylemi dinleme ve anlama (Goh, 2018, s. 1) olarak ele alınmasına rağmen bu tez kapsamında tezin amaçları doğrultusunda üniversite dersi bağlamı temel alınarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda ikinci/yabancı dil öğrencilerinin genellikle derste iletilen bilgileri anlamak, değerlendirmek ve akılda tutmak amacıyla yapılan dinleme olarak ifade edilebilir.

Akademik dinleme alt becerileri: Akademik dinleme etkinliklerinde başarılı olabilmek için dinleme sırasında işe koşulan küçük ölçekli becerilerdir.

Üstsöylem: Özünde dilin söylemin üreticileri tarafından alıcılarının ifade edilenleri nasıl en iyi şekilde işlemleyip anlayabileceklerine yönelik tahminlerine dayalı olarak kullanılmasıdır (Hyland, 2017, s. 17). Üstsöylem iletişimin yalnızca karşılıklı bilgi alışverişinden ibaret olmadığını, iletişime dâhil olan kişilerin kişilikleri, tutumları, varsayımlarının da iletişim sürecine dâhil olduğu fikrini içinde barındırır (Hyland, 2005, s. 3). Dolayısıyla söylemin üreticisinin alıcısı için söylemi daha kolay anlaşılır, kolay takip edilir, kabul edilebilir kılmak için ve içeriğe veya alıcıya karşı duruşunu göstermek için söylemi düzenlemek amacıyla başvurduğu çok çeşitli stratejiler olarak tanımlanabilir. Dinleme kapsamında düşünülecek olursa Hyland'ın (2017, s. 20) ifadelerinden hareketle, dinleyicinin yalnızca anlatılanları birbirine bağlamasına ve takip etmesine değil aynı zamanda konuşmacının tercih ettiği bir şekilde yorumlamasına da yardımcı olan heterojen özellikler dizisini ifade etmek için kullanılan bir şemsiye terim olduğu söylenebilir.

Üstsöylem belirleyicileri: Üstsöylem olgusunun gerçekleşme biçimlerini gösteren yüzey yapıdaki görünümüdür.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. AKADEMİK SÖYLEMDE ÜSTSÖYLEM

2.1.1. Akademik Söylem

Bu tez kapsamında *akademik dil* yerine *akademik söylem* ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir çünkü bu iki kavram kimi zaman birbirinin yerine kullanılabilse de dil öğretimi bağlamında bir başlangıç noktası olarak görüldüğünde kuram ve uygulamada önemli bir farka işaret etmektedirler. McCarthy ve Carter (1994, s. 201) dil öğretiminde dilin söylem olarak ele alındığı bir bakış açısını önerdikleri kitaplarında dili söylem olarak düşünmeye başladığımızda bütün manzaranın genellikle geri dönüşü olmaksızın değiştiğini ifade ederler. Dil öğretimi kapsamında öğrencilerin bir dilsel ürünü alımlamayı veya üretmeyi öğrenmesine yönelik çalışmalar yapılırken, Candlin'in (1994, s. vii-viii) de belirttiği gibi bu dilsel ürün belirli bir tarihî anda ve sosyal durumda konumlanmış, kimliği, sahibi, dinleyicisi ve amacı olan; zaman, yer ve konunun gerektirdiklerine göre şekillenmiş, tanımlanabilir parçaların oluşturduğu, amaçlı bir şekilde yapılandırılmış, tutarlı bir bütün olarak görüldüğünde dil öğretmeye yapı ile başlanmaz. Yapıdan değil de söylemden/metinden yola çıkan yaklaşımlara geçildiğinde öğrenme ve öğretmenin üzerine bina edildiği temel değişir.

Söylem terimi genel anlamda bir iletişim bağlamında ortaya çıkan dil kullanımı örneklerini ifade etmek için kullanılır (Richards ve Schmidt, 1985, s. 160). Üzerinde uzlaşılan genel dilbilimsel bir tanımını yapmak güç olsa da, Kıran ve Eziler Kıran'ın (2018, s. 300) sözceleme kuramından yola çıkan tanımını, bu tez bağlamında işlevsel olacaktır: "Söylem, sözceleme ediminin gözlemlenebilir sonucu olarak belli bir kişinin belli bir zamanda ve yerde ürettiği somut bir dilsel üründür." Söz konusu dilsel ürünün söylem olarak kabul edilmesindeki belirleyici nitelikler ise benimsenen dilbilimsel yaklaşıma göre değişebilir. "Yapısal yaklaşıma göre tümce ötesi, tümceden büyük dil

birimi; dilin toplumsal boyutu vurgulandığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vb.) işlevsel, iletişim değerli birim” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 227) olarak tanımlanabilir ve bunlara ek olarak yazılı veya sözlü biçimde bulunabilir.

Akademik söylemi, en genel hâliyle, düşünmenin ve dili kullanmanın akademide gözlemlenen yolları olarak tanımlamak mümkündür (Hyland, 2009, s. 1). Dil kullanımı, birbirinden farklı akademik bağlamlarda çok farklı şekillerde gözlemlenebileceği için alanyazında akademik söylemin, kesin çizgilerle tanımlanabilecek veya listelenebilecek genel geçer özelliklerinden çok, önemi konusunda bir uzlaşımın söz edilebilir. Hyland (2009, s. 1) akademik söylemin önemini; büyük ölçüde öğrencileri eğitmek, öğrendiğini göstermek, fikirleri yaymak, bilgiyi yapılandırmak gibi karmaşık etkinliklerin dile dayalı olmasına bağlar. Bununla birlikte ders kitapları, kompozisyonlar, bildiri sunumları, tezler, ders anlatımları ve araştırma makaleleri gibi akademik söylem türlerinin akademik etkinlikler için merkezi bir role sahip olmalarından dolayı eğitim ve bilgi üretiminin bel kemiği olduklarını ifade eder. Ancak akademik söylemin öneminin yüksek öğretim ortamlarında yalnızca eğitim ve araştırma ile ilişkilendirilmesinin basite indirgenmiş bir bakış açısı sunduğuna işaret ederek üniversitelerin, bilimsel çalışma alanlarının ve bilgi üretiminin sürdürülmesini mümkün kılan sosyal roller aracılığıyla ilişkilerin inşası konusundaki işlevselliğine de dikkat çeker.

Bu fikri destekler bir şekilde akademik dil kullanımının sosyal bağlamlarda konumlanmış statüsünü öne çıkaran Duszak (1997, s. 2), varsayılanın aksine, gelinen noktada akademik söylemin müdâhil olma ve tarafsızlık, güç ve dayanışma ilişkileri, yüz ve incelik gibi olguları da barındırdığının ortaya koyulduğuna değinir. Bu türden bulgu veya gözlemler, dilin düz bir bakış açısıyla ele alınmasının ve de bilginin tarafsızca ortaya konulmasının olasılığını tartışmaya açmıştır. Sonuç olarak yine Duszak’ın (1997, s. 2) ifadesiyle, akademik iletişimin tartışılmasında daha doğal bir dil ve daha *insan* bir akademisyene alan açan, daha *insanlaştırıcı* bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu konuda bilimin dilindense akademik söylemden söz ederek insanların bilimi nasıl sunduğu konusunda neyin kabul edilebilir ve neyin kabul edilemez olduğuna yönelik yargılarda ayrışmayı azaltma yolunda bir adım atılabileceğini savunur. Bu bakış açısının *bilimin dilinin* sahip olduğu iletişimsel potansiyele ve bu potansiyelin alana ve kültüre göre değişiklik gösterebileceği

fikrine yönelik öngörülerin önünü açan metindilbilim ve söylem çözümlemesi alanlarının ortaya çıkıp hızla gelişmesi sonucunda ortaya çıktığını ifade eder.

Akademik söylemin araştırılması Huddleston, Hudson ve Winter'ın 1960'lı yılların ortasında gerçekleştirdikleri bilimsel İngilizcenin dilsel özelliklerini ortaya koymayı hedefleyen ve sezgiye dayalı tespitlerden gerçek dil verisine dayalı bulgulara geçişte bir mihenk taşı olarak görülen çalışmalarından bu yana ciddi bir ilerleme göstermiştir (Huddleston, 1971'den aktaran Hyland, 2009, s. 2). Bu süreçte akademik söylem çalışmalarına dâhil edilen söylem türlerinin kapsamı genişlemiş, çalışmaların yöntemleri ve amaçları çeşitlenmiştir. Söylem araştırmalarında artık daha büyük verilerle belirli türlere, hatta belirli bir bilimsel çalışma alanındaki türlere odaklanılarak sözlü ve yazılı söylemin iletişimsel işlevlerini derinlemesine araştıran özelleşmiş çalışmalara rastlanmaktadır (Hyland, 2009, s. 2).

Akademik söylem araştırmaları, akademik amaçlı dil öğretiminden edimbilime varan çeşitli alanlarda çok çeşitli nedenlerle yürütülmektedir. Bu çalışmaları tetikleyen en aşikâr gelişmenin yüksek öğretimin yaygınlaşması olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Çünkü böylelikle akademik söylemi üreten ve alımlayan kitle genişlemiş, çoğunlukla araştırmacı, öğrenci ve akademisyenlerden oluşan akademik söylem toplulukları çoğalmıştır. Akademik söylemin öğrenciler için yarattığı zorluk da bu doğrultuda gittikçe daha sık karşılaşılan bir sorun olmaya başlamıştır. Bu zorluğun üstesinden gelinebilmesi için akademik söylemin araştırılıp betimlenmesi gerekliliği doğmuştur. Aynı zamanda akademisyenlerin kariyerlerinin ders anlatımı, konferans sunumu, araştırma makalesi ve benzeri akademik söylem kullanılmasını gerektiren akademik etkinliklerin bağlama uygun bir şekilde başarıyla gerçekleştirilebilmesine bağlı olması da akademik söylemin giderek artan önemini ortaya koymuştur (Hyland, 2009, s. 1).

Hyland'ın (2009, s. 12) akademik söylemin, araştırma sonuçlarını veya akademisyenlerin zihinlerindeki akademik bilgiye dönüştürmek gibi dış dünyaya ait gerçeklikleri temsil eden araştırmaları raporlamaktan daha temel bir işlevi olduğu yönündeki tespiti akademik söylemin epistemolojik önemini ortaya koymaktadır. Hyland'a (2009, s. 10) göre akademik söylem bilgiye kaynaklık etme, bilgiyi yapılandırma ve değerlendirmenin bir yolu olarak evrilmiştir. Dolayısıyla akademik söylemi diğer söylem türlerinden ayıran

özellikler, temelde bilimsel bilgi üretimiyle ilişkisi ve kullanıldığı bağlamlardaki iletişimsel işlevi üzerinden tanımlanabilir.

Akademik söylemin diğer özelliklerine bakıldığında, var olan bilgiyi aktarmak için kullanılan bir etiketleme sistemi değil; çeşitli türlerde, bağlamlarda ve amaçlarla bilgiyi üretmek için etkin bir şekilde kullanılan çıkarıma dayalı bir sistem olduğu ifade edilebilir (Hyland, 2009, s.186). Akademik söyleme ilişkin bu düşüncüyü Uzun (2006) da benzer bir şekilde ifade etmiştir. Uzun'a (2006, s. 135) göre akademik söylem, nesnel, varlıklar, olaylar veya durumların kendilerini öne çıkarmaktansa onların arasındaki ilişkilerden doğan olguları vurgular. Bu da demek oluyor ki akademik söylemde gözlem ve bulguların ötesine geçilip betimlemenin yanı sıra açıklama ve değerlendirme de yapılır.

Ayrıca “Akademik söylemde araştırılan konunun temelini oluşturan alanyazın bilgisi önemli bir yer tutar. Bu nedenle ilgili alanyazına göndermelerin yapıldığı akademik yazılarda söyleşimlilik ve çokseslilik ögeleri temel özelliklerdendir.” (Tüfekçioğlu, 2021, s.47). Akademik söylem olayları sebep-sonuç ilişkileri içinde ele alır, metin dışı bağlamdan ziyade metnin tanımladığı anlamlarla ilgilenir ve kişilerden çok olayları öne çıkarır (Hyland, 2009, s. 7). Akademik bilginin nesnel ve bilimsel olma özelliği böylelikle sağlanır. Bu konuda araştırmacıların söylemsel tercihleri belirleyici olur. Akademik emeğiyle söz konusu soyut ve ilkesel içeriği oluşturan araştırmacı, bu içeriği nesnel bir sunumla aktararak sözcelerinin doğruluk değerini herkes için algılanabilir ve kişilerüstü kılar. Bu süreçte kendini kişi olarak geri çekerken, “akademik bilgi sunan yazar” olarak öne çıkarır (Uzun, 2006, s. 135). Dolayısıyla akademik söylemde akademik bilginin sunulması metnin içindeki anlamların alanyazındaki metinlerle ilişkilerinden doğan kişilerüstü bir düzeyde gerçekleşir. Ancak akademik söylemde nesnel bir tutum benimsenmesinden akademik söylemin kişilerarası özelliğinin bulunmadığı çıkarımı yapılmamalıdır çünkü her metnin veya konuşmanın bir alıcı kitlesi için oluşturulduğu ve bu özelliğinin metinleri şekillendirdiği gerçeğinin göz ardı edilmesi mümkün değildir.

2.1.1.1. Akademik Söylemin Bağlamları ve Akademik Türler

Tür (genre) kavramı günümüzde, dilbilim, edebiyat, sinema gibi pek çok farklı alanda kullanılan bir kavram hâline gelmiştir. Bu nedenle bu kavramın bu tez çerçevesinde

işlevsel olabilecek bir tanımını yapmak için söylem türü sınırlamasıyla başlamakta fayda olacaktır.

Tardy (s. 54) türleri, tipik hâle gelen söylem biçimleri olarak tanımlar ve belirli bir ihtiyaç veya zorunluluğa cevap veren söylem yapıları düzenli hâle geldiğinde ortaya çıkan biçimler olarak açıklar. Tür kavramının özelliklerini aşağıdaki gibi beş madde hâlinde sıralamak mümkündür:

- 1) Türler geleneksel olarak kabul görmüş ve herkes tarafından paylaşılan ortak bir amacı olan iletişimsel olaylardır.
- 2) Bir tür belirli özgürlük sınırları içerisinde yapılaşarak standartlaşan bir olaydır ve amaç ve yapı olarak sınırlamaları vardır.
- 3) Bir türün geleneksel bilgisi bu işin içinde olan uzmanlarda diğerlerine göre daha fazladır.
- 4) Toplumlar sürekli tekrarladığını düşündükleri iletişimsel olaylara tür adını verirler.
- 5) Aynı şekilde alt-türlerin ortaya çıkması da tekrarlayan ve dikkat çekici ortak özellikler üzerine kurulmuştur. (Swales, 1985'ten akt. Özyıldırım, 2001, s. 69)

Bunlara ek olarak Uzun (2011, s. 166) metnin iletişimsel amaçlarının ve işlevlerinin tür içinde belirginleştiğini; iletişimsel amaçların metnin türünü; metnin türünün de o metne özgü söylem şemasını ve dil kullanımlarını belirlediğini belirtmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle akademik söylem türlerini de akademik söylem topluluklarının üyeleri tarafından kabul gören ve paylaşılan, akademik bağlamdaki belirli iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için kullanılan, tipikleşmiş, tekrar eden söylem biçimleri olarak tanımlamak mümkün olabilir. Hyland (2009, s. 27) akademik bağlamdaki türleri yazılı ve sözlü olarak ikiye ayırmış ve örnekler sunmuştur. Yazılı türlerin örnekleri arasında araştırma makaleleri, konferans bildiri özetleri, lisans düzeyindeki akademik denemeler (essay), hibe teklifleri (grant proposals), kitap eleştirileri/incelemeleleri, doktora tezleri, ders kitapları ve editöre mektuplar yer alır. Sözlü türlerin örnekleri arasında ise üniversite dersleri (lecture), seminerler, öğrenci sunumları, konferans sunumları, ofis saatleri, tez savunmaları ve kabul mülakatları yer alır. Hyland (2009, s. 2-3) bu ayrımı yaparken aslında çok yakın zamanlara kadar göz ardı edildiğini düşündüğü sözlü akademik türlere dikkat çekmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda sözlü akademik türlerin yazılılara göre daha az uzmanlaşma gerektirmediği ve eğitim ve araştırma açısından oynadıkları rolün önemini vurgulamıştır. Konuşmanın çeşitli akademik bağlamlarda yazıdan nasıl farklılaştığını ve aslında yazıyla nasıl birlikte çalıştığını, farklı bilimsel alanlarda ve farklı söylem türlerinde üstlendiği önemli rolleri ancak yeni yeni ortaya çıkan araştırmalar sayesinde fark etmeye başladığımızı ifade eder.

Hyland (2009) akademik söylem türlerini ayrıca farklı başlıklar altında ele alarak yazılı ve sözlü olmaları dışında da bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmada araştırma makalesi, konferans sunumu gibi türleri araştırma söylemi başlığı altında; üniversite dersleri, seminerler, lisans ders kitapları gibi türleri öğretimsel söylem başlığı altında; laboratuvar raporları, proje önerileri, akademik denemeler, proje raporları, tezler, saha notları da öğrenci söylemi başlığı altında değerlendirilmiştir. Öğrenci söylemine dâhil olan türleri de lisans düzeyi ve lisansüstü düzey olarak ayırıp lisans düzeyinde akademik deneme, bitirme tezi, sunum gibi türlerin; lisansüstü düzeyde ise yüksek lisans ve doktora tezleri, tez savunması gibi türlerin kullanıldığını ifade eden Hyland, araştırma söylemi, öğretimsel söylem, öğrenci söylemi başlıklarının yanında bir de popüler söylemlerden söz etmiştir ve popüler bilim kitapları ile televizyon belgesellerini popüler akademik söylem türlerine örnek olarak vermiştir.

2.1.1.2 Üniversite Ders Anlatımları

Üniversite dersleri akademik söylemin ve üniversite yaşamının oldukça büyük ve önemli bir parçasını oluşturur. Alanyazında da üniversite derslerinin rolünü vurgulamak için Benson'ın (1994) *öğrenme kültürünün merkezî ritüeli* nitelemesi sıklıkla alıntılanır (Flowerdew, 1994;). Üniversite dersleri çevreden, içerikten ve kişilerarası ilişkilerden etkilenen bir bağlamda, öğretmen ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında bilgi alışverişinin yapıldığı iletişimsel eylemlerdir (Querol-Julián ve Arteaga-Martínez, 2019, s. 298). Söz konusu eylemin en genel belirleyici söylemsel özelliklerini Brown ve Yule (1983) verilen bilginin türü ve konuşma sırası boyunca harcanan zaman açısından karşılıklı konuşmalarla (conversation) karşılaştırarak açıklamıştır. Üniversite derslerinin söylemi bilgi iletmeye yönelik işlemsel (transactional) bir nitelik taşıırken karşılıklı konuşmalarda etkileşimsellik yani sosyal temasın devam ettirilmesi ön plandadır. Bununla birlikte üniversite dersleri konuşmacının aldığı söz sırasını uzunca bir süre koruması ile karakterize olmaktadır. Karşılıklı konuşmada ise genellikle etkileşime dâhil olan kişiler birden fazla kez söz alır ve söz sıraları kısa sürer. Elbette günümüzde üniversite derslerinin değişen dinamikleri ile birlikte üniversite dersleri de daha etkileşimsel hâle gelse de tek seferde geniş bir kitleye öğretim imkanı sağlaması

nedeniyle düz anlatım metoduyla gerçekleştirilen üniversite dersleri Türkiye’deki üniversite bağlamının önemli bir bileşeni olmaya devam etmektedir.

Üniversite dersi kavramı tez kapsamında o dönemlerden bu yana eğitim-öğretim kültürünün değiştiği ve hâlâ değişmekte olduğu gerçeği de göz önünde bulundurularak Aristo’nun zamanından beri öğretim bağlamlarında uzmanların alana yeni girenlere bilgi aktarmak için kullandığı kanal (Crawford-Camiciottoli ve Querol-Julián, 2016, s. 309) olan İngilizcedeki “lecture” kavramının karşılığı olarak kullanılacaktır. Türkçede üniversite dersi kavramı iletişimsel yapısı belirli olan bir türü çağrıştırmaktan çok bağlamı çağrıştırmaktadır. Örneğin, “üniversite dersi” ifadesi kullanıldığında akla içinde tartışmaların, öğrenci sunumlarının vb. farklı iletişim etkinliklerinin bulunduğu bir bağlam gelirken, İngilizcedeki ‘lecture’ sözcüğü amfi derslerinde olduğu gibi öğretim elemanının kalabalık bir topluluğa hitaben genellikle tek yönlü olarak yapılandığı uzun süreli söylem parçaları olarak çağrışım yapmaktadır. Ne yazık ki Türkçede bu türe karşılık gelen terimleşmiş tek bir sözcük bulunmamaktadır. Aslında konferans sözcüğü aynı anlamı sağlayabilir ancak hem eğitim öğretim ortamlarına ilişkin bağlamsal çağrışımının olmaması hem de yaygın kullanımının daha çok uluslararası akademik toplantıları çağrıştırması nedeniyle tür olarak düşünüldüğünde karmaşaya yol açabileceği için ve bu çalışma kapsamında üniversite dersleri ele alınacağından bu türü üniversite dersi terimi ile karşılamak tercih edilmiştir.

Tür terimine geri dönüp kısaca hatırlatmak gerekirse, ansiklopedik uygulamalı dilbilim sözlüğünde (*Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, 1999) özel amaçlı İngilizce öğretimi geleneğinden araştırmacıların çalışmalarından yola çıkılarak bir söylem topluluğu tarafından tanınan yazılı ve sözlü söylem çeşitleri şeklinde tanımlanmıştır. Sözlükte, her türün belirli sözcüksel ve dilbilgisel seçimler gibi dilsel, baskı boyutu, jestler gibi dil ötesi, amaç ve bağlam gibi bağlamsal ve edimsel olmak üzere belirleyici özellikleri olduğu ve bazı türlerin çakıştığı (bir fıkranın aynı zamanda bir hikâye olması gibi) veya iç içe geçtiği (bir fıkranın bir hikayenin parçası olması gibi) durumlar olabildiği de belirtilmiştir (aktaran Malavska, 2016). Üniversite dersleri de bu özellikleri taşıyan sözlü bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ochs (1979’ dan aktaran Flowerdew ve Miller 2005, s. 49) türlerin yazılı-sözlü skalasında bir yere oturtulmasının söz konusu türün ne derece planlı olduğuna bağlı olduğunu iddia

eder. Buradan yola çıkarak kişilerarası günlük konuşmanın plansız, akademik makalelerin de tamamen planlı olduğu söylenebilir. Üniversite dersleri ise günlük konuşmalardan daha planlı ama akademik makalelerden daha az planlı bir tür olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Hansen ve Jensen (1994) üniversite derslerinin bir konunun doğaçlama olarak yorumlanmasından bir plana göre veya notlardan yararlanarak konuşmaya ve hatta ezberlenmiş metinlerin sunulmasına veya yazılı metinlerin okunmasına varan farklı şekillerde gerçekleşebileceğini fakat bu konuşmaların ezberlenmesinin veyahut sesli okunmasının nadir bir durum olması nedeniyle daha çok sözlü konuşma özelliği taşıdığını ifade eder. Bunun göstergeleri, kaçınımsalar, dil sürçmeleri, tutukluklar gibi sözlü söylemin o anda üretildiğini gösteren özelliklerdir.

Bu noktada, üniversite derslerinin tarzları açısından sınıflandırmalarına yer vermek yerinde olacaktır. Dudley Evans ve Johns (1981) anlatım tarzı açısından üç tür üniversite dersinden söz eder. Bunlardan ilki okumaya dayalı ders anlatım tarzıdır. Bu tür derslerde öğretim elemanı notlarından okur veya okumuş gibi anlatır ve ses tonunu çok değiştirmez. İkincisi, günlük konuşma tarzıdır. Günlük konuşma tarzındaki derslerde öğretim elemanı dersi resmi olmayan bir üslupla notlarından veya notları olmadan daha uzun ezgi birimleriyle anlatır. Üçüncüsü ise retorik tarzıdır. Bu tür derslerin belirleyici özellikleri öğretim elemanının dersi bir performans sergiler gibi geniş bir aralıkta değişen bir tonlamayla, çoğunlukla yüksek perdeden anlatması ve sık sık konu dışına çıkması veya parantezler açmasıdır. Morrison (1974) ise fen bilimleri alanındaki üniversite derslerini inceleyip resmi ve resmi olmayan üniversite dersleri olmak üzere iki türü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu ayrımın tüm üniversite derslerine genellenebileceğini ifade etmiş ve resmi olmayan derslerin öğrencileri daha çok zorladığını belirtmiştir (aktaran Jordan, 1997).

Günümüzde slaytlar gibi görsel unsurlarla desteklenen günlük konuşma tarzında ders anlatımının yaygın olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca üniversite derslerinde öğrenciler dersi dinlemenin yanında sunumla ilgili dağıtılan kağıtlardaki bilgiyi okumak, not tutmak gibi görevleri de gerçekleştirirler. Bununla birlikte dersin öncesinde derse hazırlık amaçlı okuma yapmaları istenebilir, dersin sonrasında bir ödev yapmaları veya dersle ilgili bir sınava girmeleri gerekebilir. Bütün bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme süreçleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla dersi dinlerken anlamlandırma süreci yalnızca dinleme sürecinden değil bütün bu etkinliklerin, çeşitli metinlerin ve

öğrencinin önceki deneyim ve bilgilerinin birbiriyle ilişkisinden doğar (Flowerdew ve Miller 2005, s. 90). Benson da bu fikri destekler bir şekilde, not tutma ile birlikte dinlemenin üniversite derslerini dinlerken ihtiyaç duyulan okuma, yazma, konuşma, gibi büyük ölçekli becerilerden yalnızca biri olduğunun altını çizerek (Benson 1998'den aktaran Flowerdew and Peacock, 2001, s. 21).

Genel yapıları açısından bakıldığında, üniversite derslerinin yazılı akademik türlerde olduğu gibi giriş, gelişme, sonuç şeklinde düzenlenmesine çok rastlanmamaktadır (Crawford-Camicciottoli ve Querol-Julián, 2016). Young bu konuda yaptığı araştırmasında üniversite derslerinin belirgin bir şekilde tespit edilebilecek bölümlerinin de olmadığını, onların yerine bir dizi birbiriyle ilişkili ancak belirli bir sırayı takip etmeyen safhadan oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite dersleri bu açıdan incelendiğinde derslerde birden fazla giriş, gelişme ve sonuç bulunabileceği ortaya çıkmıştır (Young, 1994). Diğer bir taraftan hareket çözümlenmesi yöntemiyle yapılan ve üniversite derslerinin yapısını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Lee, 2009; Malavska, 2016; Thompson, 1994). Ancak Thompson'ın (1994) çalışmasında da değişken bir yapıya sahip olan üniversite derslerinde tipik bir hareket yapısından önce tahmin edilmesi pek kolay olmayan bir şekilde yerine getirilen çeşitli işlevlerin bulunduğu belirtilmiştir.

Üniversite dersleri verilme kanalları açısından değerlendirildiğinde yüz yüze ve uzaktan olarak ikiye ayırmak mümkündür. Yüz yüze üniversite derslerinde öğretim elemanı ve öğrenciler aynı fiziksel ortamda (sınıf veya amfi) bulunur ve yüz yüze iletişim kurarlar. Çok eskilerden bu yana devam eden üniversite dersi verilme şekli yüz yüze derslerdir. Uzaktan verilen üniversite derslerini ise senkron ve asenkron olarak ikiye ayırmak mümkündür. Senkron derslerde öğretim elemanı ve öğrenciler bir video konferansı programı yardımıyla eşzamanlı olarak dijital bir ortamda bulunur ve anlık canlı iletişim kurabilirler. Asenkron derslerde ise öğretim elemanı anlattığı dersi kaydedip bir öğretim yönetim sistemi, internet sitesi veya YouTube gibi dijital bir platform üzerinden öğrencilere ulaştırır. Öğrenciler ve öğretim elemanı aynı anda aynı sınıf veya dijital platformda bulunmadığı için anlık etkileşime izin vermez. Ancak bu tür üniversite dersleri öğrencilere dersi tekrar tekrar dinleme ve kendileri için uygun bir zamanda dinleme imkânı verir. Günümüzde yaygınlaşan kitlesel çevrim içi açık dersler de asenkron derslerin en çok kullanıldığı bağlamlardandır. Hatta kitlesel çevrim içi açık

dersler üniversite dersinin bir alt türü olarak belirginleşmeye başlamıştır (Crawford Camicciottoli, 2020).

Eğitim dili Türkçe olan üniversite derslerinde söylemi inceleyen tek çalışma Doyuran'ın (2006) bütüncüye dayalı, çok boyutlu kesit çözümlemesi yöntemini kullandığı doktora tezidir. Doyuran (2006) eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan üniversitelerdeki derslerin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerinden hareketle beşeri bilimler ve mühendislik alanlarındaki ders söyleminin özelliklerini etkileşimsel söylem / bilgisel dolaylı söylem / dolaysız söylem, gizil mantıksal bağdaşıklık / belirgin mantıksal bağdaşıklık üzerinden çözümleyip betimlemeyi ve eğitim dili değiştiğinde söylemin değişip değişmediğini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda eğitim dili ile birlikte ders söyleminin de değiştiği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle sözlü Türkçe akademik söylem üzerine yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir çünkü türlerin dile ve kültüre özgü özellikleri söylemi şekillendirmektedir.

2.1.1.3. Akademik Türkçe ve İlgili Araştırmalar

Kimi araştırmacılar akademik dili kullanıldığı bağlamlar temelinde tanımlarken diğerleri yapı ve üslup özellikleri üzerinden tanımlamışlardır. Bu nedenle bu bölümde Türkçe açısından her ikisine de yer verilecektir. Akademik Türkçenin sınırlarını çizmek oldukça zordur çünkü çok çeşitli bilimsel alanlarda çeşitli amaçlarla üretilen metinler söz konusudur (Demir, 2020, s. 6). Demir (2020, s. 3) akademik Türkçenin standart Türkçenin özel amaçlı bir alt varyantı olduğunu belirtir ve yazılı bir varyant olduğunu iddia eder. Yazılı bir varyant olmasına rağmen sunumlar, ders anlatımları, konferanslar ve benzeri sözlü akademik etkinliklerde de kullanıldığını da ekler. Demir'e (2020) göre akademik Türkçe "Yerel ve sosyal tabakalara özgü izler taşımadığı gibi argo ve kaba ifadeler de bulundurmaz. Akademik metinlerin Türkçe standart yazıma uymaları beklenir. Sunumlar, konferanslar, dersler, açık oturumlar gibi sözel ifadenin ağır bastığı durumlarda kullanılan konuşma varyantı da akademik dilin diğer özelliklerini taşır ve günlük konuşma dilinden ayrılır." (Demir, 2020, s. 7) ve bu varyantı kullanmak için bireylerin onu öğrenmeleri gerekir çünkü ana dilindeki gibi çaba sarf edilmeksizin edinilmez.

Akademik Türkçe öğretiminin bilimsel dayanaklar üzerine kurulu olarak yürütülebilmesi için akademik Türkçenin veya akademik söylemin dilbilimsel çalışmalarla her yönüyle betimlenmiş olması da önem taşımaktadır. Flowerdew (2017) de dilin betimlenmesini akademik amaçlı dil öğretiminde ilk adım olarak tanımlar. Ancak akademik Türkçe veya söylem üzerine yapılan dilbilimsel çalışmaların bulunduğunu buna karşın akademik Türkçenin hâlâ betimlenmemiş pek çok yönünün olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimine kaynaklık edebilecek çalışmaları tür temelli çalışmalar, derlem dilbilim çalışmaları, söylem ve kesit çözümlemesi çalışmaları, toplumdilbilimsel çalışmalar vb. şeklinde sıralamak mümkündür. Yapılan alanyazın taramasında üniversite derslerine odaklanan Doyuran'ın (2006) doktora tezi dışında akademik Türkçeye ilişkin yapılan çalışmaların hepsinin yazılı türlere odaklandığı görülmüştür. Bu eğilimin büyük ölçüde sözlü dil verisinin toplanması ve çözümlenmesi sürecindeki zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe üzerine yapılan tür temelli çalışmaların büyük bir kısmını tür çözümlemesi çalışmaları oluşturmaktadır. Bilimsel makalelerin veya tezlerin belirli bölümlerinin veya tamamının sözbilimsel hareket analizini gerçekleştiren pek çok çalışma bulunmaktadır (Çandarlı 2012; Çocuk, 2017; Duruk, 2014; Durusoy ve Dağ, 2019; Erdemir 2019; Erkan Bilen, 2020; Fidan, 2008; Geçikli, 2013; Işık-Taş, 2008; İşeri ve Çapan Tekin, 2018; İşeri ve Şen, 2017; Kafes, 2018; Kan, 2014; Kan ve Uzun, 2014, 2015, 2016; Kavanoz ve Şimşek, 2013). Bu çalışmalar akademik türlerin özelliklerinin betimlenmesi açısından önemlidir. Bilimsel metinlerdeki dilsel ve söylemsel özelliklere ilişkin oldukça geniş bir yelpazede çeşitli odaklara sahip, yine bir kısmı tür temelli çalışmalar da bulunmaktadır (Çalışır, 2007; Doyuran, 2009; Erk Emeksiz, 2015; Fidan ve Cem-Değer, 2007; Güngör, 2016; Işık-Taş, 2018; İnceçay, 2015; Konukman, 2012; Şen, 2019, 2020; Tarcan, 2019; Tüfekçioğlu, 2022; Türkkan, 2005; Yıldız, 2012; 2016; Yıldız ve Aksan, 2014). Henüz çok sayıda çalışma yapılmış olmasa da derlem temelli söz varlığı çalışmaları da akademik Türkçe söylem araştırmalarına katkıda bulunmaktadır (Dolmacı, 2015; Tüfekçioğlu, 2018). Dilbilimsel çalışmaların bulgularının akademik Türkçe öğretimi alanına gerek program geliştirme gerekse malzeme geliştirme aşamalarında kaynaklık etmesi kuram ve uygulama arasındaki bağı kurmak açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dilbilimsel çalışmalar ve akademik amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasındaki bağlantıyı kuran çalışmalara da rastlanmaya başlanmıştır. Bunun bir örneği Kurudayıoğlu

ve Çimen'in (2020) akademik Türkçe dersi alan öğrencilerin metinlerindeki üstsöylem belirleyicileri kullanımını inceleyen çalışmalarıdır.

2.1.2. Üstsöylem

Bu bölümde, aslında ilk kez Harris tarafından 1958 yılında ortaya atılan (Harris, 1970) ve ancak 80'li yılların ortalarından itibaren alanyazında kendine yer edinmeye başlayan (Hyland, 2017, s. 17), Türkçe özelinde ise daha yakın bir zamanda çalışılmaya başlanan bir kavram olan üstsöylem ele alınacaktır. Üstsöylem kavramı çoğunlukla söylem analizi ve dil öğretimi alanlarında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Hyland, 2017, s. 16). Üstsöylem sıklıkla çalışılan bir konu olmasına rağmen alanyazında üzerinde uzlaşmış bir tanımı bulunmamaktadır. Bunun nedeni üstsöylem konusunda çalışan araştırmacıların farklı üstsöylem kavramsallaştırmaları ve kavramın kendisinin net olmayan bir kategori olmasıdır.

Genellikle en basit hâliyle söylem hakkında söylem şeklinde tanımlansa da Hyland üstsöylemin özellikle tam olarak ne olduğu konusunda bir belirsizlik olduğundan söz eder (Hyland, 2015, 2017). Bu nedenle üstsöylemin ne olduğundan çok ne olmadığından yola çıkılarak bazı tanımlamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda söylemin önermesel olan ve olmayan içeriği arasında yapılan ayırım, üstsöylemin belirlenmesinde sıklıkla başvuru bir referans noktası olagelmıştır. Alanyazında söylemin önermesel içeriğinin üstsöylem olmadığı konusunda neredeyse bir uzlaşma gözlemlenmektedir (Crismore et al., 1993; Hyland, 2017; Vande Kopple, 1985; Williams, 1981). Bu durum söz konusu belirsizlikle baş edilmesinde kısmen yol gösterici bir unsur olarak düşünülebilir.

Bu noktada, önermesel içerik ve önermesel olmayan içerik ayrımının ayrıntılı bir biçimde ele alınması üstsöylem kavramının netleştirilebilmesi açısından gereklidir. “Önerme, dış gerçekliğe ya da başka bir ifadeyle dünya gerçekliğine ilişkin bilgiye gönderimde bulunur.” (Şen, 2021, s. 278). Bir söylem kesitinin önermesel içeriği, hakkında konuşulan şeyin kendisidir (Hyland 2017, s.17-18). Üstsöylem konusuna ilk işaret eden araştırmacılar aslında metinlerin/söylemin yalnızca iletilmek istenen bilgilerden yani önermelerden ibaret olmadığını ortaya koymak amacıyla üstsöylemden söz etmişlerdir. Harris (1970) üstsöylem kavramını ilk kullandığında önermesel ve önermesel olmayan terimlerini doğrudan kullanmasa da üstsöylemi “bir metnin temel bilgileri hakkında bilgi

veren fakat kendileri doğrudan bilgi taşımayan metin öğeleri[ni]” (akt. Dağ Tarcan, 2019, s.19) ifade etmek için kullandığından metnin temel bilgilerinin ortaya konulduğu unsurlar ile bu bilgilerin önermesine katkıda bulunmayan üstsöylemsel unsurlar arasında bir karşıtlık kurarak söz konusu iki terime ilişkin ayrıma işaret etmiştir. Üstsöylem konusunu çalışan bir başka araştırmacı olan Vande Kopple (1985, s. 85) üstsöylemsel kategoriler sunduğu çalışmasında söz konusu kategorilerin hepsinin paylaştığı ortak noktanın önermesel içeriğe katkıda bulunmamaları olduğunu ve üstsöylem ve önermesel içeriğin işlevlerinin söylemin farklı düzeyleri ile ilgili olduğunu öne sürerek sözü edilen ayrımı vurgulamıştır. Crismore vd. (1993, s. 40’tan aktaran Hyland ve Tse, 2004, s. 300) ise üstsöylemin yazılı veya sözlü metinlerde önermesel içeriğe bir ekleme yapmayan ancak okur veya dinleyicinin verilen bilgiyi zihninde düzenlemesine, bu bilgiden çıkarım yapmasına ve onu değerlendirmesine yardımcı olmaya yönelik bulunan dilsel malzeme olduğunu belirtmiş ve böylelikle kendilerinden önce gelen araştırmacılara benzer bir şekilde üst söylemin tanımlanmasında etkin rol oynayan önermesel olan ve önermesel olmayan içerik ayrımına dikkat çekmiştir.

Şen (2021, s. 279) bu ayrımı okurun zihninde netleştirmek üzere iki örnek cümle üzerinde durur:

- 1.“Dünya güneşin etrafında döner.”
2. “Sizin de bildiğiniz gibi Kopernik 1543 yılındaki çalışmasında dünyanın güneşin etrafında döndüğünü kesin olarak ortaya koymuştur.”

Bu cümlelerden birincisi yalnızca önermesel içeriğe sahiptir. Ancak ikincisinde yazarın söylemine yönelik tutumu ve okuruyla etkileşim çabasını yansıtan unsurlar bulunmaktadır. İkinci cümlenin anlamı önermesel olan ve olmayan unsurların toplamından oluşmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi pek çok araştırmacının söz konusu ayrımın üstsöylemi belirlemekteki işlevselliğine değinmesine rağmen güncel çalışmalarda bu ayrımın belirli bir ölçüde yardımcı olabileceği ancak tamamen yeterli olmadığı savunulmaktadır. Ädel (2006, s. 210) bu ayrımın sunduğu bakış açısının sınırlı olduğunu ve bu nedenle belirgin ve yeterli bir ölçüt olarak kullanılamayacağını altını çizer. Bu doğrultuda üstsöylemin net olmayan ve metnin konusu veya içeriğiyle bir arada bulunabilen bir olgu olarak kavramsallaştırılması önerisinde bulunarak üstsöylemi önermesel olan ve önermesel olmayan içerik ayrımı üzerinden tanımlamaktan kaçınır. Ädel’inkine (2006) benzer bir

bakış açısı Hyland ve Tse'nin (2004, s. 293) çalışmasında da görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar, birincil görülen önermesel söylem ile ikincil görülen üstsöylem arasında yapılan ayrımı yeniden ele alıp bulanıklaştırarak söylemin üreticisinin söylemi düzenlemek ve yorumlamak amacıyla söyleme dâhil olma ve söylemi hedeflenen bağlama uyarılama yolları arasındaki ilişkiye odaklandıklarını ifade ederler. Onlara göre üstsöylem, söylemin anlamını oluşturmaya katkıda bulunarak bir tutkal gibi söylemdeki önermeleri bir arada tutmaktan daha önemli bir işlev görmektedir. Bu anlamda üstsöylemin söylemdeki varlığı söylem ile bağlamı arasındaki ilişkiyi netleştirmeye yarar çünkü söylemin üreticisi üstsöylemi kullanarak alıcısının hâlihazırda var olan bilgisini, gereksinimlerini ve metinlerle önceki deneyimlerini göz önünde bulundurduğunu gösterir. Hyland ve Tse (2004) önermesel olan ve önermesel olmayan içerik arasında yapılan ayrımı bir başlangıç noktası olarak faydalı görseler de bu ayrımın daha da ileri götürülmesinin yanıtıcı olabileceğini öne sürerler. Bunun nedeni metinlerin veya söylemin önemli bir kısmının metnin dışındaki dünyaya ait gerçekliklerden ziyade metnin kendi içindeki bilgiler ve metnin alıcılarına yönelik olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında üstsöylemi metnin içeriğini alıcısı için daha anlaşılır, tutarlı ve ikna edici kılmak için bir kaynak olarak düşünmek mümkün olabilir (Hyland, 2015, ss. 9-10). Dolayısıyla söylemin anlamının söz konusu iki unsurun bir arada bulunmasıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir (Hyland, 2017, ss.17-18).

Üstsöylemin ne olduğu konusundaki belirsizlik konusuna geri dönmek gerekirse, Hyland'a (2017, s. 18-19) göre bu belirsizlik dört farklı şekilde gözlemlenmektedir. Bunlardan ilki önermesel içerikle önermesel olmayan içeriğin karıştırıldığı durumlardır. Sözgelimi bir metnin asıl konusu yazar-okur ilişkisinin kendisi olabilir veya normalde üstsöylemsel unsurlar olarak tanımlanan bazı bağlaçlar kimi durumlarda önermesel içerikle ilgili olarak metnin dışındaki gerçek dünyadaki olaylar arasındaki bağlantılara işaret etmek gibi farklı işlevlere sahip olabilir. İkinci bir belirsizlik nedeni, üstsöylemin metnin yüzey yapısında çok farklı şekillerde ve tek bir sözcükten tüm bir cümleye varan farklı uzunluklardaki birimler olarak gözlemlenmesidir. İkinci maddede belirtilen biçimsel çeşitliliğe eşlik eden işlevsel çeşitlilik de üstsöylemin belirsiz bir kavram olarak değerlendirilmesine neden olur. Bir başka ifadeyle, üstsöylem çeşitli biçimlerde görülebileceği gibi tek bir biçimin de birbirinden farklı üstsöylemsel işlevleri bulunabilir ve bu durum üstsöylemin sınırlarının çizilmesini zorlaştırır. Son olarak da üstsöylemin

metinde ne işe yaradığı konusu belirsizliğe yol açan bir problem olarak karşımıza çıkar. Bazı araştırmacılar üstsöylemi yalnızca yazarın metnin bölümlerini belirlemek, metnin ileri bir noktasında gelecek bir içeriğin sinyalini vermek, ve metnin içindeki bağlantıları açık etmek gibi metnin kendisine gönderimde bulunan eylemler hakkındaki ifadeleriyle sınırlar. Bazıları ise yazar konuşmacının kendi ifade ettiklerine yaklaşımını, konuşmanın metnin önermesine eklediği yorumları veya okuyucu dinleyiciyle ilişki kurmaya çalışma yollarını da üstsöylem kapsamına dâhil eder. Bu da üstsöylem incelemesi yapan çalışmaların sonuçlarını karşılaştırmayı zorlaştırır. Söz konusu belirsizliklere rağmen çoğu üstsöylem araştırmacısının itiraz etmeyeceği noktaları şöyle toparlar Hyland (2017, s. 17): Üstsöylem iletişimin etkileşimsel yönünü yakalamayı amaçlayan bir olgudur, önermesel içerikle okuyucu odaklı içerik arasında bir ayrım olduğunu varsayar ki aslında bu özelliği de bağlama bağlıdır ve dilden dile, türden türe farklılık gösterebilir.

Örtük dolaylı işaretlerle değil de çoğunlukla belirtik dilsel unsurlarla ilgili olması üstsöylemin başka önemli bir özelliğidir (Hyland 2017, s. 17). Üstsöylemin metnin yüzey yapısında belirginleşmesini sağlayan dilsel unsurlar genel anlamda üstsöylem belirleyicileri olarak adlandırılabilir. Hyland (2017) üstsöylem belirleyicilerinin tespit edilmesinin oldukça zor olduğunu ve incelemeyi yapan kişiler arasında farklılık gösterebildiğini de vurgulamıştır. Swales de “Üstsöylemin kavramsal olarak kabul edilmesinin kolay [...], ancak uygulamada kavramın sınırlarını belirlemenin oldukça zor olduğunu belirtir.” (Swales, 1993, s. 188’den aktaran Şen, 2021). Hyland ve Tse (2004, s. 286-287) üstsöylemi belirlemenin basit bir ölçütü olmadığını kaydeder. Onlara göre üstsöylem ihtiyaçlar doğrultusunda yeni unsurların eklenebileceği açık bir ulamdır. Kimi zaman metnin bir noktasında üstsöylem işleviyle gözlemlenen bir unsur metnin başka bir noktasında bu işlevi üstlenmeyebilir. Bu nedenle de üstsöylem çalışmalarının işlevsel sınıflandırmalar ve metinlerin incelenmesiyle başladığını belirtmişlerdir. Ädel (2010, s. 82) ise bir başlangıç noktası olarak geniş kategorilerin kullanışlı olabileceğini ancak söylemde gerçekleşen üstsöylemsel eylemlerin daha detaylı bir şekilde incelenmesinin gerekli olduğunu iddia eder. Bunun için üstsöylemsel ifadelerin söz konusu bağlamda ne gibi söylemsel sözbilimsel işlevleri gerçekleştirdiğinin çalışılabileceğini vurgular. Bu ifadelerden de anlaşılabilceği gibi üstsöylem belirleyicilerinin yani üstsöylemin metnin yüzey yapıdaki görünümünün bir konuşmanın veya metnin alımlanmasında üstlendikleri rolleri işlevsel sınıflandırmalarla

sunmak üstsöylem araştırmalarında incelenen unsurları anlaşılır bir şekilde ortaya koymak açısından önemlidir.

Üstsöylem, iletişim açısından çok önemli roller üstlenmesi nedeniyle birçok dilde üstsöylemi ifade etmenin yollarının bulunmasından yola çıkılarak, bir söylem evrenseli olarak tanımlanır (Mauranen, 2010, s. 21’den aktaran Hyland, 2015, s. 9). Üstsöylem daha çok akademik yazma açısından ve yazılı türlerde çalışılan bir konudur ancak sözlü iletişimde de olmazsa olmaz bir unsurdur. Hyland (2015, s. 7) sözlü söylemde konuşmacıların konuşmalarını planlayacak zamanları olmamasına ve iletişim bağlamında hazır bulunan bir dinleyici kitlesinin varlığına rağmen içeriğin doğrudan iletilmesine odaklanılıp üstsöylemsel unsurlara başvurulmaması gibi bir ihtimalin genellikle bulunmadığına değinir. Hatta üstsöylemsel unsurların sözlü söylemde daha sık gözlemlendiği belirlenmiştir (Ädel, 2012 s. 121). Üstsöylem çalışmalarının daha çok yazılı metinlere odaklandığını gözlemleyip akademik metinlerin yüz olgusundan yoksun olmadığının artık anlaşıldığını ifade eden ve dolayısıyla bu alandaki çalışmaların tatmin edici bir doygunluğa ulaştığını ima eden Ädel (2012, s. 121), çalışmalarda sözlü üstsöyleme odaklanılmasını önerir.

2.1.2.1 Üstsöylem Yaklaşımları ve Güncel Üstsöylem Modelleri

Harris 1958 yılında bu terimi *International Conference on Scientific Information* adlı bilimsel etkinlikte ilk kez kullandığında, onu “bir metnin temel bilgileri hakkında bilgi veren fakat kendileri doğrudan bilgi taşımayan metin öğeleri[ni]” (akt. Dağ Tarcan 2019, s.19) anlatmak için kullanmıştır. Ardından 1980’li yıllarda Crismore (1983), Vande Kopple (1985), Williams (1981) gibi araştırmalarda üstsöylemi detaylı olarak çalışıp kavramsallaştırma önerilerinde bulunulmuş ve güncel üstsöylem modellerinin temellerini atan üstsöylemsel kavramlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmacıardan bazıları çeşitli sınıflandırmalar da sunmuşlardır. Bu çalışmaların katkısıyla gelişen kavram, 90’lı yıllar ve özellikle 2000’li yıllardan itibaren Crismore vd. (1993), Mauranen (1993), Hyland (1998, 2005), Hyland ve Tse (2004), Ädel (2006, 2010) gibi çalışmaların alanyazına katkısıyla bir analiz çerçevesi olarak sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Yukarıda sözü edilen süreç içerisinde üstsöylemi birbirinden farklı şekillerde ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu konuyu değerlendiren Mauranen (1993), Ädel (2006) ve Ädel ve Mauranen (2010) üstsöyleme ilişkin iki farklı ekol olduğunu ve bu iki ekolün üstsöylem tanımlarının birbirinden üstsöylem kapsamına neleri dâhil edip etmedikleri konusunda ayrıştığını öne sürmüşlerdir. Söz konusu iki ekolün yaklaşımları Türkçede geniş ve dar olarak adlandırılabilir. Üstsöylemi dar kapsamlı olarak ele alan araştırmacılar üstsöylemi söylem hakkında söylem olarak tanımlamaktadırlar. Geniş yaklaşımı benimseyen araştırmacılar ise üstsöylemin yalnızca söylem hakkında söylem olmadığını, yazarın konuşmacının okur dinleyicisiyle etkileşime geçme yollarının da üstsöylemin bir parçası olduğunu iddia etmektedirler. Bu yaklaşımlardan söz ederken geniş yaklaşıma gönderimde bulunmak için Mauranen (1993) birleştirici, Ädel (2006) ise etkileşimli model ifadesini kullanmıştır. Dar olarak nitelenen yaklaşımı anlatmak için ise Mauranen (1993) birleştirici olmayan, Ädel (2006) de yalnızca söylemin kendisine yönelik unsurları dâhil etmesini öne çıkararak dönüşlü (reflexive) model ifadesini kullanmıştır. Geniş yaklaşımı benimseyen Hyland (2017, s. 19) alandaki çalışmaları iki ekole ayırıp birbirinin karşısına koyma fikrini eleştirir. Bütün farklı görüşlerin üstsöylem olgusunun anlaşılmasına çeşitli yönlerden katkıda bulunan ve birbirine karşıt değil de aynı düzlem üzerinde farklı noktalarda konumlanmış çalışmalar olarak değerlendirilmesini önerir. Üstsöylem çalışmalarını, üstsöylemin sınırlarını yalnızca metnin organizasyonundaki işleviyle tanımlayan metin odaklı uç ve içeriğin düzenlenmesine ek olarak söylemin üreticisinin alıcısıyla iletişime geçme yollarını da bu kapsamda değerlendiren kişilerarası uç arasında bir noktada kapsamları doğrultusunda derecelendirilerek konumlandırılabilir bir bütün olarak değerlendirmeyi önerir.

Hyland (2017, s. 19-20) ortaya koyduğu derecelendirilebilir konumlandırmayı öneren bakış açısını alanyazındaki çalışmalardan örneklerle açıklar. Bir uçta duran metin odaklı yaklaşımı temsilen üstsöylemi kendi ifadesiyle üstmetin (metatext) metin dönüşlülüğü (text reflexivity) temelinde tanımlayan Mauranen'i (1993) ele alır. Bu çerçevede üstsöylem yalnızca metnin kendisine gönderimde bulunan unsurları kapsar. Bunlar metnin hangi yönde ilerleyeceğinin sinyalini veren, amacını veya kendi içindeki yapıyı açık eden unsurlardır. Hyland bu noktadan diğer uca doğru biraz daha ileri bir noktada Ädel'i (2006) konumlandırır. Çünkü Ädel kendi konumunu dönüşlü olarak tanımlasa da metin içi ilişkilerle sınırlı dönüşlü üstsöylem anlayışını genişleterek yazarların

konuşmacıların kendilerine, alıcılarına ve söylemlerine gönderimlerini de bu kapsamda değerlendiren araştırmacılardan biri olarak üstsöylemi salt üstmetin olarak ele alan araştırmacılardan farklı bir bakış açısını yansıtmıştır. Yalnızca bir üstsöylemsel kategoriye odaklanan Hyland (2007) veya Gillaerts ve Van de Velde (2010) gibi çalışmaların da Ädel (2006) gibi arada bir noktada değerlendirilebileceğini ifade eder. Diğer uçta ise Hyland (2005) gibi çalışmalar yer alır. Hyland (2017, s. 19-20), bu bakış açısına göre bir yazar konuşmacının üretmekte olduğu metni üzerine yaptığı yorumların tutarlı kişilerarası işlevleri olduğunu kabul eder. Buna metni düzenleyen söylemsel unsurlar ile birlikte yazar veya konuşmacının içeriğe ve okuruna veya dinleyicisine dair anlayışını yansıtmak üzere kendini söyleme dâhil ettiğini gösteren unsurlar dâhildir.

Bu araştırmada üstsöylem konusunun dinlediğini anlama ile ilişkisi kurulacağından konuşmacının dinleyicileriyle iletişime geçme yolları önem taşımaktadır. Bu nedenle, üstsöylem kavramının ele alınışı açısından Hyland'ın (2017) söz ettiği skalanın geniş yaklaşımı temsil eden ucuna yakın bir noktada konumlanılacaktır. Yukarıda sözü edilen araştırmalardan Hyland (2005) ve Ädel (2006) birer üstsöylem modeli sunmaktadır. Bu iki çalışma birbirinden farklı bakış açılarıyla sunulan iki güncel modeli içerdiği için ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

Hyland'a (2017) göre yazar veya konuşmacıların, hitap ettikleri kitlenin ifade edilenleri nasıl işlemleyip anlayabileceklerine yönelik tahminleri bulunmaktadır. Dolayısıyla üstsöylemin, söylemin üreticisinin dili söz konusu tahminlerinden yola çıkıp okuyucuları ve dinleyicilerine nasıl yardım edebileceğini göz önünde bulundurarak kullanma şekillerini ifade ettiğini öne sürer. Üstsöylemi dil kullanımına konuşurken ve yazarken başkalarının muhtemel tepkilerini gözettiğimiz gerçeği üzerinden bakmanın bir yolu olarak değerlendirir ve bunu konuşma veya yazma sırasında dinleyicilerimizin okuyucularımızın üzerinde yaratacağımız etkilere dair kararlar vererek ve dilimizi amaçlarımıza en iyi şekilde ulaşmamızı sağlayacak şekilde ayarlayarak gerçekleştirdiğimizi belirtir (Hyland, 2015, s.1). Hyland'a (2017) göre bu kavramın temelini oluşturan sav, dilin yalnızca bilgi alışverişi gibi amaçlarla dış dünyayı anlatmak için kullanılmadığı, aynı zamanda alıcının söylenenleri zihninde düzenlemesi, değerlendirmesi ve çıkarım yapmasına yardımcı olacak şekilde dilin kendisiyle de ilgili olabileceği fikridir.

Bu fikrin temelleri Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi kuramına uzanır ve üstsöylem analizleri işlevsel bir yaklaşım benimsediği için bu kurama göre dil üç üstişlevi gerçekleştirir (Halliday, 1994; Halliday and Matthiessen, 1999'den akt. Hyland, 2005, s. 26). Söz konusu işlevlerden ilki dilin deneyimleri ve fikirleri yani yukarıda sözü edilen dış dünya gerçekliğine gönderim yapan önermesel içeriği temsil etmek için kullanımını kapsayan düşünsel (ideational) işlevdir. İkincisi, kişilerarası (interpersonal) işlevdir. Bu işlev dilin etkileşimi ifade etmek, roller üstlenmek ve değerlendirmeler ile duyguları anlayıp ifade etmek üzere kullanımını kapsar. Son olarak da metinsel (textual) işlev dilin ifade edilenlerin okurları ve dış dünya ile bağlantısını kurarak metni düzenlemek amacıyla kullanımını kapsar. Hyland (2005, 2017) kişilerarası modelin önceki modellerden farklarını açıklarken Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi kuramının ortaya koyduğu bu işlevlerin işlenişinin önceki çalışmalarda yanlış anlaşıldığını ve böylelikle birbirinden ayrı değerlendirilebilir unsurlar olarak görüldüğünü iddia eder. Hyland'ın belirttiği gibi Halliday (1994) bu üstişlevlerin birbirinden bağımsız ve ayrık bir biçimde işlemediğini, her sözcüde eşzamanlı olarak ifade edildiklerini ve bir metnin anlamının ancak birbiriyle ilişkili olarak anlaşılabilen bu üç işlevin birleşiminden ortaya çıktığını ifade etmiştir (akt. Hyland, 2005, s. 26).

Hyland'ın modeli yazılı metinlerdeki üstsöylemde yola çıkılarak ortaya konulmuş, zamanla geliştirilmiş (Hyland 1998b, 2000), Hyland ve Tse (2004)'te Thompson ve Thetela'nın (1995'ten akt. Hyland, 2005) bilgi odaklı etkileşimli (interactive) ve alıcı odaklı etkileşimli (interactional) kaynaklar arasında yaptığı ayrım bu modele uyarlanıp model genel kategorileri ve detaylarıyla tablolaştırılarak somut bir analiz çerçevesi olarak sunulmuş ve adının konulmasıyla son hâlini Hyland'ın üstsöylemi ele aldığı kitapta (2005) almıştır. Bu modelde Hyland, üstsöylemi iki kategoride sunmuştur: Bilgi odaklı etkileşimli ve alıcı odaklı etkileşimli. Her iki kategoride de beş farklı üstsöylem unsuruna yer verilmiştir. Bu modelde hep metin, yazar, okur sözcüklerini kullansa da bunun yalnızca söz konusu çalışmada kendisine kolaylık sağlama amaçlı olduğunu dolayısıyla sözlü söylem için de uyarlanabileceğini belirtmiştir (2005). Söz konusu model Tablo 1'de ² sunulmuştur.

² Tablo 1 Türkçeye çevirilirken Şen'in (2019, 2021) Kişilerarası Model'i anlatmak için ulam başlıklarını Uzun'un (2002) Türkçeleştirdiği terimleri kullanıp işlev bölümünü kendisi Türkçeleştirerek sunduğu tablodan faydalanılmıştır.

Tablo 1. Kişilerarası Model (Hyland, 2005, s.49)

Kategori	İşlev
<p><u>Bilgi Odaklı</u></p> <p><u>Etkileşimli</u></p> <p>Mantıksal bağlayıcılar</p> <p>Çerçeve belirleyiciler</p> <p>Metniçi belirleyiciler</p> <p>Tanıtlayıcılar</p> <p>Açımlayıcılar</p>	<p>Okura metin içinde rehberlik etme</p> <p>Tümceler arasındaki ilişkiyi ifade etme</p> <p>Söylem edimlerine, dizilerine, ya da evrelerine gönderimde bulunma</p> <p>Metnin diğer bölümlerindeki bilgiye gönderimde bulunma</p> <p>Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunma</p> <p>Önermesel anlamları ayrıntılandırma/genişletme</p>
<p><u>Alıcı Odaklı</u></p> <p><u>Etkileşimli</u></p> <p>Kaçınmalar</p> <p>Vurgulayıcılar</p> <p>Tutum belirleyicileri</p> <p>Kendinden sözetme</p> <p>Katılım belirleyicileri</p>	<p>Okuru metnin içine dâhil etme</p> <p>Sorumluluğu ve açık söyleşimleri sınırlandırma</p> <p>Kesin ya da yakın söyleşimleri vurgulama</p> <p>Yazarın önermeye karşı tutumunu belirleme</p> <p>Yazarın açıkça kendisine gönderimde bulunma</p> <p>Okurla açıkça ilişki kurma</p>

Bilgi odaklı etkileşimli üstsöylemsel unsurlar, Hyland'ın (2005, s. 49) kavramsallaştırdığı şekliyle, metni okuyucusunun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde şekillendirme amacına hizmet eder. Bu da yazarın söylem etkinliğine dâhil olan bir alıcı kitlenin varlığının farkında olduğunu ve yazarın bu kitlenin muhtemel bilgileri, ilgileri, sözbilimsel beklentileri ve işleme becerilerine uygun söylem üretme çabasını gösterir. Yazar bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem kaynaklarını kullanarak argümanlarını okurlarının kendinin tercih ettiği ve amaçladığı çıkarımları yapmasını sağlayacak biçimde düzenler. Bu kaynaklar etkileşim sürecindeki deneyimi değil, söylemi düzenlemek hedefiyle kullanılır. Hyland (2005, s. 49-52) ve Hyland ve Tse (2004, s. 298-299) bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem kategorilerini aşağıdaki noktalara değinerek açıklar:

Mantıksal bağlayıcılar (transition markers) bir argümanın adımları arasındaki edimsel bağlantıları anlatmaya yarayan dilsel unsurlardır. Söylem kesitleri arasındaki ekleme yapma, neden sonuç ilişkisi belirtme, karşılaştırma gibi ilişkileri göstererek yazarın

düşünme biçimine dair ipuçları verirler. Sözdizimsel olarak ne türden unsurları bağladıkları değil metnin içindeki fikirler arasındaki bağlantılara işaret ederek metin için bir rol üstlenmeleri önemlidir. Aynı dilsel görünüşler hem metin için hem de metin dışı işlevler görebileceği için dış dünyadaki olayları bağlamak için kullanılmamış olmaları bu unsurların üstsöylem olarak kabul edilmesinde belirleyicidir. Türkçede “ve”, “ama” gibi bağlaçlar bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

Çerçeve belirleyiciler (frame markers) metnin sınırlarına veya şematik yapısının bileşenlerine işaret ederler. Bu üstsöylemsel unsurlar metin için argümanları sıralamak, etiketlemek, tahmin etmek, ve başka bir konuya geçişi göstermek suretiyle söylemi okuyucu ve dinleyici için daha anlaşılır hâle getirirler. Bu bağlamda çeşitli şekillerde işlevsel olabilirler. Örneğin, “toparlamak gerekirse” gibi bir ifadeyle söylemin evresine işaret edebilir, “Bu çalışma ... -(y)I amaçlamaktadır” gibi bir cümleyle söylem amaçlarını ortaya koyabilir, “şimdi, evet, ... - (y)A dönersek” gibi ifadelerle konu değişikliğinin ipucunu verebilirler.

Metin için belirleyiciler (endophoric markers) metnin konuşmanın diğer bölümlerine gönderimde bulunarak yazarın niyetinin anlaşılmasına katkıda bulunur. Genellikle önceden sunulan içeriğin daha iyi anlaşılmasını sağlamak veya daha ileride sunulacak olan bir içeriğin sinyalini verip okuyucuya yol göstermek ve böylelikle metnin yazarın tercih ettiği şekilde alımlanmasını sağlamak gibi bir işlevleri vardır.

Tanımlayıcılar (evidentials) metindeki bilginin metin dışındaki bir kaynağa dayandığını gösteren unsurlardır.

Açıklayıcılar (code glosses) ifade edilenleri farklı bir şekilde yeniden ifade ederek, açıklayarak veya genişleterek okurun metni yazarın amaçladığı şekilde alımlaması için ek bilgi sağlanmasına yarar. Bu işlevler Türkçede “Örneğin, bir başka ifadeyle, ki bu da ... demektir.” gibi ifadelerle gerçekleştirilebilir.

Hyland’ın (2005, s. 49) kavramsallaştırdığı hâliyle alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem yazarların veya konuşmacıların mesajları üzerine yorum yaparak etkileşimi gerçekleştirme yolları ile ilgilidir. Yazar veya konuşmacı üstsöylemsel unsurlara başvurarak görüşlerini daha açık hâle getirmeyi ve okurlarını/ dinleyicilerini de söylem etkinliğine dâhil etmeyi amaçlar. Bu kategorideki üstsöylemsel unsurlar değerlendirmeye, ilişki kurmaya, dayanışma ifade etmeye, itirazları önceden tahmin

etmeye, karşısındakiyle hayali bir diyaloga yanıt vermeye yönelik olabilir ve yazarın veya konuşmacının söylemi alıcısıyla birlikte yapılandırma çabasını gösterir. Alıcı kitlenin varlığını fark edip onlarla bağlantı kurmaya çalışırken yazarların onları argümanlarıyla birlikte sürükleyip dikkatlerini belli bir noktaya odaklayarak, net olmayan konulara dair farkındalığını göstererek ve onları bazı çıkarımlara yönlendirerek metindeki kişisel düzeyini kontrol etmesine yardımcı olur. Hyland (2005, s. 52-54) alıcı odaklı etkileşimli üstsöylemi beş alt kategoride sunar:

Kaçınmalar (hedges) bir yazarın/konuşmacının sunduğu önermeye temkinli yaklaştığını gösteren işaretlerdir. Yazarın/konuşmacının başka fikirleri görüşleri de teslim ettiğinin göstergesidirler. Bir ifadenin kesin bilgiden çok yazarın akıl yürütmesine dayalı olduğunu îma ederek okurun o ifadeye atfedeceği güven derecesini belirlemesine yardımcı olur. Türkçede “-Abilir” ve “belki” gibi görünümle kaçınmaları işaretleyebilir.

Vurgulayıcılar (boosters) ise farklı bir çıkarıma yol açabilecek durumların önüne geçmeye, çelişen bilgileri ortadan kaldırıp ifade edilenlerin kesinliğini ortaya koymaya yarar. Vurgulayıcıların kullanılması yazarın argümanını güçlendirir çünkü “elbette ki”, “şüphesiz ki”, “kesindir” gibi vurgulayıcılar alıcıların yazar veya konuşmacı ile aynı çıkarımı yapması için gereklidir.

Tutum belirleyicileri (attitude markers) yazarın/konuşmacının sunduğu önermelere karşı geliştirdiği duygusal tutumu gösterir. Bilginin doğruluğu veya yanlışlığına bağlı durumu değil de önemi, şaşırtıcı olup olmadığı, yazarın/konuşmacının söz konusu bilgiyi kabul edip etmediği gibi duygu odaklı yorumları iletmeye yarar.

Kendinden söz etme (self mention) yazarın/konuşmacının metnindeki varlığını gösteren unsurlara başvurmasıdır. Genellikle çalışmalarda birinci kişi zamirlerine ve bu zamirlerin kullanım sıklığına bakılarak yazarın/konuşmacının iletmediği bilgiler, okurları/dinleyicileri veya söylem topluluğuyla ilişkili olarak kendini nasıl konumlandığı ortaya konmaya çalışılır.

Katılım belirleyicileri (engagement markers) yazarın veya konuşmacının okuruna veya dinleyicisine doğrudan hitap etmesini sağlayan araçlardır. Bu dilsel unsurların kullanımı alıcının dikkatini belirli bir noktaya odaklama veya onları birer katılımcı olarak söyleme dâhil etmeye yarar. İkinci kişi zamirlerinin, emir ifadelerinin, soruların vb. unsurların kullanımı katılım belirleyicisi olarak üstsöylemsel işlevler görebilir.

Ädel'in taksonomisine gelindiğinde bu taksonominin dönüşlü olarak adlandırılmasının arkasındaki fikir dilin bilgi alışverişi ile ilgili olarak dış dünyaya gönderimde bulunmasının yanında alımlayıcıların söylenenleri zihninde düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olacak malzemeleriyle kendine de gönderimde bulunmasıyla ilgilidir ve aslında Jacobson (1980) ve Halliday'in (1985) kuramlarına dayanır (Hyland, 2017, s. 17). Ädel'in ilk olarak Ädel (2006)'da yazılı söyleme ilişkin oluşturup daha sonra geliştirdiği (2010) taksonomi ise hem yazılı hem de sözlü söylemdeki üstsöylemi yansıtacak şekilde kullanılabilir. Ädel'in (2010) 23 farklı işlevi dört kategori altında sunduğu taksonomisi Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *Dönüşlü Model (Ädel, 2010, s. 83)*

ÜST-METİNSEL	<p>ÜSTDİLSEL YORUMLAR</p> <p>Düzeltilme</p> <p>Farklı bir şekilde ifade etme</p> <p>Dilsel anlam/yapı üzerine yorum yapma</p> <p>Netleştirme</p> <p>Terimleri ele alma</p>
	<p>SÖYLEM DÜZENİ</p> <p>Konuyu tanıtmaya</p> <p>Konuyu sınırlama</p> <p>Konuya ekleme yapma</p> <p>Konuyu toparlama</p> <p>Konu dışına sapmaları belirtme</p> <p>Listeleme</p> <p>Söylem içi atıf</p> <p>İleri bir noktaya atıf</p> <p>Önceki bir noktaya atıf</p> <p>Bağlamsallaştırma</p>

	SÖZ EDİMİ ETİKETLERİ (Genişletilebilir) Tartışma Örnekleme Diğer söz edimi etiketleri
DİNLEYİCİYLE ETKİLEŞİME YÖNELİK	DİNLEYİCİYE ATIFLAR Anlaşıp anlaşılmadığını iletişimi kontrol etme Dinleyicinin disiplinini sağlama Dinleyicinin cevabını/tepkisini tahmin etme Mesajını yönetme Hayali senaryo oluşturma

Üst-metinsel üstsöylem Üstdilsel Yorumlar, Söylem Düzeni ve Söz Edimi Etiketleri kategorilerinden oluşur. Üstdilsel Yorumlar kategorisi beş farklı işlevi içerir ve Ädel'de (2012) şöyle anlatılır: *Düzeltilme* (repairing) önceki bir ifadeyi düzelten veya geçersiz kılan öneri veya değiştirimlere gönderimde bulunur. Düzeltilme sürecini konuşmacının kendisi veya bir başkası başlatabilir. Yazılı söylemde, özellikle yazılanları gözden geçirme fırsatı bulunan durumlarda, düzeltilme eylemiyle neredeyse hiç karşılaşmaz. *Farklı bir şekilde ifade etme* (reformulating) *düzeltilmeden* farklı olarak önceki bir ifadenin yanlış olması nedeniyle değil de ifadeye yeni bir değer katacağı düşünülerek yeni bir terim veya ifade sunulması söz konusu olduğunda ortaya çıkan üstsöylem olgusudur. *Dilsel anlam/yapı üzerine yorum yapma* (commenting on linguistic form/meaning) dil yapısı, sözcük seçimi veya anlamı üzerine yapılan üstdilsel yorumları kapsar. *Netleştirme* (clarifying) yazarın/konuşmacının yanlış anlaşılmanın önüne geçme niyetini gösteren eylemleri ifade eder. Yazarın/konuşmacının tam olarak ne söylediğini veya söylemediğini belirtmesini kapsar. *Terimleri ele alma* (managing terminology) ise hakkında konuşulan olgular için kullanılan terimleri verme veya bir terimin tanımını sunma şeklinde açıklanabilir. Genellikle bu eylemin gerçekleşmesinde kalıplaşmaya az rastlanır.

Söylem düzeni kategorisi konuyu yönetmekle ilgili birkaç söylem işlevini içerir. Bunlardan ilki söylemin konusunun ilk kez açılmasına yarayan *konuyu tanıtmaya* (introducing topic) işlevidir. İkincisi olan *konuyu sınırlama* (delimiting topic), konu için

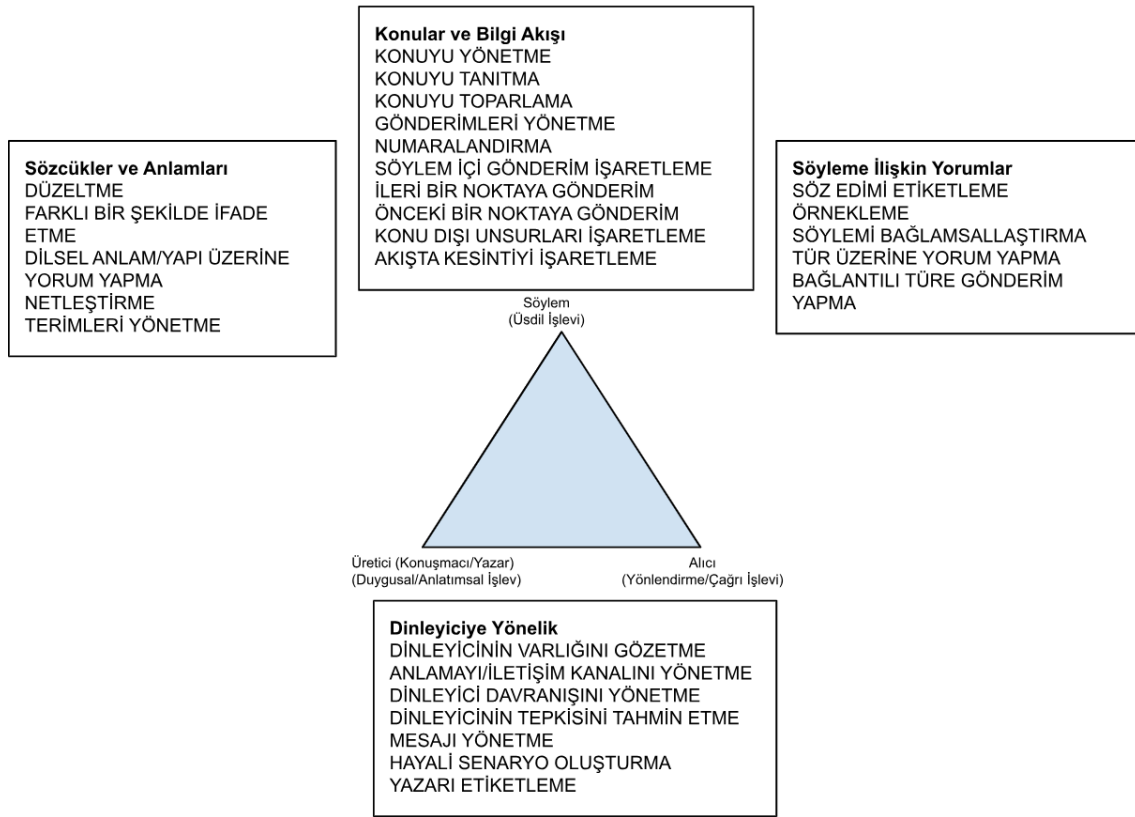
bir çerçeve çizip neyin konuya dâhil olup neyin dâhil olmadığını açık bir şekilde belirterek netleştirme işlevidir. Üçüncü işlev *konuya ekleme yapma* (adding to topic) bir konunun veya alt konunun eklenmesine dair yapılan belirtik yorumlar şeklinde gözlemlenir. Bu işlevlerin dördüncüsü olan *konuyu toparlama* (concluding topic) konuyu kapatmak amacıyla kullanılır. Son olarak da *konu dışına sapmaları belirtme* (marking asides) konu dışında kalan veya konuya paralel geliştirilecek başka bir konunun açılıp kapandığını gösteren ifadelerin kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Ädel, 2010, s. 85).

Yukarıdaki tabloda görülebileceği gibi söylem düzeni ile ilgili işlevler konuyu yönetmekle sınırlı değildir. Ädel (2012) geriye kalan beş işlevi de açıklar. Bunlardan ilki olan *numaralandırma* (enumerating) söylemin belirli parçalarının birbiriyle ilişkili olarak nasıl sıralandığını göstermek için kullanılır. *Söylem içi atıf* (endophoric marking) söylemde belirli bir noktaya işaret etmek için kullanılan ifadeleri kapsar ve özellikle alıcının dikkatini bir tabloya veya basılı materyale odaklamanın hedeflendiği söylemin önceki bir noktasına mı yoksa ileri bir noktasına mı atıf yapıldığının açıkça belirtilmediği durumlarda kullanılan ifadeler bu kategoride değerlendirilebilir. *İleri bir noktaya atıf* (previewing) yazarın/konuşmacının gelmekte olan söylem içeriğinin haberini verdiği söylem parçalarıdır. *Önceki bir noktaya atıf* (reviewing) söylemde önceki bir noktada yer almış olan bir içeriği hatırlatmak üzere kullanılır ve böylelikle alıcının zihnini söylem içerisinde geriye götürmesi istenir. Dolayısıyla daha çok alıcı ile ilgili bir eylemdir. *İleri bir noktaya atıf* ise aksine yazar/konuşmacı ile ilgili bir görev olarak değerlendirilir. *Bağlamsallaştırma* (contextualising) yazma/konuşma durumu veya şartları üzerine yapılan yorumları kapsar. Böylelikle söylemin üretim sürecinin izlerini taşır. Söylemin düzenlenişi planlanışına dair yapılan seçimlerin belirtik olarak gerekçelendirilmesi gibi işlevleri vardır.

Ädel'in (2010) oluşturduğu taksonomide söylem düzeni ile ilgili kategorilerden sonuncusu olan *söz edimi etiketleri* genişletilebilir bir kategori olarak tanımlanmıştır. Tablo 2'de yalnızca *tartışma* (arguing) ve *örnekleme* (exemplifying) yer alsa da diğer söz edimi etiketleri maddesinin de bulunması aslında incelenen veriden elde edilecek olan sonuçlara göre tabloya ipucu verme, önerme, vurgulama gibi başka söz edimi etiketleri de eklenebilir. *Tartışma* bir konuyu desteklemek veya ona karşı çıkmak amacıyla kullanılan ifadeleri kapsar. *Örnekleme* ise bir örneği belirtik bir şekilde sunarken kullanılır.

Dinleyiciye atıflar adlı üstsöylem kategorisinde beş söylem işlevi yer alır. *Anlaşılp anlaşılmadığını iletişimi kontrol etme* (managing comprehension/channel) işlevi konuşmacının iletişim kanalına bağlı olarak dinleyici tarafında anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme amacıyla kullanılır. *Dinleyicinin disiplinini sağlama* (managing audience discipline) dinleyiciye doğrudan hitap edilen ve dinleyiciden bir şey yapması istenilen durumları anlatır. Bunun yanı sıra dinleyicinin azarlandığı veya dinleyiciye iltifat edildiği durumlar da bu bağlamda değerlendirilebilir. *Dinleyicinin cevabını/tepkisini tahmin etme* (anticipating the audience's response) söylenenlere dinleyicinin nasıl tepkiler vereceğine yönelik çoğunlukla olası itirazlar veya karşı savları dile getirerek tahminde bulunmayı kapsar. *Mesajını yönetme* (managing the message) anlatılanlarla ifade edilmek istenen mesajı vurgulamak amacıyla kullanılır ve büyük resmi sunma veya en azından konuşmacının söz konusu söylemle ilgili olarak dinleyicinin ne deneyimlemesini neyi hatırlamasını istediğini belirtmesine yarar. Konuşmacının açıkça nasıl anlaşılmasını istediğini ifade ettiği durumlarda da gözlemlenir. Son olarak *hayali senaryo oluşturma* (imagining scenarios) konuşmacının dinleyiciden bir konuyu belirli bir bakış açısıyla görmesini istediği durumlarda kullandığı ifadeleri kapsar. Ädel (2010) bu işlevin söylemin konuşmacı ve dinleyicinin paylaştığı söylem dünyasında gerçekleşen bir tür ortak düşünme eylemi olarak değerlendirilebileceğini ifade eder.

Ädel (2023) yakın zamanda yukarıda ayrıntılarına yer verilen üstsöylem modelini, öğrenci sunumları verisinden yola çıkarak geliştirip üstsöylem belirleyicilerine odaklanmaktansa üstsöylemin sözbilimsel işlevlerini ön plana çıkararak üstsöylemsel hareketlere odaklanan bir bakış açısıyla yeniden şekillendirmiştir. Bu güncellenmiş modele eskisinden farklı olarak *tür üzerine yorum yapma, bağlantılı türlere gönderim, akışta kesintiye işaretleme ve yazarı etiketleme* kategorileri eklenmiştir. Söz edimi etiketleme ise halihazırda var olan söylemsel işlevlerin bir parçası olmayan unsurların toplandığı bir başlık olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Modelin güncel hâli, Şekil 1'de görülebilir.



Şekil 1. *Adel'in Jacobson'un Üç İşleviye İlişkilendirdiği Güncel Taksonomisi (Adel, 2023)*

2.1.2.2. Türkçede Üstsöylem ve İlgili Araştırmalar

Türkçe üzerine yapılan ilk üstsöylem araştırmaları 2000'li yılların başında gerçekleştirilmiştir. Şen'in (2021) aktardığı üzere 2002 yılında bu konudaki ilk çalışmalar "dilbilim makalelerindeki üstsöylem belirleyicilerini inceleyen Uzun (2002) ve psikoloji makalelerindeki üstsöylem belirleyicilerini inceleyen Zeyrek'tir (2002)". Ayrıca aynı yıl Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylemi inceleyen ilk yüksek lisans tezi Fidan (2002) tarafından tamamlanmıştır. Ardından Uzun'un (2006) üstsöylem konusunda alanyazına kuramsal katkı sağlayan bildirisi basılmıştır. Ancak üstsöylem araştırmalarının yaygınlaşması daha çok 2010 sonrasındaki yıllarda gerçekleşmiştir.

Alanyazın tarandığında üstsöylem kullanımına ilişkin alanlar arasındaki farkları ortaya koymayı amaçlayan araştırmalara rastlanmaktadır. Kan (2016) Türkçe eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı alanlarında yazılmış makalelerde alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem unsurlarını araştırdığı çalışmasında söz konusu unsurların Türkçe eğitimi alanındaki

makalelerde daha çok kullanıldığını ve de iki alan arasında kaçınımlar ve vurgulayıcıların kullanımını açısından önemli farklar olduğu gözlemlenirken tutum belirleyicileri, katılım belirleyicileri ve kendinden söz etme açısından anlamlı bir fark gözlemlenmediğini tespit etmiştir. Dağ Tarcan (2017) ise sosyal bilimlerin altı farklı alanından makalelerde Hyland'ın (2005) kişilerarası modelinde önerilen bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini tespit etmeyi ve söz konusu belirleyicilerin kullanım özellikleri ile sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem kullanımının alanlara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Şen (2019) Hyland'ın (2005) üstsöylem modelini temel alarak fen ve sosyal bilimler alanlarında yazılan makale özetlerinde kullanılan üstsöylem belirleyicilerini karşılaştırdığı doktora tezinde bu iki alandaki üstsöylem belirleyicisi kullanımının yoğunluğu, çeşitliliği, en sık kullanılan belirleyicilerin kategorisi gibi noktalarda farklılık gösterdiğini ve bazı noktalarda da uzlaşım gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak Şen (2020) “bilimsel metinlerin yansız ve kişi bildirmeyen yapılarla oluşturulduğu” (s.62) fikrini eleştirdiği makalesinde biyoloji ve dilbilim alanlarından derlediği bilimsel makalelerin özet bölümlerini ben ve biz zamirlerinden yola çıkarak Hyland'ın (2005) kişilerarası modeline göre incelemiş ve alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem unsurlarının sıklıkları ile işlevlerini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda iki alana ilişkin alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem unsurlarının kullanımında farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak Dağ Tarcan (2020b) sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında kullanılan üstsöylemsel unsurları Hyland'ın (2005) taksonomisine göre incelediği araştırmasında bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin az bir farkla da olsa alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerine göre daha fazla kullanıldığını ve sosyal bilimlerin çeşitli alt alanlarında en sık kullanılan üstsöylem kategorisinin değiştiğini saptamıştır. Bu çalışmalardan hareketle Türkçe akademik söylemde üstsöylem belirleyicisi kullanımında alana özgü eğilimlerden söz etmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Üstsöylem kullanımına ilişkin yaygın olarak çalışılan bir araştırma modeli de iki farklı dilde anadili ve ikinci dil konuşurları olmak üzere iki farklı grup tarafından üretilen metinlerdeki üstsöylemin karşılaştırılmasıdır. Örneğin, Akbaş (2012) ana dili Türkçe olup Türkçe yazan, ana dili Türkçe olup İngilizce yazan ve ana dili İngilizce olup İngilizce yazan öğrencilerin sosyal bilimler alanındaki tezlerinin özet bölümlerindeki üstsöylemsel unsurları inceleyip karşılaştırarak ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce yazarken

daha çok ana dili İngilizce olan öğrencilerin yazılarına benzer üstsöylemsel unsurlar kullandıklarını belirlemiştir. Buna ek olarak ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin eğitim alanında yazdıkları Türkçe ve İngilizce tezlerin tartışma bölümlerinden oluşan iki özel amaçlı derlemi Hyland ve Tse'nin (2004) modeline göre alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem açısından incelediği başka bir çalışmasında Akbaş (2014) Türkçe yazan öğrencilerin öznellik içeren belirlemelerini bile ifade ederken daha nesnel bir söylem üretmek adına kendinden sözetmeye başvurmadıklarını, İngilizce yazan öğrencilerin ise İngilizcedeki uzlaşımların etkisiyle kendinden söz etmeye biraz daha fazla başvurduklarını belirlemiş ve kendinden sözetme oranındaki azlığı öğrencilerin ikinci dillerinde akademik metin yazarken ana dillerindeki akademik kültürü ve uzlaşımları takip etmelerine bağlamıştır. Çapar (2014) ise anadili Türkçe olan araştırmacıların yazdığı Türkçe ve İngilizce makaleler ile anadili İngilizce olan araştırmacıların yazdığı İngilizce makalelerde üstsöylem kullanımını Hyland ve Tse'nin (2004) taksonomisine göre incelediği doktora tezinde Amerikalı makale yazarlarının Türk yazarlara göre daha çok alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem unsuru kullandığını ve Türk yazarların yazdıkları İngilizce makalelerde Türkçe makalelere göre bu unsurların kullanımına daha sık başvurduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra çeşitli üstsöylem alt ulamlarının kullanımında da farklılıklar tespit etmiştir. Çok çalışılmayan bir türe odaklanan Bal Gezegin (2016), çeşitli alanlardan İngilizce ve Türkçe kitap incelemelerinde kullanılan kişilerarası üstsöylemi araştırdığı çalışmasında İngilizce kitap incelemelerinde Türkçeye göre daha fazla üstsöylem bulunduğunu belirlemiş ve söz konusu iki dildeki kitap incelemelerinin özellikle kaçınma belirleyicileri kullanımında birbirinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada Akbaş ve Hardman (2018), anadili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe yazdıkları, anadili İngilizce olan öğrencilerin İngilizce yazdıkları ve anadili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce yazdıkları tezlerin tartışma bölümlerinde kaçınma ve vurgulayıcıları inceleyip anadili Türkçe olan yazarların Türkçe yazarken son derece otoriter bir üslup sergilerken İngilizce yazarken anadili İngilizce olan yazarlar gibi daha ihtiyatlı bir strateji güdüp daha az vurgulayıcı kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer sonuçlara ulaşan Kirişçi (2020) özel eğitim ve okul öncesi eğitim alanlarında anadili Türkçe olan araştırmacıların yazdığı Türkçe makale özetleri ve anadili İngilizce olan araştırmacılar ile Türkçe olan araştırmacıların yazdığı İngilizce makale özetlerindeki üstsöylem belirleyicilerini Hyland ve Tse'nin (2004) sunduğu çerçeveyi

temel olarak incelediği yüksek lisans tezinde üstsöylem belirleyicileri kullanımını açısından iki alan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmış ve anadili Türkçe olan yazarlar ile anadili İngilizce olan yazarlar arasında bazı üstsöylem belirleyicisi ulamlarının kullanımında anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini tespit etmiştir. Anadili Türkçe olan yazarların çerçeve belirleyiciler ve vurgulayıcıları daha fazla kullandığı, anadili İngilizce olan yazarların ise kaçınmalar, kendinden sözetme belirleyicileri ve açıklayıcıları daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Karapınar ve Küçükavşar (2021) Almanya’da öğrenim görmekte olan ve Almanca ve Türkçe konuşan ikidilli Türkçe öğretmen adayları ile Türkiye’de öğrenim gören tek dilli Türkçe öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları üstsöylemsel unsurları karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalarında tek dilli adayların ikidillilere göre daha fazla üstsöylem kullandığı sonucuna ulaşmış ve araştırmaya dâhil edilen metinlerin tamamında metinsel (bu tezde bilgi odaklı etkileşimli olarak geçmektedir) üstsöylemin alıcı odaklı etkileşimli üstsöyleme göre daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda ele alınan çalışmalardan farklı olarak üstsöylemin alımlanmasına da odaklanan Bayyurt ve Akbaş (2014) Türkçe ve İngilizce konuşan, ikidilli ve lisansüstü programlara kayıtlı öğrencilerin akademik metinlerin tartışma bölümlerindeki kaçınma ve vurgulama işlevini üstlenen üstsöylem unsurlarını nasıl algıladıklarını ve kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçta öğrencilerin okumalarını daha çok İngilizce olarak yapmalarından kaynaklı olarak Türkçede kaçınma ve vurgulama amaçlı kullanılan üstsöylem belirleyicilerini anlamakta ve kullanmakta güçlük çektikleri değerlendirilmiştir. İki farklı dile ve farklı konuşmacı gruplarına odaklanan çalışmalar değerlendirildiğinde yazarların anadillerinde ve ikinci dillerindeki üstsöylem belirleyici kullanımlarının birbirinden farklılaşabildiği ve bu konuda bazı noktalarda yazarın ana dilindeki kültürün etkisinin diğer durumlarda ise yazdığı dildeki uzlaşımların etkisinin yazma sürecinde oynadığı rol öne çıkmaktadır.

Sözü edilen çalışmalarla benzer bulgulara ulaşan ancak yalnızca Türkçeye odaklanıp (bir önceki paragrafta sözü edilen birçok çalışmada da olduğu gibi) belirli üstsöylemsel alt ulamları inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Sözgelimi Dağ Tarcan (2020a) sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında yazılmış olan Türkçe bilimsel metinlerdeki kaçınmaların ve vurgulayıcıların sıklıklarını belirlemiştir. Hatipoğlu ve Algı (2017) ise anadili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe yazdığı tartışmacı paragrafları inceleyerek kaçınmaların hangi

bağlamalarda ve hangi edimbilimsel işlevlerle kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda Türkçede kaçınmayı ifade etmek için kullanılan kaynakların çok zengin, çok yönlü ve çok işlevli olduğu ve tartışmacı metinlerin farklı bölümlerinde çeşitli ve kimi zaman birbirine zıt edimbilimsel işlevler üstlenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Taranan çalışmalardan hareketle Türkçede kaçınmayı ifade etmek için kullanılan üstsöylemsel unsurların yeterince bulunmasına rağmen anadili Türkçe olan yazarlar tarafından etkin olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan vurgulayıcıların etkin kullanımına ilişkin bulgular da göz önünde bulundurulduğunda söylem topluluğuna özgü kültürel etkenlerin akademik söylemi şekillendirmedeki rolünün bu çalışmalarla da ortaya koyulduğunu ifade etmek yanlış olmaz.

Akademik Türkçede üstsöylem kullanımına farklı bir bakış açısı getiren Güçlü (2020) 2008- 2009 ve 2017-2018 yıllarında belirli dergilerde yayımlanan araştırma makalelerinin özet bölümlerinde Hyland'ın (2005) modelinde tanımladığı bilgi odaklı etkileşimli üstsöylemsel unsurların kullanımını inceleyerek Türkçe akademik söylemin zaman içerisindeki değişimini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında 2017-2018 yıllarında yayımlanan makalelerin yazarlarının tanıtlayıcı kullanımlarının öncekilerden daha fazla olduğunu belirlemiştir. Buradan hareketle günümüzdeki yazarların bir söylem topluluğunun bir parçası olduklarını ifade etme eğilimi gösterdiklerini ve artzamanlı olarak değerlendirildiğinde bu durumun yazar-okuyucu ilişkisi açısından bir değişime işaret ettiği çıkarımını yapmıştır.

Bu tezin konusu itibarıyla ayrıca önem atfedilebilecek Türkçe eğitimi alanı özelinde hem kurama hem de uygulamaya yönelik çalışmalar da mevcuttur. Önel (2020) Türkçe Eğitimi alanında yazılan yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgular ve yorumlar ve sonuç bölümlerinde kullanılan Hyland'ın modelindeki (2005) kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin nasıl kullanıldığını araştırdığı yüksek lisans tezinde “yüksek lisans öğrencilerinin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri”ni (s. 2) betimlemiştir. Anadili eğitiminde uygulamaya katkıda bulunabilecek bir çalışma yapan Sarar Kuzu (2016), Van de Kopple'nin (1985) üstsöylem sınıflandırmasını temel alarak anadili bağlamındaki Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerilerini üstbilişsel strateji kullanımı aracılığıyla geliştirmek amacıyla sözlü metinlerdeki üstsöylem belirleyicilerinin işlenmesine yönelik farkındalık yaratmayı hedefleyen bir etkinlik modeli sunmuştur. Türkçenin

ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında da aradil çalışması olarak adlandırılabilirler. Araştırmalara son birkaç yılda rastlanmaya başlanmıştır. Örneğin, Çubukçu (2017) Türkçe öğrenen ve başarılı ve daha az başarılı olarak adlandırılan iki grup üniversite öğrencisinin yazdığı kompozisyonlarda Hyland'ın (2005) modelinde çerçevesi çizilen bilgi odaklı etkileşimli ve alıcı odaklı etkileşimli üstsöylemin ne ölçüde görüldüğünü karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada başarılı kompozisyonların özellikle daha fazla alıcı odaklı etkileşimli üstsöylemsel unsur barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Esmer (2018) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazdığı ikna metinlerindeki üstsöylem belirleyicilerini Hyland'ın (2005) modeline göre çözümlediği çalışmada söz konusu öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini etkin olarak kullanamadıkları tespitinde bulunmuştur. Son olarak Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) B2 düzeyindeki akademik Türkçe kursuna kayıtlı öğrencilerin yazdıkları bildiri özetlerindeki bilgi odaklı etkileşimli üstsöylemsel unsurların kullanımını araştırmayı amaçlayan çalışmalarında söz konusu öğrencilerin bildiri özetlerinde bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini yeterince ve etkin olarak kullanamadıklarını belirlemişlerdir. Türkçe öğretimi özelindeki çalışmalar değerlendirildiğinde üstsöylem kullanımının yabancı dilde başarıyla ilişkilendirildiğini ancak öğrencilerin üstsöylemsel kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanamadıklarını dolayısıyla öğrencilerde bu konuda bir farkındalık geliştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim bu gerekliliği yalnızca ikinci/yabancı dil öğrenenler için değil anadilinin etkin kullanıcısı olmaları beklenen öğrenciler açısından da değerlendirip sınıf içi uygulamalara üstsöyleme ilişkin etkinliklerin dâhil edilmesini öneren bir çalışmanın yapılmış olması da bu fikri destekler niteliktedir.

Bu alanyazın taramasıyla ortaya konulduğu üzere Türkçe üstsöylem üzerine yapılmış az sayıda çalışma bulunsa da çalışmaların odaklandıkları noktalar itibarıyla konuya farklı açılardan yaklaşımları, bu konuda genel bir izlenim sahibi olmamıza katkı sağlamaktadır. Çalışmaların neredeyse tamamının akademik söylem üzerine yapılması ve dil öğretimi veya akademik yazma alanına ışık tutma motivasyonu ile gerçekleştirilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca çalışmaların hiçbirinin sözlü Türkçeyi ele almaması alanda bu konuya ilişkin bir boşluğa işaret etmektedir.

2.2. AKADEMİK AMAÇLI İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA DİNLEME BECERİSİ

2.2.1. Akademik Amaçlı İkinci/Yabancı Dil Öğretimi

Akademik amaçlı dil öğretimi, hedef akademik gruplara özgü dil özelliklerinin, söylemsel eylemlerin ve iletişim becerilerinin belirlenmesi üzerine kurulu, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir dil eğitimi yaklaşımıdır (Hyland, 2012, s. 1). Ana dili dışında başka bir dilde eğitim gören öğrencilerin akademik çalışmalarını sürdürebilmeleri için gerekli dil becerilerini edinmelerini sağlamayı amaçlar. Küreselleşmeyle birlikte yaygınlaşan akademik hareketlilik programları, uluslararası hareketliliği destekleyen burslar ve göçler sonucunda dünyada yükseköğretim ortamlarının heterojen bir nitelik kazanması sonucunda söz konusu kurumlarda öğrenim görecektir uluslararası öğrencilerin akademik çalışmalarını yürütecekleri akademik bağlama ve alana özgü dil kullanımını öğrenmeleri gerekliliğinden doğmuştur.

İngilizcenin, konuşulduğu ülkeler dışında da eğitim dili olarak yaygınlaşması nedeniyle akademik amaçlı dil öğretiminin bir bilimsel çalışma alanı olarak gelişmesi süreci çoğunlukla akademik amaçlı İngilizce öğretimi alanındaki çalışmalar ve deneyimlerden beslenmektedir. Akademik amaçlı dil öğretimi alanyazında İngilizce bağlamında çizilen çerçevelerde genel amaçlı dil öğretiminin karşısına konulan özel amaçlı dil öğretiminin altında sınıflandırılır (Flowerdew ve Peacock, 2001, s.12). Özel amaçlı dil öğretimi dersleri, özelleşmiş ihtiyaçlara dayalı özel hedef dil kullanımlarından doğan metodoloji, içerik, kazanımlar, malzemeler, öğretim ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bulunduğu derslerdir (Trace, Hudson & Brown, 2015, s. 2).

Özel amaçlı dil öğretiminin bir alt türü olduğu için akademik amaçlı dil öğretimi de öğrencilerin özel ihtiyaçlarından yola çıkar. Charles ve Pecorari (2016, s.9) akademik amaçlı dil öğretimini genel amaçlı dil öğretiminden ayıran temel unsurun akademik amaçlı dil öğretiminin öğrenci ihtiyaçları üzerinde temellendirilmesi olduğundan söz ederek bu fikri destekler. Hyland (2012) ise genel amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretiminin birbirinden farklılaşmasını, ana dili konuşurları da dâhil olmak üzere, öğrencilerin üniversiteye girdikleri andan itibaren yeni roller üstlenmeleri ve bilgi ile ilişkilerinin yeni boyutlar kazanmasına bağlar. Öğrencilerin akademik ortamlarda

karşılaştıkları zorlukların artık yalnızca birkaç dil dersiyse üstesinden gelinilecek dilsel sorunlar olarak görülmediğini, aksine akademik amaçlı dil derslerinin yeni okuryazarlık türleri geliştirmeyi ve öğrencilerin belirli bilimsel alanlara özgü bağlamlarda etkin rol alabilmeleri için gerekli olan iletişim becerilerini kazandırmayı hedeflediğini ifade eder.

Bu noktada yabancı / ikinci dilde akademik yeterlik kavramına değinmek yukarıda sözü edilen akademik ortamlarda ihtiyaç duyulan becerileri daha iyi açıklayabilmek açısından yararlı olacaktır. Üniversiteye başlayan öğrenciler pek çok zorlukla karşılaşır, uyum sağlamakta güçlük çeker ve bu zorlukların çoğu aslında dili yeni şekillerde kullanmakla ilgilidir (Biber, 2006, s. 1). Dersler ve ders kitaplarıyla ilgili lise deneyimleri bu süreçte onlara kısmen yardımcı olsa da özellikle araştırma makaleleri ve ders anlatımları (lectures) gibi karmaşık akademik söylemleri anlamak onları en çok zorlayan görevlerdendir. Öğrencilerin üniversite ortamında başarılı olabilmek için ayrıca üniversite ders katalogları, program tanımları ve şartları, kayıt yönergeleri, referans mektupları, ders izlencelerinde vs. kullanılan dili anlamaları beklenir (Biber, 2006, s. 1). Bütün bu beceriler akademik yeterlik kapsamında değerlendirilebilir. Bailey (2007'den akt. Snow ve Uccelli, 2009, s. 113) akademik yeterliği yeni bilgi ve beceriler edinebilmek, bir konuyla ilgili başkalarıyla etkileşime girebilmek başkalarına bilgi aktarabilmek amacıyla genel ve konuya özgü söz varlığını, özelleşmiş ve karmaşık yapıları, çeşitli dil işlevlerini ve söylem yapılarını bilmek ve kullanabilmek olarak tanımlar. Cummins ve Man Yee-Fun tarafından (2007, s. 800-801) ise karşılıklı konuşmadaki akıcılıktan ve dil becerilerinden ayrılan bir olgu olarak nitelenmiş ve okul başarısını sağlayacak kavram ve daha genel bir bakış açısıyla düşünceleri yazılı ve sözlü olarak anlama ve anlatma yetisi olarak tanımlanmıştır. Kern (2000) akademik yeterlik konusunu “dilbilimsel, bilişsel ve sosyo-kültürel boyut” (akt. Kocaman Gürata ve Durmuş, 2020, s. 49) olmak üzere üç boyutlu bir çerçeve içerisinde ele alır. Yukarıdaki tanımlarda olduğu gibi dil öğretimi bağlamında dilbilimsel boyutu vurgulansa da aslında bu üç boyutun birlikte işlevsel olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kocaman Gürata ve Durmuş (2020) bu argümanı akademik Türkçe yeterliği bağlamında etkili bir şekilde açıklamaktadır:

Öğrencilere akademik Türkçede yeterlik kazandırabilmek için, belirli bir akademik bağlamdaki söylem topluluğunun kullandığı yazılı ve sözlü türlerin ve söylemlerin dilsel özelliklerini belirlemek ve öğretmek, öğrencilerin bu dilsel özellikleri kullanarak anlamlı iletişimsel amaçları ve görevleri yerine getirebilmeleri için gerekli üst düzey düşünme becerilerine, bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip olmalarını sağlamak ve öğrencinin içinde

bulunduğu yeni akademik ortamın gerektirdiği sosyal ve kültürel uygulamalarla uyumlu davranış geliştirmesini sağlamak gerekmektedir. (Kocaman Gürata ve Durmuş, 2020, s. 63-64)

Jordan (1997, s. 3) akademik amaçlı dil öğretimini de kendi içinde özel akademik amaçlı ve genel akademik amaçlı dil öğretimi olmak üzere ikiye ayırır. Özel akademik amaçlı dil öğretimi akademik alan özelinde ihtiyaç duyulan söz varlığı, dil becerileri ve etkinliklerini öğretmeyi hedeflerken genel akademik amaçlı dil öğretimi alan ayrımı yapmaksızın dinleme ve not tutma, akademik yazma, alıntı yapma ve kaynak gösterme, seminerlere ve tartışmalara katılma gibi akademik ortamlarda gereksinim duyulan ortak becerilerin kazandırılmasını ve akademik üslubun tanıtılmasını amaçlar. Günümüzde özellikle akademik Türkçe öğretimi bağlamında ayrı bilimsel alanlara yönelik özel akademik amaçlı programları oluşturmak ve uygulamak, aynı alanda öğrenim görmek için gelen öğrenci sayılarının azlığı, alana yönelik uzmanlaşmış Türkçe öğreticilerinin olmaması veya alan uzmanlarıyla işbirliği geleneğinin yerleşmiş olmaması gibi nedenlerle yaygınlaşmamıştır. Hâlen uygulamada olan programların çoğunun genel akademik amaçlı Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmek mümkündür.

2.2.2. Akademik Amaçlı Türkçe Öğretimi

Küreselleşmeyle birlikte dünyada uluslararası öğrenci sayılarında görülen artış Türkiye’de de gözlemlenmektedir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) verilerine göre son on yılda bu uluslararası öğrenci sayılarının artış oranı %75 düzeyindedir ve Türkiye’de 148.000 uluslararası öğrenci yükseköğrenim görmektedir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı YTB, 2022). UNESCO’nun 2018 yılı verilerine göre Türkiye dünyada en çok uluslararası öğrenci alan ülkeler arasında 10. sırada yer almaktadır (UNESCO, 2020). Öğretim dili Türkçe olan programlara devam edecek olan uluslararası öğrenciler çoğunlukla üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde programlarına başlamadan önce genel amaçlı dil öğrenimi görmektedir. Ancak hazırlık programları kapsamındaki bir yıllık genel amaçlı dil öğrenimi, lisans düzeyi veya lisansüstü düzeyde öğrenime devam etmek için yeterli olmamaktadır çünkü Kocaman Gürata ve Durmuş’un da (2020) belirttiği gibi:

Uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçede yetkin olabilmeleri için akademik dilin yapı ve söylem özelliklerini bilmeleri, akademik sözcük ve terim bilgisine sahip olmaları, bu dili

akademik çalışmalarında kullanabilmeleri için üst düzey düşünme becerileri ve bilişsel beceriler geliştirmeleri, zorluklarla baş edebilmeleri için stratejik yeterliğe sahip olmaları ve de üst dilbilimsel farkındalıkla, Türkiye'deki üniversitelerde akademik kültürün ve ortamların değer, inanış ve kabulleriyle uyumlu davranış geliştirmeleri gerekmektedir. (Kocaman Gürata ve Durmuş, 2020, s. 52)

Bu da ancak akademik amaçlı dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilebilir. Bu gereklilik ilgili kurumlarca da görülmüş ve akademik Türkçe dersleri, YTB tarafından koordine edilen “Türkiye Bursları” çerçevesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’de eğitim göreceğ olan uluslararası öğrenciler için TÖMER’lerde verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda YTB 140 saatlik bir akademik Türkçe eğitimi öngörmüş ancak bu dersler için standart bir program oluşturulmamıştır. Dolayısıyla çeşitli üniversitelerde yürütölen akademik Türkçe dersleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından üniversitelere gönderilen Seçmeli Akademik Türkçe Dersi konulu yazıdaki (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2019) öneri doğrultusunda en az 2 kredi olması gereken seçmeli Akademik Türkçe derslerinin uygulaması yaygınlaşmıştır.

Yukarıda sözü edilen akademik Türkçe programlarının yürütöülmesinde takip edilmek üzere çeşitli ders kitapları da yayımlanmıştır. Bunlardan ilki Gazi Üniversitesi ve T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) işbirliğiyle hazırlanan *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe* (Temur, 2017; Temur ve Kurt, 2017) serisidir. YTB ve Erciyes Üniversitesi işbirliğiyle hazırlanan *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe* serisi (Moralı vd., 2018a, 2018b, 2018c) ve Mehmet Yalçın Yılmaz tarafından yayın yönetmenliği yapılan *Akademik Türkçe* serisi (Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A., 2018a, 2018b, 2018c) olmak üzere iki farklı akademik Türkçe öğretim seti daha bulunmaktadır. Ayrıca Karatay’ın (2019) tek kitap içerisinde sosyal bilimler ve fen bilimlerine yönelik bölümler bulunan kitabı da bu çerçevede yayımlanan kitaplardan biridir. Bunların yanı sıra Anadolu Üniversitesi tarafından kitlesel açık çevrimiçi dersler kapsamında Türkçe öğretmek üzere A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri için yapılandırılmış olan ANA-DİL Türkçe (Anadolu Üniversitesi, 2021) projesinin C2 düzeyi Akademik Türkçe dersi olarak kurgulanmış ve öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulmuştur. Ders kitaplarının çeşitleneceğ ve ders kitapları hakkında yapılacak araştırmaların da alanyazına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Söz konusu kitapların da çeşitli yönleriyle incelendiğ çalışmalara bir sonraki bölümde değinilecektir.

2.2.2.1. Akademik Amaçlı Türkçe Öğretimi Alanyazını

Alanyazın tarandığında akademik amaçlı Türkçe öğretimi ile ilgili akademik çalışmaların yaklaşık olarak son on yılda ortaya çıktığı ancak son birkaç yılda arttığı görülmektedir. Alanyazına katkıda bulunan çalışmaları ihtiyaç analizi çalışmaları, öğrenci, öğretici ve uzmanların görüşlerini belirleyen çalışmalar, uygulamalı / deneysel çalışmalar, derlem temelli söz varlığı çalışmaları, öğrenci çıktılarına ele alan yanlış çözümlemesi çalışmaları ve ders kitabı incelemeleri başlıkları altında toplamak mümkündür.

Alanyazında özel amaçlı dil öğretiminin planlanmasında başlangıç noktası olarak kabul edilen ihtiyaç analizleri (Hutchinson ve Waters, 1987) akademik Türkçe öğretimi alanında da önemli bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, Demir'in (2017) uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını araştırdığı doktora tezi, Konyar'ın (2019) uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını analiz edip örnek ders içeriği sunduğu yüksek lisans tezi ve tezinden üretilen makale (Yılmaz ve Konyar, 2017), Güral'ın (2020) Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını araştırdığı doktora tezi, Tok'un (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazmaya ilişkin ihtiyacı ortaya koyduğu makalesi ve Seyedi'nin (2019) çeşitli sosyal bilimler bölümlerinde lisansüstü eğitim gören veya bu bölümlerden mezun olan öğrencilerin akademik yazma sorunları ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı doktora tezi, akademik Türkçe programlarının şekillendirilmesine katkıda bulunacak çalışmalardır. Ayrıca akademik Türkçe öğretimine ilişkin öğrenci, öğretici ve uzman görüşlerini belirleyen çalışmalar da (Demir ve Genç, 2018; Hasırcı Aksoy, 2021; Karagöl ve Korkmaz, 2021; Korkmaz, C. B. ve Karagöl, E., 2021; Kocaman Gürata, 2022a; Moralı ve Çimen, 2022; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015; Yılmaz, 2017) bu doğrultuda program hazırlayacak olan uzmanlara yol gösterici olacaktır. Bunların yanı sıra Türkçe öğretimi kapsamında akademik yazmaya ilişkin karşılaşılan sorunları belirleyip çözüm önerilerinde bulunan Azizoğlu, Demirtaş Tolaman ve İdi Tulumcu'nun (2019) makalesi gibi yalnızca belirli bir alanda gözlemlenen sorunlara odaklanan çalışmalar da çoğalır, akademik amaçlı Türkçe öğretimi uygulamalarında gözlemlenen belirli sorunlara da çözüm getirilmesi kolaylaşacaktır.

İhtiyaç analizi ve sorun tespiti çalışmalarının dışında, akademik amaçlı Türkçe öğretimi alanında çeşitli uygulamalı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, eylem araştırması olarak

yapılandırılan doktora tezlerinden birinde Ekmekçi (2017) akademik okuryazarlık öğretimi çerçevesinde gerçekleştirdiği uygulamanın öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarında ilerleme kaydetmesi konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu tezden üretilen bir makalede gerçekleştirilen eylem araştırmasının sonuçları akademik dinleme becerisi açısından sunulmuştur (Halitoğlu, 2018a). Ayrıca yine Halitoğlu'nun (2018b) uluslararası öğrencilerin akademik Türkçede kavram edinimine odaklandığı çalışması bulunmaktadır. Bir diğer eylem araştırması sonucunda, Tok (2012) akademik yazma öğretiminin öğrencilerin ürettiği yazıların niteliğinde ve öğrencilerin akademik yazmaya karşı tutumlarında olumlu bir etkisi olduğunu kaydetmiştir. Çiftler (2022) akademik Türkçe kitaplarından oluşturduğu sözcük listelerinin öğretiminde Quizlet adlı platformun etkisini test edip olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi için içerik önerisinde bulunan Güde'nin (2019) yüksek lisans tezi de uygulamalı çalışmalara kaynaklık edebilecek kuramsal bir çalışmadır.

Alandaki bazı çalışmalarda da öğrencilerin dilsel çıktıları analiz edilmiştir. Demiriz ve Okur (2019) uluslararası öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki hataları belirleyip başlıklar altında sınıflandırmışlardır. Er ve Uslu Üstten (2017) ise akademik Türkçe dersi alan öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını ele aldıkları bir çalışma yapıp bildiri olarak sunmuşlardır. Benzeri bir çalışmayı Uslu Üstten ve Yılmaz (2020) Arapça konuşan bir grup uluslararası öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Eroğlu (2022) ise öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki söz varlığıyla akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını karşılaştırmıştır.

Bir başka çalışmada Çiftler ve Aytan (2019), Dolmacı'nın (2015) hazırladığı akademik Türkçe sözcük listesini, uluslararası öğrenciler için hazırlanan iki akademik Türkçe ders kitabındaki (Karatay, 2019; Temur, 2017) sözcüklerin akademik Türkçenin söz varlığını temsil edip etmediğini değerlendirmek için kullanmışlardır. Buradan hareketle farklı alt alanlarda yapılan çalışmaların birbirini besleyerek akademik Türkçe öğretimi alanına katkı sunduklarını söylemek mümkündür. Akademik Türkçe ders kitaplarının incelenmesine ilişkin bir diğer çalışma ise Moralı (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1 (Temur, 2017) ders kitabındaki okuma metinleri ve etkinlikleri değerlendirilmiştir. Kara ve Ulutaş (2019) yine aynı ders kitabındaki etkinlikleri bilişsel stratejiler bakımından incelemiştir. Ayverdi

(2020) ise aynı kitaptaki okuma metinlerini kelime öğretimi açısından ele almıştır. Deniz ve Karagöl (2019) sundukları bildirilerinde akademik Türkçe kitaplarını akademik yazma açısından değerlendirmiştir. Göçen (2021) ise söz konusu kitaplarda konuşma görev ve yeterliliklerine odaklanmıştır. Yalnızca ders kitaplarına odaklanan çalışmalara ek olarak Kocaman Gürata (2022b) doktora tezinde, ders kitaplarını da içerecek şekilde, belirli kurumlarda kullanılan akademik yazma ders malzemelerini değerlendirmiştir.

Ayrıca Tüfekçioğlu (2020) tarafından editörlüğü yapılan pek çok akademisyenin kuram ve uygulamaya ilişkin çeşitli temel konuları ele aldıkları bölümleriyle katkıda bulunduğu, akademik amaçlı Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğretici ve araştırmacıların yararlanabileceği bir başvuru kitabı da alanyazına önemli katkılar sunmuştur.

2.2.3. Akademik Amaçlı Dinleme Öğretimi

2.2.3.1. İkinci/Yabancı Dilde Dinleme

Dil öğretim tarihi boyunca dinleme öğretiminin konumu ve ele alınışı pek çok değişikliğe uğramıştır. Ancak günümüzde iletişimsel dil öğretiminin yaygın bir şekilde benimsenmesiyle dil öğretim süreçlerinde okuma, yazma ve konuşmayla aynı oranda üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu üzerinde neredeyse kesin bir uzlaşmaya varılmıştır. Dinlemenin söz konusu süreç boyunca genellikle göz ardı edilen fakat sonradan önemi anlaşılan konumuna vurgu yapmak üzere yaptığı benzetmeyle Nunan (2002, s. 238) dinlemeyi ikinci dil öğreniminin Sindirella becerisi olarak nitelemiştir. Dinlemenin temelde duyup anlamak amacıyla dikkatini vermek gibi çok genel tanımları yapılabilir de bu tür basit tanımların dinleme sürecinin kendisinin ve özellikle de dil öğrenimi çerçevesinde göz önünde bulundurulması gereken karmaşık dinamiklerinin tamamını yansıtmakta yetersiz kalacağı aşıkardır. Bu nedenle süreci çeşitli yönleriyle açıklamaya çalışan araştırmacıların yazdıklarına başvurmak yerinde olacaktır.

Brandl (2008, s. 224) bu sürece alımlayıcı, yapılandırıcı, işbirlikçi ve dönüştürücü olmak üzere dört boyutun dâhil olduğunu belirtir. Söz konusu dört boyutu Rost'un çalışmasına (2002, s. 2-3) referanslarla açıklar. Dinlemenin alımlayıcı olması konuşmacının tam olarak ne söylediğini alımlamak konusu ile ilgilidir. Konuşucunun aklındaki anlama,

mesajını çözümlene ve konuşmacının imgelerinin, izlenimlerinin, düşüncelerinin inançlarının, tutumlarının, duygularının aktarılması unsurlarını içerir. İkinci boyut konuşmacının zihnindekileri yakalamak, içinden işe yarar bilgileri tespit etmek ve ifade edilmeyenleri fark etmek ile ilgilidir. Bunları başarabilen bir dinleyici konuşmayı kendi zihninde yapılandırmış olur. Üçüncüsü, yani işbirlikçi boyutu, çoğu durumda anlamın inşasının konuşmacı ve dinleyicinin işbirliği sayesinde mümkün olmasıyla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında dinleme konuşmacının söylediklerine cevap vermeyi, konuşmacı konuşurken ona ilgi ve dikkatini göstermeyi ve söylediklerinden hangilerinin anlaşılabilir veya kabul edilebilir bulunduğunun sinyalini vermeyi de kapsar. Son olarak dinlemenin dönüştürücü olması yargılamaksızın konuşmacıya ilgi göstermek ve konuşmacının konuşma motivasyonuna yönelik empati kurmakla ilgili olup konuşmacı ve dinleyicinin bilişsel ortamının değişmesi sürecini ifade eder. Bu bilgilerden hareketle dinlemenin dinleyiciyi pasif bir şekilde konumlandıran bir beceri değil dinleyicinin fiziksel ve zihinsel olarak etkin rol aldığı dinamik bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Çalışmayla doğrudan ilgili olması nedeniyle dinlediğini anlamlandırma süreçlerinin biraz daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması yerinde olacaktır. İnsan beyninin anlama ve bilgiyi işleme süreçleri henüz tüm detaylarıyla ortaya koyulamamıştır. Dinleme becerisini geliştirmenin zorluğunun da büyük oranda bu sürecin tam olarak bilinmemesinden kaynaklı olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Krashen'ın şema temelli, bilişsel psikoloji kaynaklı, anlamaya ilişkin katkıları ve Flowerdew ve Miller'ın (2005) dinleme sürecinin karmaşıklığını ortaya koyan pedagojik modelleri aslında eskiden düşünüldüğü gibi birbirinden yalıtılmış alt becerilerin dinleme sürecini tanımlamakta yeterli olmadığını göstermiştir (Richards, 2005).

Alımlayıcı beceriler aracılığıyla mesajları anlamlandırma süreçlerinin birbirine benzer şekilde gerçekleştiği düşünülse de dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamadan farklı bir süreç olduğu iki özelliği üzerinden ortaya konulmuştur. Flowerdew (1994, s. 10) alanyazındaki araştırmalardan yola çıkarak temelde iki kategoriye ayırdığı dinlemenin ayırıcı özelliklerini gerçek zamanlı işleme ile sesbilimsel ve leksiko-gramatik özellikler olarak ifade eder. Gerçek zamanlı işlemeyle anlatılmak istenen bir dinleme metninin veya söylemin ağızdan çıktığı anda algılanması gerektiği ve geçici olmasıdır. Bir başka ifadeyle dinleyicilerin dinleme sırasında genellikle okumada olduğu gibi geri dönüp tekrar inceleme veya belirli bölümleri atlama olanağı yoktur. Sesbilimsel

özelliklere gelindiğinde, dinlemede genellikle okurken yazılı hâlde görsel olarak kolaylıkla tespit edilebilecek unsurları algılamak daha zordur. Örneğin sözcük sınırları yazıda birer boşlukla belirlenmişken sesli olarak sunulduğunda sözcük sınırlarını belirleyip sözcükleri algılamak daha zordur. Bunların dışında duraksamalar, söze yanlış girilmesinden kaynaklı düzeltmeler, vurgu, tonlama gibi unsurlar da dinleme sürecini farklı kılan diğer etkenlerdir. Sesbilimsel özelliklerin yanı sıra sözlü metinlerin kendine has sözcük kullanımları ve dilbilgisel yapı tercihleri olabilir ve bunlara aşına olunmaması dinleyiciler için sorun teşkil edebilir.

Alanyazında dinlediğini anlamlandırma sürecine ilişkin 1980'lerden bu yana yaygın bir şekilde sözü edilen iki model bulunmaktadır: Aşağıdan yukarıya işleme (tümevarımsal işleme) ve yukarıdan aşağıya işleme (tündengelimsel işleme). Aşağıdan yukarıya işleme sürecinde anlama en küçük dilsel birimden başlar. Sesbirimlerden sözcüklere, sözcüklerden sözcük gruplarına, daha sonra cümleye ve sonrasındaki daha büyük birimlere doğru sırayla çözümlenerek devam eden bir süreç gibi düşünülebilir. Nunan (2002, s. 239) bu süreci doğrusal ilerleyen ve en sonunda anlama ulaşılan bir süreç olarak tarif eder. Yukarıdan aşağıya işlemede ise dinleyicinin süreçte etkin bir rol alıp duyduklarını ve dinleyeceği metne ilişkin edindiği konu ve bağlam bilgisini, konuya ve bağlama ilişkin önceden bildikleri ışığında değerlendirerek anlamı inşa etmesi söz konusudur (Nunan, 2002, s. 239). Sözü edilen bağlam bilgisi konuşmanın kimler arasında geçtiği, nerede ve ne amaçla yapıldığı gibi bilgileri içerebilir.

Günümüzde her iki sürecin birlikte gerekli olduğu yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Dolayısıyla dinleme odaklı derslerde hem ses ayrımlarını çalıştırmak gibi aşağıdan yukarıya işlemeyi destekleyen çalışmaların hem de öğrencilerin konuyla ilgili bildiklerini etkinleştirmelerine yardımcı olmaya yönelik çalışmaların yapılması hatta öğrencilerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu durumlarda bu eksiklerin tamamlanmasına yönelik ön çalışmalar da yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Nunan, 2002, s. 239). Flowerdew (1994, s.9) de benzer bir şekilde dinlediğini anlamlandırmayı iki aşamalı bir süreç olarak değerlendirir. İlk aşamanın tamamen dilsel işlemeden oluştuğunu ve ikinci aşamanın ise söz konusu dilsel işleminin sonuçlarının arka plan bilgisi ve bağlama uygulanmasını içerdiğini ifade eder. Goh (2014, s. 75-76) ise bu süreci Anderson'dan (1995) alıntılı olarak üç aşamalı bir süreç olarak açıklar. Bu aşamalardan ilki algılamadır. Dinleyicilerin duydukları sesleri bildikleri

sözcüklerle eşleştirmeleriyle gerçekleşir. İkinci aşamada sözcüklerin çözümlenmesiyle neredeyse eşzamanlı olarak gerçekleşen sözdizimsel analiz (parsing) yer alır. Bu aşamada sözcüklerin devam eden konuşma içerisindeki yerinin belirlenip sözcüksel ve dilbilgisel ilişkilerinin fark edilmesi gerçekleşir. Ancak üçüncü aşamaya gelinmeden anlama henüz tam anlamıyla gerçekleşmiş sayılmaz. Üçüncü aşamada önceki aşamalarda işlenen sesbilimsel, sözcüksel ve dilbilgisel bilgiler dinleyicinin var olan bilgileriyle ilişkilendirilir ve böylelikle söylenenlerin anlamı ve işlevine yönelik çıkarımlar yapılır. Bu aşama da kullanım (utilisation) olarak adlandırılır. Alanyazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dinlediğini anlama, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işlemlenin birlikte etkili olduğu hatta etkileşimli olarak gerçekleştiği bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin işe koştuğu bilgi türleri dil bilgisi (söz dizimi, ses bilgisi, sözcük bilgisi vs.) ile söylem ve kullanım bilgisidir (Goh, 2014, s.77).

2.2.3.2. Akademik Dinleme

Vandergrift ve Goh (2012) akademik dinlemeyi formel sınıf ortamında ders konularının içeriğini öğrenmek amacıyla dinlemek olarak tanımlar. Flowerdew ve Miller'ın (2014, s.102) tanımında akademik dinleme akademik bağlamlarda sözlü dilin işlenmesi olarak sunulur ve bu sürecin öncelikli olarak içerik bilgisinin aktarılması ve edinilmesi ile ilgili olduğu belirtilir. Alanyazındaki pek çok çalışma da bu bağlamda üniversite derslerini konu edinir. Lynch (2011) ise yalnızca ders anlatımını içeren geleneksel akademik dinleme çerçevesinden daha geniş kapsamlı bir bakış açısı sunup akademik dinlemenin kapsamına akademik ortamlarda karşılaşılabilecek pek çok farklı etkinliği dâhil eder ve akademik dinlemeyi tek yönlü ve çift yönlü olmak üzere ikiye ayırır. Tek yönlü akademik dinleme etkinlikleri, öğretim elemanının anlatımına dayalı üniversite dersleri, konferanslar, akademik bildiri sunumları gibi etkinlikleri ifade ederken iki yönlü dinleme, etkileşim içeren dersler, öğrenci-danışman etkileşimleri, ofis saatleri gibi çeşitli akademik etkinlikleri kapsar.

Akademik dinleme kavramı aslında ana dilinde akademik ortamlardaki dinlemeyi de kapsamına rağmen bu kavramın kullanımına yabancı /ikinci dil öğretimi alanında daha sık rastlanmaktadır. Flowerdew ve Miller (2005) akademik dinlemenin gerektirdiği bilişsel işleme becerilerinin aslında temelde aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve

her ikisinin de işlevsel olduğu etkileşimli işleme gibi genel amaçlı ikinci dilde dinleme bağlamında işe koşulan becerilere benzer olduğunu ancak akademik bağlamın kendi belirleyici özellikleri nedeniyle birtakım ek beceriler de gerektirdiğini ifade eder. Flowerdew'e (1994) göre akademik dinleme bağlamında öğrencilerin daha uzun bir süre dikkat kesilmeleri, alana özgü söz varlığı unsurlarını öğrenmeleri, yeni etkileşim türleri için sözlü iletişim becerileri geliştirmeleri, önemli bilgileri tespit etmeleri ve konuya ilişkin art alan bilgilerinden yola çıkarak çıkarımlar yapmaları gerekmektedir. Bunların yanı sıra özel bir bilgi arama konuşmanın genelini anlama gibi dinlediğini anlamlandırma süreçlerini, not alma, özetleme, raporlama ve soru sorma gibi başka becerilerle birleştirmeleri beklenmektedir. Hatta günümüzde metin, ses, video ve resmin bir arada bulunabildiği çoklu ortamlarla baş etme gerekliliğini de bu listeye eklemek mümkündür (Goh, 2018, s. 3). Bütün bu birleştirilmesi gereken beceriler öğrencilerin bilişsel yükünü son derece ağırlaştırmaktadır. Sınıf içi akademik dinleme çalışmaları da bu tür bilişsel süreçlere hazırlamaya yönelik görevlerden oluşmalıdır.

Akademik dinlemenin zorluklarını Goh (2018, s. 3) kaynakları açısından öğrenci faktörü, alan faktörü ve öğretim elemanı faktörü olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır ve en önemli faktörün öğrenci faktörü olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu faktörün öğrencinin yetersiz dil ve genel dinleme yeterliği, konuya, teknik söz varlığına, ve disipline özgü yapılanan ders anlatımlarına aşına olmama gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Aslında örnek olarak verilen nedenlerin diğer faktörlerle de doğrudan ilişkili olduğunu iddia etmek yanlış olmaz.

2.2.3.2.1. İkinci/Yabancı Dilde Akademik Dinleme Araştırmaları

Akademik dinleme alanında yapılan çalışmaları dizgesel bir biçimde sunabilmek için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Lynch (2011) tek yönlü akademik dinleme alanında üniversite derslerini araştıran çalışmaları üniversite derslerindeki söylemi yani öğrencilere sunulan sözlü girdiyi inceleyen çalışmalar ve öğrencilerin dersi anlamasına yönelik çalışmalar olarak ikiye ayırır. Bununla beraber gerçek dersler üzerinden değil de deneysel amaçlarla değiştirilmiş ders anlatımları aracılığıyla yapılan araştırmaları da ayrı bir kategori olarak ele alır. Chaudron'a (1994) göre akademik dinleme araştırmaları üniversite derslerinin özelliklerinin ve akademik dinlemeyi etkileyen faktörlerin

betimlenmesi, not tutma da dâhil olmak üzere öğrenici davranışlarının ve stratejilerinin belirlenmesi, sözlü metinlerin anlaşılabilirliği doğrudan olumlu yönde etkileyen özelliklerinin tespit edilmesi ve strateji kullanımının anlama üzerine etkisinin araştırılması olmak üzere dört koldan yürümektedir. Flowerdew ve Miller (2014) ise yapılan araştırmaların yöntemlerini temel alan bir sınıflama yaparak psikometrik deneyler, söylem çözümlemesi, dinleme stratejileri araştırmaları ve etnografik incelemeler olmak üzere dört farklı araştırma türünden söz eder.

Türkçe özelinde akademik dinleme çalışmalarına bakıldığında ana dilinde akademik dinleme ile ilgili birkaç çalışma bulunduğu gözlemlenmiştir (Melanlıoğlu, 2019; Yıldız, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise yine sınırlı sayıda makale ve tez çalışmasına rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalardan ilki Halitoğlu'nun (2018a) "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı makalesidir. Bu araştırma kapsamında belirlenen dinlediğini anlama kazanımları doğrultusunda geliştirilen ders malzemeleri ve etkinlikler kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle on iki hafta boyunca yapılan uygulama sonucunda uygulamanın yararlı olduğu yönünde bir çıkarım yapılmıştır.

Özdemir'in (2021) "Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde söz konusu ders kitaplarındaki dinleme bölümleri Oxford'ın (1990) dil öğrenme stratejilerine referansla incelenip değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda etkinliklerde "bellek, bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal, sosyal ve telafi stratejilerine yer verildiği tespit edilmiştir".

Ellialtı'nın (2021) "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesi" başlıklı doktora tezi, iktisadi ve idari bilimler alanı temelinde uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerilerini geliştirmek üzere kazanımların belirlenip oluşturulan sekiz haftalık ders malzemeleri ve etkinliklerin uygulanmasıyla öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki akademik dinleme yetilerini karşılaştıran bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi akademik dinleme becerilerine yönelik algılarının düzeylerinin çok iyi olduğu yönünde olduğu, ve öğrencilerin akademik dinleme becerisini çok önemli buldukları, bu bağlamda en çok

zorlandıkları noktanın dinleme sırasında konuyu özetleyecek şekilde notlar almak olduğu bulguları ortaya konmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedenleri “bilinmeyen / yeni kelime ve kavramların olması, konuşanın / öğretim görevlisinin konuşma hızı ve aksan problemi, öğretim görevlisinin tek düze (düz anlatım) ders anlatımı (öğretim yöntem ve materyali sorunu), akademik terimlere yönelik sözlük yetersizliği” olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin akademik dinleme düzeylerinin ortalama % 52,4 oranında iyileştiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın öğrencilerin alanlarına yönelik sözcük bilgilerine de son derece yüksek bir oranda katkıda bulunduğu da kanıtlanmıştır. Aynı tezden üretilen araştırma makaleleri (Ellialtı ve Batur, 2021a; 2021b) ve tez kapsamında kullanılan akademik dinleme öz değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının belgelendiği makale de (Ellialtı ve Batur, 2021c) Türkçe özelinde akademik dinleme alanında çalışmak isteyen araştırmacılar için çıkış noktası olabilecek önemli katkılar sunmuştur.

Doğrudan akademik dinleme odaklı yapılan çalışmalarla beraber daha genel kapsamlı akademik amaçlı Türkçe öğretimi üzerine gerçekleştirilen ihtiyaç analizi, görüş ve sorun tespiti çalışmaları da (Demir, 2017; Konyar, 2019, Güral, 2020; Hasırcı Aksoy, 2021) akademik dinleme ile ilgili mühim bulgular ortaya koymuştur. Demir’in (2017) 697 uluslararası öğrencinin ve 203 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda uluslararası öğrencilerin bölümlerinde okurken en sık kullandıkları becerinin dinleme becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 103). Akademik dinleme etkinliklerinden dersi dinlemek ve derste yapılan tartışmaları takip etmek hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından en önemli görülen dinleme etkinlikleri olarak tespit edilmiştir (s. 104, 137). Öğrencilerin en zor buldukları üç dinleme alt becerisi ise Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek, dersi dinlerken yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek, dersi dinlerken not tutabilmek olarak belirlenmiştir (s. 106). Öğretim elemanlarından toplanan veri de bu bulguyla uyumludur (s. 136).

Konyar (2019) ise öğrencilerin algılanan dinleme yetkinliklerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur (s. 72-73). Ancak öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bunun tersini göstermiştir (s. 87). Öğretim elemanları öğrencilerinin dersleri dinlerken anlamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı, akademik dinleme becerisinde “uluslararası öğrencilerin günlük dil

becerilerini kullanabildikleri durumlarda yetkinlik düzeyleri yüksekken; anlama, analiz etme ve sentezleme gibi akademik beceriye dayalı işlemleri gerektiren durumlarda yetkinlik düzeylerinin düştüğü” (s. 87) çıkarımını yapmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerden elde edilen verilere dayalı dinleme alt becerilerine ilişkin bulgular öğrencilerin en düşük yetkinliğe sahip oldukları alt becerinin “derslerle alakalı konuşma, belgesel veya video izlerken içeriği” (s. 87) anlayabilmek, anladıklarını ifade edebilmek; en yüksek yetkinlik düzeyine sahip oldukları alt becerinin ise derslerle ilgili akademik konuşmaları ve tartışmaları takip edebilmek ve anlayabilmek olduğunu ortaya koymuştur (s.87).

Hasırcı Aksoy (2021) lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine dair görüşlerini araştırdığı çalışmasında dinleme ve okuma anlama becerilerini birlikte değerlendirerek anlama konusunda güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin çoğunlukta olduğunu belirlemiştir. Görüşülen öğrenciler söz konusu zorlukların nedenleri arasında metin yapısı, ders içeriği, öğretim elemanının konuşma stili, dinleme esnasındaki güçlükler, terim kullanımı, uzun cümleler ve konferans konuşmalarının zorluk düzeyi gibi etkenleri dile getirmişlerdir (s. 1719).

Korkmaz ve Karagöl (2021) tarafından gerçekleştirilen ve ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerinin araştırıldığı çalışmada katılımcılar akademik Türkçe programlarında öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek üzere kullanılan sözlü metinlere ilişkin söz konusu metinlerin akademik ve teknik söz varlığı unsurlarını içerebileceğini, öğrencilerin yalnızca tek yönlü konuşmalara değil tartışma gibi iki yönlü akademik türlere yönelik de çalıştırılması, programa dâhil edilmesi uygun görülen sözlü akademik türlerin belirlenip metinlerinin yapısına yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilerin ağız özellikleri taşıyan konuşmalara aşina olmalarını sağlayacak metinlerin de seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (s. 1771). Sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak kayıtların yalnızca bir kez dinletilmesi, metinle ilgili eşleştirme ve çoktan seçmeli gibi soru tiplerinin yanında açık uçlu soruların da bulunması, dinleme sonrasında grup çalışması gibi etkinliklerin yapılması gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcılar olmuştur (s. 1771). Bunların yanı sıra katılımcıların önemli bir kısmı dinlerken not tutma çalışmalarının bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar sunumları anlayabilmenin öneminden söz etmiştir (s. 1771). Çeşitli dinleme tür ve metotlarının programa dâhil edilmesi, derslerde konuşmacıların konuşma hızına odaklanılması ve

çalışmaların görev temelli etkinliklerle gerçekleştirilmesinin önemine değinen katılımcılar da olmuştur (s. 1771).

Bu kaynakça taramasından hareketle akademik dinlemenin uluslararası alanyazında azımsanamayacak düzeyde bilgi birikimine ulaşmış bir alan olmasına rağmen akademik amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında oldukça yeni bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Oysaki akademik dinleme uluslararası öğrenciler için hayati öneme sahiptir çünkü öğrencilerin anlaması ve öğrenmesi gereken bilgilerin önemli bir kısmı ders anlatımı aracılığıyla iletilmektedir (Rodgers ve Webb, 2016). Dolayısıyla yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik dinleme üzerine yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

2.2.3.2.2. Akademik Dinleme Alt Becerileri

Akademik dinleme genellikle bütüncül ve kapsayıcı bir kavram olarak ele alınsa da aslında akademik dinlemenin birinden farklı ama birbiriyle ilişkili alt becerilerden oluştuğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Buck, 2001; Wagner, 2004'dan aktaran Aryadoust, 2013, s. 87). Kimi zaman mikro / küçük ölçekli beceriler olarak da adlandırılan alt becerilerin belirlenmesinde üç farklı bilgi kaynağından söz etmek mümkün olabilir. Bunlar Flowerdew ve Peacock'a (2001) göre anlama kuramı, öğretim elemanları ve öğrencilerdir. Ancak Buck (2001) dinleme alt becerilerine ilişkin taksonomilerin / listelerin ampirik çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini fakat bu konuda yeterince çalışma olmadığını dolayısıyla var olan taksonomilerin genellikle öğreticilerin ve uzmanların verili kabul ettiği becerilerden yola çıktığına değinir.

Alanyazında akademik dinlemenin alt becerileri genellikle üniversite derslerini dinleme ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Richards (1983) ve Powers (1986) çalışmalarında akademik dinlemenin alt becerilerine yer vermiştir. Richards (1983, s. 229-230) akademik dinlemenin alt becerilerini sıraladığı oldukça kapsamlı bir liste sunmuştur:

- 1- Konuşmanın/dersin amacını ve kapsamını belirleyebilmek
- 2- Dersin konusunu belirleyebilmek ve konunun geliştirilmesini takip edebilmek
- 3- Söylem içindeki birimlerin (ana fikirler, genellemeler, varsayımlar, yardımcı fikirler, örnekler, vb.) birbiriyle ilişkisini belirleyebilmek
- 4- Dersin yapısına işaret eden söylem belirleyicilerinin rolünü belirleyebilmek (bağlaçlar, zarflar, açılış ifadeleri, vb.)
- 5- Bağlantılara dair çıkarımlar yapabilmek (neden, sonuç, vb.)
- 6- Konuyla ilgili anahtar sözcükleri fark edebilmek
- 7- Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarabilmek

- 8- Bağdaşıklık belirleyicilerini fark edebilmek
- 9- Tonlamanın bilginin yapısına işaret etmedeki işlevini fark edebilmek (ses düzeyi, ses perdesi, vb.)
- 10- Konuşmacının konuya olan tutumunu tespit edebilmek
- 11- Dersteki farklı anlatım modlarını takip edebilmek: sözlü, işitsel, görsel-işitsel
- 12- Ağız özellikleri ve konuşma hızındaki farklılıklara rağmen dersi takip edebilmek
- 13- Farklı ders anlatımı türlerine aşinalık: resmî, söyleşimsel, okumaya dayalı, plansız
- 14- Farklı kesitlere aşinalık: yazı dili ve günlük konuşma dili
- 15- Konu dışı unsurları fark etmek: espriler, konudan sapmalar, konudan konuya atlama
- 16- Sözel olmayan ipuçlarının vurgu ve tutum belirleyicileri olarak işlevini fark etmek
- 17- Sınıf uzlaşmalarının bilgisine sahip olmak (söz sırası alma, açıklama isteme, vb.)
- 18- Ders kapsamında yapılacakları anlamak (uyarılar, öneriler, tavsiyeler, yönergeler, vb.)

Powers (1986) ise Richards'ın (1983) listesini kullanıp akademisyenlerin görüşlerine göre en önemli dinleme alt becerilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda 21 alt beceriden aşağıdaki 9'unun en önemli görülenler olduğunu ortaya koymuştur:

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

Son yıllarda yapılan çalışmalarda Richards'ın (1983) listesine alternatif olabilecek, veriye dayalı, akademik ortamların güncel durumları üzerine kurulu, genel amaçlı yeni bir listeye rastlanmamıştır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı özelinde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, Öğrencilerin en zor buldukları üç dinleme alt becerisi ise Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek, dersi dinlerken yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek, dersi dinlerken not tutabilmek olarak belirlenmiştir (s. 106). Öğretim elemanlarından toplanan veri de bu bulguyla uyumludur (s. 136). Korkmaz ve Karagöl (2021) görüştükları uluslararası akademik Türkçe kitap yazarları ve bilimsel metin yazarlarının önerileri doğrultusunda akademik dinleme/izleme için yeterlik ifadeleri önermişlerdir. Bu listenin de alt beceriler konusunda çıkarım yapmak adına yararlı olabileceği düşünülmektedir. Listede yer alan yeterlik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Dinledikleri/izledikleri hakkında çeşitli notlar alır.
- Dinleme/izleme amacını belirler.
- Dinlediği/izlediği metnin konusunu ve mesajını kavrar.
- Dinleme/izleme sürecine aktif katılım sağlar.

- Alanıyla ilgili çeşitli bilimsel toplantılarda yapılan konuşmaları anlar.
- Dinleme/izleme metninin anahtar sözcüklerini belirler.
- Dinlediği metinlerdeki öznel ve nesnel yargıları fark eder.
- Farklı metin türlerindeki önermeleri, destekleyici nedenleri ve kanıtları anlar.
- Ne dinlediğini/izlediğini sorgular.
- Dinlediklerinden/izlediklerinde önemli/gerekli ve önemsiz/gereksiz noktaları ayırt eder.
- Uzun konuşmaları aktif olarak takip eder.
- Konuşmacının niyetini ve imalarını anlar.
- Dinleme/izleme öncesinde, sırasında veya sonrasında sorular sorar.
- Her dinleme/izleme metnini nasıl dinleyeceğini bilir.
- Dinlediği iki metnin sonuçlarını karşılaştırır.
- Dinlediği metindeki bulguları tartışır. (Korkmaz ve Karagöl, 2021, s. 1772-1773)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM) (Council of Europe, 2001, 2018, 2020) akademik dinleme ifadesi geçmemesine rağmen akademik dinlemeyle ilişkilendirilebilecek bilgiler bulunmaktadır. 2020 yılında sunulan belge incelendiğinde akademik dinleme açısından çıkarım yapılabilecek kısımların en belirgin olanlarının *genel sözlü kavrama, canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama, işitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama, not tutma* etkinlikleri ile *ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma (sözlü, işaret dilinde ve yazılı)* stratejileri için sunulan tablolar olduğu görülmüştür. Bu tablolardan yola çıkarak metne gelişimsel süreci içinde bakıldığında akademik dinlemenin son 20 yıl içerisinde önem kazandığını söylemek mümkündür. Bunun göstergelerinden biri üniversite derslerini dinleme ve anlama ile ilişkilendirilebilecek *canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama* tablosunun gelişimidir. 2001 yılında yayımlanan metinde *canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak dinleme* tablosunda B1, B1+, C1 ve C2 düzeyleri için yalnızca birer tane betimleyici bulunurken, 2018 yılında yayımlanan metinde bu düzeyler için sunulan betimleyiciler belirgin bir şekilde artmış ve dolayısıyla bu konu daha detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca 2020 metninde önceki metinlerde tabloların başlıklarında geçen *dinleme* ifadesi değiştirilerek *anlama* ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu da metnin beceri temelli değil eylem odaklı olarak geliştirilmeye çalışıldığı ve anlamlandırma sürecinde becerilerin birbiriyle ilişkili bir şekilde rol oynadığı fikrinin metnin arka planında işlevsel olmaya başladığını göstermektedir. Sözü edilen betimleyicilerden yola çıkarak akademik dinlemenin alt becerileri konusunda çıkarımlar yapmak mümkün olacaktır.

Tablo 3. *D-AOBM'de Genel Sözlü Kavrama (Council of Europe, 2021, s. 52)*

Genel sözlü kavrama	
C2	İster canlı ister yayın olsun, doğal hızında sunulan her türlü dili neredeyse kolayca anlayabilir.

C1	Ara sıra bazı ayrıntıları -özellikle ağız aşına değilse- doğrulamaya ihtiyaç duysa bile kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkında uzayan söylemi takip edebilecek kadar anlayabilir. Üslubundaki geçişleri fark edip takdir ederek çok çeşitli deyimsel ifadeleri ve gündelik anlatımı tanıyabilir. Anlaşılır biçimde yapılandırılmadığında ve ilişkiler açıkça belirtilmeyip yalnızca ima edildiğinde bile uzayan söylemi takip edebilir.
B2+	Kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda normal bir şekilde karşılaşılan hem aşına olan hem de aşına olmayan konularda ister canlı ister yayın olsun, standart dili veya aşına olduğu bir ağız anlayabilir. Sadece aşırı [işitsel/görsel] arka plan sesleri, yetersiz söylem yapısı ve/veya deyimsel kullanım anlama yeteneğini etkiler.
B2	Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dâhil olmak üzere standart bir dil veya aşına olduğu bir ağız ile sunulan hem somut hem de soyut konularda önermesel ve dilsel olarak karmaşık söylemin ana fikirlerini anlayabilir. Konunun kabul edilebilir ölçüde aşına olması ve savların açık belirticiler ile gösterilmesi koşuluyla uzayan söylem ve karmaşık tartışma dizisini takip edebilir.
B1+	Genelde aşına olduğu bir ağızla ve açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla yaygın günlük veya işle ilgili konular hakkında hem genel mesajları hem de özel detayları tanımlayarak karmaşık olmayan olgusal bilgileri anlayabilir.
B1	Kısa anlatılar da dâhil olmak üzere işte, okulda, serbest zaman etkinliklerinde vs. düzenli olarak karşılaşılan aşına meseleler hakkında açık standart dil veya aşına olduğu bir ağızla anlatılan ana noktaları anlayabilir.

Tablo 4. *D-AOBM'de Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Parçası Olarak Anlama (Council of Europe, 2021, s. 54)*

Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama	
C2	Gündelik anlatım, bölgesel kullanım veya aşına olmayan terminoloji içeren uzmanlık konuşmalarını ve sunumlarını takip edebilir. Bağlantılar veya çıkarımlar açığa kavuşturulmadığında, uygun çıkarımlarda bulunabilir. Bir sunumdaki esprilerin veya imaların amacını anlayabilir.
C1	Çoğu dersi, tartışmayı veya münazarayı nispeten kolaylıkla takip edebilir.
B2+	Önermesel ve dilsel olarak karmaşık olan derslerin, konuşma ve raporların ve diğer akademik/mesleki sunumların ana hatlarını takip edebilir. Konuşmanın standart dil veya aşına olduğu bir ağızda yapılması koşuluyla güncel ilgi alanı veya uzmanlık alanıyla ilgili konularda ifade edilen bakış açısını anlayabilir.
B2	Konunun kabul edilebilir ölçüde aşına olması koşuluyla açık bir şekilde sesletilen ders anlatımındaki karmaşık bir dizi savı takip edebilir.

	Bir ders anlatımı veya bir konuşmanın standart dil veya aşına olduğu bir ağızda yapılması koşuluyla ana temaları diğer temalardan ayırt edebilir. İfade edilen bakış açısını tanıyabilir ve bunu bildirilen gerçeklerden ayırt edebilir.
B1+	Konunun aşına olması ve sunumun karmaşık olmayan ve açık bir şekilde yapılandırılmış olması koşuluyla kendi alanındaki bir ders veya konuşmayı takip edebilir. Açıkça ifade edilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sesletilmesi koşuluyla bilinen konularla ilgili standart derslerdeki ana fikirler ve destekleyici detayları birbirinden ayırt edebilir.
B1	Açıkça sesletilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sunulması koşuluyla bilinen konulardaki karmaşık olmayan kısa konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilir. Verilen açıklamaları anlayarak kendi alanlarındaki bir konu veya ürünle ilgili görsel destekli (ör. slaytlar, çalışma notları) karmaşık olmayan bir konferans sunumunu veya tanıtım gösterisini takip edebilir. Konuşmanın açık ve oldukça yavaş olması koşuluyla karmaşık olmayan bir tekil konuşmada (ör. rehberli tur) söylenenlerin ana noktalarını anlayabilir.

Tablo 5. *D-AOBM'de İşitsel (veya İşaret Dilinde) Medya İçeriğini ve Kayıtları Anlama (Council of Europe, 2021, s. 56)*

İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama	
C2	Tanımlayıcı yok, bk. C1
C1	Bazı standart dışı kullanımlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli kayıtlı ve yayımlanmış materyalleri anlayabilir ve örtük tutumlar ve insanlar arasındaki ilişkiler dâhil olmak üzere daha ince ayrıntı noktalarını belirleyebilir.
B2+	Sosyal, mesleki veya akademik yaşamda karşılaşılması muhtemel, standart dildeki kayıtları anlayabilir ve bu kayıtlardaki bilgi içeriğinin yanı sıra bakış açıları ve tutumları belirleyebilir.
B2	Standart dilde sunulan çoğu belgesel ve diğer birçok kayıtlı veya yayımlanmış materyali anlayabilir ve bu materyallerdeki ruh durumunu, tutumu vb. tanıyabilir.
B1+	Kişisel ilgi alanına giren konularda açık standart bir dilde sunulan çoğu kayıtlı veya yayımlanmış materyalin bilgi içeriğini anlayabilir.
B1	Aşına olduğu konularla ilgili oldukça yavaş ve açık bir şekilde sunulan haber bültenlerinin ve daha basit kayıtlı materyalin ana noktalarını anlayabilir. Anlatımın yavaş ve açık olması koşuluyla hikaye ve diğer anlatılardaki (ör. bir tatil anlatımı) ana noktaları ve önemli detayları anlayabilir.

Tablo 6. *D-AOBM'de İpuçlarını Belirleme ve Çıkarım Yapma (Sözlü, İşaret Dilinde ve Yazılı)(Council of Europe, 2021, s. 64)*

İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma (sözlü, işaret dilinde ve yazılı)	
C2	Tanımlayıcı yok; bk. C1

C1	Tutum, ruh hali ve amaçlar konusunda çıkarım yapmak ve daha sonra ne geleceğini tahmin etmek için bağlamsal, dil bilimsel ve sözcüksel ipuçlarını kullanma konusunda beceri sahibidir.
B2	Ana noktalara dikkat etme ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak kavramayı kontrol etmek de dâhil olmak üzere kavramayı gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler kullanabilir.
B1+	Bir metindeki tartışmayı daha iyi anlayabilmek için farklı tür bağlayıcılardan (sayısal, zamansal, mantıksal) ve anahtar paragrafların genel organizasyondaki yerinden faydalanabilir. Metnin bir bölümünün anlamını, metni bir bütün olarak ele alarak tahmin edebilir. Kendi alanı ve ilgisiyle alakalı olan konularda aşına olmadığı kelimelerin/işaretlerin anlamını bağlamdan çıkarabilir. Tartışılan konunun aşına olması koşuluyla az rastlanan bilinmeyen kelimelerin/işaretlerin anlamını bağlamdan tahmin edebilir ve cümlelerin anlamını çıkarabilir.
B1	Başlıklardan, isimlerden veya manşetlerden metnin içeriğiyle ilgili temel çıkarımlar veya tahminler yapabilir. Kısa bir anlatıyı izleyebilir veya dinleyebilir ve daha sonra ne olacağını tahmin edebilir. Yaygın mantıksal (ör. fakat, çünkü) ve zamansal bağlayıcılara (ör. bundan sonra, önceden) odaklanarak hikayedeki bir dizi tartışma serisini veya olay dizisini takip edebilir. Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin/işaretlerin olası anlamlarını, onları oluşturan parçaların (ör. kökleri, sözcüksel öğeleri, ön ek ve son ekleri belirleme) anlamlarını belirleyerek çıkarabilir.

Tablo 7. D-AOBM'de Not Alma (Dersler, Seminerler, Toplantılar vb.) (Council of Europe, 2021, s. 110)

Not alma (dersler, seminerler, toplantılar vb.)	
C2	Bir toplantıya veya seminere katıldığı sırada, işlenen konu karmaşık ve/veya aşına olmasa bile orada bulunmayan kişiler için güvenilir notlar alabilir (veya toplantı tutanağı tutabilir). Söylenen şeylerdeki çıkarımların ve imaların farkındadır ve fiili olarak kullanılan sözcüklere ek olarak bunlar hakkında da notlar alabilir. Soyut kavramları ve fikirler arasındaki bağıntıları yakalamak için açıklama ve kısaltmalar kullanarak seçici bir şekilde notlar alabilir.
C1	Kendi ilgi alanına giren konulara yönelik bir ders sırasında ayrıntılı not alabilir; sunulan bilgileri o kadar doğru ve aslına sadık bir şekilde kayda geçirir ki notlar başka kişilerin de işine yarar. Aşına olmadığı konularda bile, ders veya seminer sırasında, hangi noktaları not etmesi, hangilerini atlaması gerektiğine karar verebilir.

	Sunumun normal hızda yapılmış olması koşuluyla, çeşitli sözlü kaynaklardan (ör. dersler, ses kayıtları, resmî tartışma ve münazaralar, röportajlar) gelen karmaşık ve soyut konular hakkındaki uygun, detaylı bilgi ve savları seçebilir.
B2	Aşına olduğu bir konuya dair, açık bir şekilde yapılandırılmış bir dersi anlayabilir ve o andaki ifade ediş biçimine odaklanma eğilimi gösterip bazı bilgileri gözden kaçırma bile kendisine önemli gelen noktalara yönelik notlar alabilir. Kendi ilgi alanında ortaya çıkması olası çoğu meseleye yönelik toplantı ve seminerlerde doğru notlar alabilir.
B1+	Konunun ilgi alanına girmesi ve dersin açık, iyi yapılandırılmış bir şekilde sunulması koşuluyla, bir ders sırasında ileride tekrar kullanabileceği kadar doğru notlar alabilir.
B1	Konunun aşına olması ve dersin hem basit bir şekilde oluşturulması hem de anlaşılır bir şekilde sesletilmesi koşuluyla karmaşık olmayan bir ders anlatımı sırasında önemli noktaları sıralayan bir liste tutabilir. Basit bir dille ifade edilmiş olmaları ve not almak için yeterli sürenin tanınması koşuluyla aşına olduğu bir konuya yönelik bir toplantıdaki rutin yönergeleri not edebilir.

D-AOBM'deki düzey tanımlayıcılarının yanında akademik dinleme alt becerilerine ilişkin incelenebilecek bir başka referans metin de Türkçeye Küresel İngilizce Ölçeği olarak çevrilebilecek Global Scale of English'tir (GSE) (Pearson, 2019). Sitelerinde yer alan bilgilere göre dünyanın herhangi bir yerindeki öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini ölçmek için kullanabilecekleri bir dil standardı olarak ortaya koyulmuştur. 6000'den fazla öğreticinin dâhil edildiği araştırma sonucunda A1 öncesinden C2'ye kadar devam eden D-AOBM düzeylerini genişleterek dört beceride yetkin olmak için gerekli olan alt becerileri 10-90 arasındaki bir skalada listeler. Her ne kadar İngilizce özelinde hazırlanmış olsa da D-AOBM'ye dayalı olarak hazırlanmış olduğu için başka diller için de değerlendirilebilecek bir kaynak olarak kendini ortaya koymuştur. Özellikle düzey betimleyicilerini sunarken genel ve akademik ayrımı yapılmış olması nedeniyle akademik amaçlı dil öğretimi alanında çalışan araştırmacılar, uzmanlar ve öğretmenler için iyi bir başvuru kaynağı olarak görülmektedir. Aşağıdaki tabloda akademik dinleme için sunulan tabloya (Pearson, 2019) yer verilmiştir. Bu tablodaki betimleyicilerin akademik dinleme alt becerilerine ilişkin önemli bilgiler içerdiği düşünülmektedir.

Tablo 8. *GSE'de Akademik Dinleme (Pearson, 2019, ss. 23-28)*

C2	Uzun ve dilsel olarak karmaşık bir akademik sunumda açıklanan teknik açıdan karmaşık bir süreci takip edebilir.
----	---

	<p>Çok sayıda özel terminoloji veya deyimse dil içeren dilsel olarak karmaşık bir dersi veya tartışmayı takip edebilir.</p>
C1	<p>Bir sunum veya tartışmada konuşmacının bir noktaya dikkat çekmek için kullandığı kaynakların gücünü değerlendirebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumda veya uzmanlık alanındaki bir derste konuşmacının bakış açısını belirleyebilir.</p> <p>Karmaşık ve aşına olmadığı konulara ilişkin bir grup tartışmasını takip edebilir.</p> <p>Bir sunum veya derste mantık hatalarını belirleyebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumda veya derste ikna dilinin kullanımını tanıyabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya dersten görüş çıkarımında bulunabilir.</p> <p>Bir sunumun etkililiğini ve uygunluğunu eleştirel olarak değerlendirebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumda veya uzmanlık alanındaki bir derste bir bakış açısını destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunuma veya derse eşlik eden slaytların veya diğer görsel malzemelerin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumun veya dersin içeriğini aynı konudaki yazılı materyallerle karşılaştırabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste ima edilenleri anlayabilir.</p> <p>Bir münazara veya tartışmada tartışma taktiği olarak konudan sapmaları ve ara sözleri fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste konuşmacının varsayımlarının gücünü değerlendirebilir.</p> <p>Aşına olmadığı bir konudaki dilsel olarak karmaşık bir sunumu veya dersi dinlerken etkili notlar alabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste bir görüşü desteklemek için kullanılan benzetme ve metaforları belirleyebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste ince anlam ayrımlarını anlayabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir tartışmada uzun bir süre boyunca geliştirilen varsayımsal argümanı anlayabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste ima edilen veya ifade edilmeyen anlamları anlayabilir.</p>
B2+	<p>Kendi uzmanlık alanındaki bir sunumda veya derste bir bakış açısını destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.</p> <p>Yazılı destekleyici materyal sağlanması durumunda dilsel olarak karmaşık bir sunum veya derste ana noktaları takip edebilir.</p> <p>Net ve ölçünlü bir konuşma ile sunulduğu takdirde uzun bilgilendirici akademik derslerden önemli ayrıntıları çıkarabilir.</p> <p>Konuşmacıların deyimse bir dil kullandığı bir tartışmayı takip edebilir.</p>

	<p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiğinde dilsel olarak karmaşık bir sunum veya dersteki neden-sonuç ilişkilerini tanıyabilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiğinde dilsel olarak karmaşık bir sunum veya dersteki fikirlerin benzer olduğunu fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste ana fikirler ve destekleyici ayrıntılar arasında ayırım yapabilir.</p> <p>Bir sunum veya derste ki kişisel ön yargıyı belirleyebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste konuşmacının düşünceleri özetlediğini fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste farklı bir biçimde yeniden ifade edilen ve tekrarlananları fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste konuşmacının ortaya koyduğu noktaları açıklığa kavuşturduğunu fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumda veya derste şüphe ifade eden dil kullanımını tanıyabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunumda veya derste kanıtlanabilir bilgi ile görüşü ayırt edebilir.</p> <p>Uzunca bir derste ki konudan sapmaları ve ara sözleri fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste belirli bilgileri bulabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste açıklama ifadeleri kullanıldığını tespit edebilir.</p> <p>Bir sunum veya derste varsayımsal önerileri değerlendirebilir.</p> <p>Alternatiflerin dengelenmesi ve bir sonuca varılması gibi soyut tartışmaları takip edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste şüphe ifade eden dil kullanımını tanıyabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste ana fikirler ile ilgili fikirleri ayırt edebilir.</p> <p>Bir sunum veya tartışmada konuşmacının ön yargısını belirleyebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya tartışmada konuşmacının argümanının gücünü değerlendirebilir.</p> <p>Bir sunumda veya derste bir bakış açısını desteklemek için seçilen konuşma tarzının etkililiğini değerlendirebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste bir argümanı destekleyen önemli noktaları öne çıkarmak için kullanılan vurguyu fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir akademik tartışmada söz sırası almaya işaret eden söylem belirleyicilerini tanıyabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste konuşmacının fikirlerini farklı bir biçimde yeniden ifade ettiğini fark edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste argümanları takip edebilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir sunum veya derste retorik soruları tanıyabilir.</p> <p>Dilsel açıdan karmaşık bir tartışma veya münazarada varsayımsal durumların kullanımını anlayabilir.</p>
B2	Genellemeleri ve onları destekleyen düşünceleri fark edebilir.

	<p>Basit bir sunum veya derste çıkarımları fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste farklı bir biçimde yeniden ifade edilen düşünceleri fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste retorik soruları tanıyabilir.</p> <p>Genel bir tartışmaya katılırken bir görüşü destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.</p> <p>Farklı sunum türlerinin temel düzenleniş yapılarını fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunumun veya dersin ana noktalarını eleştirel olarak değerlendirebilir.</p> <p>Tonlanan ve vurgulu sesletilen ifadeler aracılığıyla vurguyu fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunuma eşlik eden slaytların veya başka görsel materyallerin etkililiğini eleştirel bir biçimde değerlendirebilir.</p> <p>Akademik bir dersi veya sunumu desteklemek için kullanılan görsel unsurların (ör. diyagramlar, tablolar) içeriğiyle neyin amaçlandığına yönelik çıkarım yapabilir.</p> <p>Kendi uzmanlık alanlarında panel formatındaki bir tartışmanın ana noktalarını takip edebilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiği takdirde dilsel olarak karmaşık bir sunum veya derste düşüncelerin karşıtlığını fark edebilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiği takdirde bir panel tartışmasındaki anlaşılır argümanları takip edebilir.</p>
B1+	<p>Yavaş ve net bir şekilde gerçekleştirilirse tanıdık bir konudaki basit bir akademik sunumdan anahtar ayrıntıları çıkarabilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiğinde basit bir sunum veya dersteki düşüncelerin benzerliğini fark edebilir.</p> <p>Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya derste bir bakış açısını destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste kullanılan netleştirme ifadelerini belirleyebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste avantaj ve dezavantajları ayırt edebilir.</p> <p>Basit, anlaşılır bir sunum veya dersi dinlerken etkili notlar alabilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste ana düşünceler ve destekleyici ayrıntılar arasında ayrım yapabilir.</p> <p>Düşünceleri karşılaştıran söylem belirleyicilerini fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste konuşmacının düşünceleri özetlediğini fark edebilir.</p> <p>Bir konuşmacının basit bir sunum veya derste ortaya koydukları düşünceleri netleştirmek amacıyla açıklama yaptıklarını fark edebilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiğinde basit bir sunum veya dersteki düşünceler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste çıkarım yapabilir.</p> <p>Giriş ifadesini dinleyerek basit bir sunum veya dersin içeriğini tahmin edebilir.</p> <p>Basit, anlaşılır bir sunum veya derste kanıtlanabilir bilgileri görüşlerden ayırt edebilir.</p> <p>Destekleyici örnekleri sunan söylem belirleyicilerini fark edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste şüphe ifade eden dil kullanımını fark edebilir.</p>

	<p>Vurgu ile işaret edildiğinde basit bir sunum veya dersteki düşüncelerin karşıt olduğunu anlayabilir.</p> <p>Genel dinleyici kitlesine yönelik bir panel tartışmasındaki ana noktaları takip edebilir.</p> <p>Basit bir sunum veya derste ikna dilinin kullanıldığını fark edebilir.</p> <p>Söylem belirleyicileriyle işaret edildiğinde basit bir sunum veya derste yeni bir konunun sunulduğunu fark edebilir.</p> <p>Genel bir konudaki bir panel tartışmasında bir görüşü destekleyen ayrıntıları belirleyebilir.</p>
B1	<p>Genel dinleyici kitlesine yönelik basit bir ses kaydındaki ana noktaları takip edebilir.</p> <p>Genel dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya dersteki bir konuşmacının görüşünü belirleyebilir.</p> <p>Genel dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya dersteki spesifik bir bilgiyi belirleyebilir.</p> <p>Sorularla yönlendirildiği takdirde basit bir sunum veya derste çıkarım yapabilir.</p> <p>Sorularla yönlendirildiği takdirde tonlama ve vurgu ile gerçekleştirilen vurgulamayı fark edebilir.</p>

2.3. AKADEMİK DİNLEME ÖĞRETİMİ VE ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ İLİŞKİSİ

Üniversite derslerinin bir önceki bölümde sözü edilen özelliklerine ek olarak başka bir belirleyici özelliği de konuşmacılar tarafından söylem sürmekte iken söylemi yapılandırmak amacıyla kullanılan ve dinleyicilerin anlamasını kolaylaştırmada ipucu görevi gören çeşitli üstsöylemsel unsurlardır (Crawford-Camiciottoli ve Querol-Julián, 2016). Chaudron (1994) sözcüksel ifadeler ve sözbilimsel belirleyiciler olarak tanımladığı bu unsurların önemli içerik ve fikirlerin sıralanması, gereksiz bilgilerin sınırlarının belirlenmesi gibi işlevleri gerçekleştirdiklerini belirtir (Decarrico & Nattinger, 1988; Irbauer, 1985; Nattinger & DeCarrico, 1992; Olsen & Huckin, 1990; Shaw, 1983'den aktaran Chaudron, 1994). Ayrıca, ikinci dil öğreticilerinin üniversite derslerinin belirleyici özelliklerinin farkında olmalarının öğrencilerini genel ders yapısı, bilgi akışı ve öğreticiyle etkileşime girme fırsatlarına dair ipuçlarını yakalayabilmeleri için çalışmalarını açısından önemli olduğunu altını çizer. Ancak bunun gibi çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle üniversite derslerinin üstsöylemsel özelliklerinin betimlenmesi gereklidir. Dolayısıyla hem dilbilimsel hem de pedagojik önemi nedeniyle sözlü akademik söylemde ve özellikle üniversite dersi söyleminde üstsöylem yaygın bir

şekilde araştırılmaktadır (Ädel, 2010, 2012, 2023; Aguilar, 2008; Alessandra, 2018; Bernad-Mechó, 2017; Bouziri, 2021; Bu, 2014; Deroey, 2015; Deroey ve Taverniers, 2012; Ibrahim ve Ahmad, 2020; Kahkesh ve Alipour, 2017; Klapalová, 2016; Lee ve Subtirelu, 2015; Mauranen, 2001; Nesi & Basturkmen, 2006; Thompson, 2003). İngilizcedeki sözlü akademik söylem araştırmalarının yaygın olması büyük ölçüde MICASE, BASE ve ELFA gibi sözlü akademik derlemlerin varlığıyla mümkün olmuştur. Bunlarla bağlantılı olarak bu bölümde ikinci /yabancı dilde akademik dinleme öğretimi kapsamında öğrencilerde üstsöylem farkındalığı yaratmanın gerekli olduğunu ortaya koyacak çalışmalara yer verilecektir. Bu bölüm önceki bölümlerde ele alınan dilbilimsel ve pedagojik kuramsal bilgilerin akademik dinleme öğretimi bağlamında birbiriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sözü edilen söylemsel ipuçlarını, yapılarına söylemdeki işlevlerine göre sınıflandırıp bilimsel bir çerçevede ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların kullandığı adlandırmalar da çalışmaların temel aldığı kuramlara hedeflerine göre büyük ölçüde çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu çeşitliliği kapsayabilecek bir çatı terim olarak söylem belirleyicileri terimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde dinlemeye ilişkin araştırmalarda yaygın bir şekilde karşılık bulan büyük-ölçekli ve küçük-ölçekli belirleyiciler terimlerini ilk olarak Chaudron ve Richards (1986) ortaya atmıştır. Bu çerçevede metnin büyük ölçekli yapısı hakkında ipuçları veren ve böylelikle metnin yukarıdan aşağıya işlenmesine katkıda bulunan söylemsel unsurlar büyük ölçekli belirleyiciler, metnin daha küçük ölçekli birimleri arasındaki ilişkileri açığa çıkaran ve metnin aşağıdan yukarıya işlenmesine olanak sağlayan söylemsel unsurlar ise küçük ölçekli belirleyiciler olarak adlandırılmıştır. Üniversite derslerindeki söylem belirleyicileri diğer sözlü türlerle karşılaştırıldığında daha belirgin bir role sahiptir, daha sık görülür ve dinlemeyi daha çok destekler (Biber et al. 2004; Nattinger ve DeCarrico 1992'den aktaran Rodgers ve Webb, 2016).

Crawford-Camicciottoli ve Querol-Julián (2016) üstsöylem belirleyicilerinin üniversite derslerini anlamaya etkisini araştırmanın 80'li yıllardan itibaren devam eden bir geleneği olduğunu ifade etmiştir. Pek çok araştırmacının çalışmaları üstsöylemsel belirleyicilerin öğrencilerin dersin içeriğini hatırlamalarına ve ders anlatımı sırasında yollarını bulmalarına yardımcı olduğunu göstermiş ve öğrencilerin yanlış anlamalarının da derslerde bu belirleyicilerin bulunmamasına bağlanabileceğine işaret etmiştir (Crawford-

Camiciottoli ve Querol-Julián, 2016). Buradan da anlaşılacağı üzere, akademik dinlemede başarı, ders söyleminin parçaları arasındaki ilişkileri belirleyebilme ve söylem belirleyicilerinin dersin yapısına işaret etmedeki rollerini fark edebilmekle ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde üniversite derslerinde çok çeşitli şekillerde görülebilen üstsöylemsel unsurlar konusunda bir farkındalık yaratılmalı, böylelikle dinleyicilerin bu unsurlardan yararlanabilmesi sağlanmalıdır (Crawford-Camiciottoli ve Querol-Julián, 2016).

Üstsöylem belirleyicilerinin dinleme üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalardan ilki Chaudron ve Richards (1986) tarafından İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen katılımcılarla gerçekleştirdikleri deneysel araştırmadır. Bu araştırma kapsamında aynı dinleme metninin biri söylemi organize etmeye yarayan veya cümleler arası ilişkileri kuran belirleyicileri neredeyse hiç barındırmayan temel versiyon, biri cümleler arası ilişkiler gibi daha küçük ölçekli ilişkilere işaret eden söylem belirleyicilerinin bulunduğu mikro versiyon, biri dersin daha büyük ölçekli parçaları arasındaki ilişkileri gösteren söylem belirleyicilerinin bulunduğu makro versiyon ve sonuncusu da hem büyük ölçekli hem de küçük ölçekli belirleyicilerin bulunduğu mikro-makro versiyon olmak üzere dört farklı versiyonu üzerinden öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri incelenmiştir. Dört farklı gruba dört farklı versiyon dinletilmiş, dinlerlerken not almalarına izin verilmemiş ve dinleme sonrasında doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli testler ve boşluk doldurma etkinlikleri gibi anlamayı ölçen görevler verilmiştir. Sonuç olarak üniversite derslerindeki büyük ölçekli belirleyicilerin yani konuşmanın daha büyük parçaları arasındaki geçişlere ve vurguya işaret eden makro belirleyicilerin dersin içeriğini hatırlama konusunda söylem içindeki küçük ölçekli ilişkilere işaret eden mikro belirleyicilerden daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Dunkel ve Davis (1994) hem anadili İngilizce olan hem de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen katılımcılardan oluşturdukları gruplarla gerçekleştirdikleri ve aynı metnin retorik yapısına işaret eden ipuçları içeren ve içermeyen versiyonlarını dinletmişler ve dinleme sırasında katılımcılardan ana dillerinde not tutmalarını istemişlerdir. Ardından katılımcılar notlarını kullanarak dinlediklerine ilişkin hatırladıkları her şeyi yazdıkları bir görevi gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda anadili İngilizce olan katılımcıların ikinci dili İngilizce olanlara göre daha çok not tuttukları, metnin retorik yapısına işaret eden ipuçlarının bulunduğu kaydı dinleyen katılımcıların diğerlerine göre daha fazla not

tuttuğu, anadili İngilizce olan katılımcıların neredeyse iki kat daha çok bilgiyi hatırladığı ve söylemsel ipuçlarının varlığının hatırlama görevinde daha çok bilginin bulunmasına yönelik anlamlı bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Alanyazında bu türden ipuçlarının varlığının etkisi bulunmadığı yönünde bir sonuca ulaşan tek çalışma bu olmuştur.

Flowerdew ve Tauroza (1995) önceki iki çalışma sonucunda dinlediğini anlama konusunda anlamlı bir etkisi olmadığı iddia edilen küçük ölçekli belirleyicilerin etkisini test ettiği çalışmada öncekilerden farklı olarak otantik bir üniversite dersinin video kaydını ve aynı dersin küçük ölçekli belirleyicilerinin çıkarıldığı versiyonunu deney ve kontrol gruplarına izletip sonrasında öz değerlendirme, özetleme, doğru yanlış soruları ve kısa cevap gerektiren açık uçlu sorular aracılığıyla anlama düzeylerini ölçmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda dersin söylem belirleyicileri bulunan versiyonunun daha iyi anlaşıldığı değerlendirilmiştir.

Aguilar Pérez ve Arnó Macià da (2002) benzer bir araştırma gerçekleştirmiş ve çalışma kapsamında iki farklı gruba aynı metnin üstsöylem içeren ve içermeyen versiyonlarını dinletmişlerdir. Öğrencilerin notları ve anlama süreçlerine dair düşüncelerini gerektiren anket üzerinden değerlendirdikleri sonuçları öğrencilerin dil yeterlik düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Üstsöylemsel unsurlar dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler için işlevsel olurken dil yeterliği daha yüksek olan öğrenciler içeriği anlamak için üstsöyleme ihtiyaç duymamıştır.

Jung da (2003, 2006) söylem belirleyicilerin üniversite dersleri kapsamında dinlediğini anlama üzerindeki etkisini araştırdığı iki çalışma gerçekleştirmiştir. Bunlardan ilkinde (2003) yine aynı metnin iki farklı versiyonunu dinlettiği katılımcılardan söylem belirleyicileri içermeyen versiyonu dinleyenlerin dersin öne çıkan düşüncelerine ilişkin yanlış çıkarımlarda bulunduğu ve dersin temel noktaları arasındaki ilişkilere dair kafa karışıklığı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla söylem belirleyicilerinin anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğu çıkarımı yapılmıştır. İkincisinde (2006) ise gerçekleştirilen nitel analiz sonucunda bağlamsallaştırma belirleyicilerinin ikinci dilde dinlediğini anlama konusunda olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Eslami ve Eslami-Rasekh (2009) orta düzeydeki İngilizce öğrencileriyle benzer bir araştırma yürütüp çoktan seçmeli sorular aracılığıyla ölçülen anlama düzeyleri üzerinden

söylem belirleyicilerinin bulunduğu versiyonun bulunmadığı versiyona göre daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Kuhl, Asadollahfard ve Anbarian da (2014) benzer bir araştırma tasarımı ve uygulaması sonucunda İranlı İngilizce öğrenen katılımcıların üstsöylem belirleyicileri bulunan ders kaydını anlamakta daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmalar sayesinde söylem belirleyicilerinin dinlediğini anlama konusundaki olumlu etkisi bir kez daha kanıtlanmıştır.

Sa (2008) yine dinlediğini anlama konusunda üstsöylemin rolünü araştırdığı deneysel çalışmasında bir grup katılımcıya kısa bir dersin üstsöylem içeren versiyonunu, diğer gruba da üstsöylem içermeyen versiyonunu dinletmiş ve sonrasında aynı görevleri ve anketi tamamlamalarını istemiştir. İstatistiksel analizler aracılığıyla dört sonuca ulaşmıştır:

1. Üstsöylem, dinlediğini anlamada hayati bir öneme sahiptir.
2. Konuya aşina olmak ancak üstsöylemin varlığı durumunda öğrencilere yarar sağlar.
3. Üstsöylem farklı dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilere aynı katkıyı sağlamaz.
4. Öğrenciler bilincinde olarak veya olmaksızın üstsöylemin varlığını veya yokluğunu algılayabilir.

Araştırmacı bu sonuçları dil öğretimi açısından değerlendirip bir metinde üstsöylemin varlığının tek başına metni anlayabilme konusunda garanti sunmadığı ancak üstsöylemin dinlediğini anlamaya etki eden pek çok faktörden biri olduğu ve söylem yapısına ilişkin bilgi sahibi olmanın içeriğe ilişkin ön bilgi sahibi olmak kadar önemli olduğu çıkarımlarını yapmıştır.

Yukarıda sonuçlarına değinilen çalışmaların çoğu üstsöylem kavramını kullanmamış olsa da çalışmalarda üstsöylem kapsamına girebilecek söylem belirleyicileri, bağlamsallaştırma belirleyicileri, söylemin düzenine ilişkin ipuçları gibi üstsöylemsel unsurların üniversite derslerini anlama üzerindeki etkisi araştırılmış ve Dunkel ve Davis (1994) haricindeki tüm çalışmalar çeşitli nitelikteki üstsöylemsel unsurların olumlu etkisini ortaya koymuştur. Buradan da anlaşılabilceği üzere akademik dinlemede başarı, ders söyleminin parçaları arasındaki ilişkileri belirleyebilme ve söylem belirleyicilerinin dersin yapısına işaret etmedeki rollerini fark edebilmekle ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde üniversite derslerinde çok çeşitli şekillerde görülebilen üstsöylemsel unsurlar konusunda bir farkındalık yaratılmalı, böylelikle dinleyicilerin bu unsurlardan yararlanabilmesi sağlanmalıdır (Crawford-Camicciottoli ve Querol-Julián,

2016). Farkındalık oluşturma çalışmalarının veya üstsöylem öğretiminin gerekliliği veya sağlayacağı yararları konusunda yapılan ampirik çalışmalar da önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda ikinci/yabancı dil öğretimi alanında akademik amaçlı dil öğretimi derslerinde bu unsurlara yönelik çalışmalar yapmanın etkileri de araştırılmaktadır. Heshemi Khodabakhshzade ve Shirvan (2012) dil yeterliği orta düzeydeki öğrencilerde üstsöylem belirleyicileri konusundaki farkındalık geliştirme çalışmalarının dinleme anlamaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Zhang (2012) üstsöylem belirleyicisi terimini kullanmasa da söylem düzenlemeye yarayan unsurların Çinli öğrencilere doğrudan öğretiminin öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Seifoori ve Babapour (2015) İran'da İngilizce öğretimi bağlamında üstsöyleme yönelik yapılan farkındalık geliştirme çalışmalarının dinlediğini anlama üzerindeki olumlu etkisini tespit etmiştir. Namnik (2016) üstsöylem öğretiminin üniversite derslerini anlama ve benzeri ders anlatımlarını gerçekleştirme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Zare ve Keivanloo-Shahrestanaki (2017) önemli bilginin nasıl belirtildiğini bilmenin öğrencilerin İngilizce üniversite derslerindeki ana fikirleri daha iyi anlamalarını sağladığını saptamışlardır. Zare (2020) ise önemli bilgileri işaretleyen belirleyicilerin derlem dilbilim yöntemlerinden faydalanarak öğretiminin öğrencilerin İngilizce akademik ders anlatımlarındaki önemli bilgileri tespit edip anlamalarına yardımcı olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmalardan hareketle akademik dinleme kapsamında üniversite derslerinde kullanılan üstsöylemsel unsurlara ilişkin farkındalık yaratma çalışmaları yapılmasının öğrencilerin üniversite derslerini anlamalarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu konuda çalışan pek çok araştırmacı da bu yönde görüş bildirmiştir (Chaudron ve Richards, 1986; Crawford Camiciottoli ve Querol-Julian, 2016; Hyland, 2015; Ädel, 2010). Şimdiye kadar üstsöylem farkındalığının eğitim dili Türkçe olan üniversite derslerini anlama üzerinde bir etkisi olup olmadığı konusunda bir araştırma gerçekleştirilmemiştir ve dolayısıyla bu da araştırılmayı bekleyen konulardandır. Olası çalışmaların sonuçlarının öncekilerle paralel olması beklenmektedir

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde giriş bölümünde kısaca çerçevesi çizilen araştırma desenine, araştırma sorularına ve verilerin toplanması ve analiz süreçleri ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmekte ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik argümanlar sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma nitel, tür temelli, derlem çıkışlı, metinsel yaklaşımı benimseyen bir söylem çözümlemesi çalışması olarak tanımlanabilir. Çalışmayı betimlemekte belirleyici olan bu nitelikler bu bölümde çalışmayla ilişkilendirilerek açıklanacaktır.

Söylem çözümlemesi, akademik söylemi araştırmanın yaygın bir şekilde kullanılan bir yöntemidir. Sosyal bir bağlamda yapılandırılan metinlerde yapı ve anlam örüntülerini araştırma süreci olarak düşünülebilir (Riazi, 2016). Hyland (2009, s. 20) akademik söylemi inceleyen söylem çözümlemesi çalışmalarını çok genel bir çerçevede değerlendirip üç kategori altında sunar. Bunlardan ilki metinsel yaklaşımdır. Metinsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar metinlerdeki dilsel tercihleri, anlamları veya örüntüleri araştırır. Tür temelli, derlem temelli ve çok-kipli analizler bu kategori altında değerlendirilir. İkinci kategori bağlamsal yaklaşımdır. Bu tür araştırmalar bilim sosyolojisi, etnografi ve sosyo-tarihî ve benzeri bakış açılarından yola çıkar. Son olarak eleştirel yaklaşım kategorisine giren araştırmalar ise, Eleştirel Söylem Analizi ve Akademik Okuryazarlıklar gibi çeşitli yöntemlerin karışımlarından beslenen ancak eleştirel bir tutum ortaya koyma konusunda ortaklaşan çalışmalardır. Görüldüğü gibi söz konusu üç kategoriden metinsel yaklaşımlar doğrudan kullanılan dile ilişkin bulgular ortaya koyma amacını taşır. Akademik söylem çözümlemesi yapılacak olan bu araştırmada üstsöylemsel ifade örneklerinin listelenmesi hedeflendiği için Hyland'ın (2009) sınıflandırmasından hareketle söz konusu süreçte benimsenecek yaklaşımın metinsel yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

Baker (2006) söylem çözümlemesi araştırmalarında özel amaçlı derlemlerin kullanımının yaygın olduğunu ifade eder. Özel amaçlı derlemler coğrafya dersi kitapları, araştırma makaleleri, gazete köşe yazıları, karşılıklı konuşmalar veya öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar gibi belirli türden metinlerin bir araya getirildiği derlemlerdir (Hunston, 2002'den aktaran Paltridge, 2006). Özel amaçlı derlemlere araştırma sorularının belirli durumlarda veya belirli metin tiplerindeki yazılı sözlü söylem kullanımıyla ilgili olduğu durumlarda başvurulur. Örneğin, belirli bir akademik türün söylemsel özelliklerini incelemek için kullanılabilir (Paltridge, 2006, s. 157). Bu çalışmanın verisini, belirli bir akademik türün, üniversite derslerinin, örnekleri kullanılarak yapılandırılan özel amaçlı bir derlem oluşturduğu için çalışma derlem çıkışlı olarak nitelenebilir. Biber (2009) derlem temelli (corpus-based) ve derlem çıkışlı (corpus-driven) çalışmalar arasında bir ayırım yapar. Derlem temelli çalışmalar, dilbilim kuramlarının sunduğu yapıların geçerli kabul edilmesi üzerine kuruludur. Daha önceden tanımlanmış dilsel özelliklerin kullanımındaki dizgesel örüntüleri bulmaya çalışır. Derlem çıkışlı araştırmalar ise daha tümevarımsal bir yolu takip eder. Bu tür araştırmalarda dilsel unsurların kendileri, derlemin incelenmesi yoluyla elde edilir. Derlem çıkışlı araştırmalar hem nitel hem de nicel analiz içerebilir. Bu araştırmada tespit edilen üstsöylemsel unsurların sayısı ve sıklığı değerlendirilmeyecektir. Dolayısıyla nitel bir analiz yapılacaktır.

Nitel araştırmalarda amaç araştırılan konuya dair “betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır” (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 48). Bu tür araştırmalarda araştırma tasarımı “beliren desen” (Creswell, 2007, s. 36) olarak adlandırılabilir. Bununla kastedilen aslında baştan bir plan belirlense bile süreç içerisinde bu planın tüm aşamalarının, örneğin araştırma sorularının, dâhil edilmesine karar verilen verinin miktarının ve niteliğinin, veri toplama şeklinin vs. değişebileceğidir. Araştırma süreci dinamik bir süreç olsa da genellikle düşünöldüğünün aksine sistemli bir şekilde ilerler. Bu çalışmada da araştırmanın sistematik bir şekilde ilerlediğini ortaya koymak amacıyla araştırma sürecinin her bir adımı detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

3.2. VERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bir önceki bölümde belirtildiği gibi bu araştırma niteldir. Dolayısıyla nitel veri üzerinde nitel bir analiz yapılacaktır. Kuckartz (2014, s. 2) Bernard ve Ryan'ın (2010) bu konuya

ilişkin önemli bir belirsizliğe dikkat çektiğini belirtir. Onlara göre yaygın bir şekilde kullanılan *nitel veri analizi* ifadesinde nitel olanın veri mi analiz mi yoksa her ikisinin mi olduğu muğlaktır. Çünkü nitel veri; sözcük sıklıklarının belirlenmesi, klasik içerik analizi gibi nicel analiz yöntemleriyle analiz edilebilir ve benzer bir şekilde nicel veri de sayısal işlemlerin sonuçlarında anlam aranması ve anlamın sunulmaya çalışılması durumunda olduğu gibi nitel bir şekilde analiz edilebilir (Bernard ve Ryan, 2010'dan aktaran Kuckartz 2014, s. 2-3). Bu çalışmada nitel veri olarak değerlendirilen ses kayıtlarının deşifreleri incelenmiş ve analiz sırasında sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

Söz konusu nitel veri toplanırken bir amaçlı örnekleme stratejisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda üzerinde çalışılan verinin bilgi açısından zengin olmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Patton, 1990, s. 169). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise oluşturulacak nispeten küçük bir örnekleme dâhil edilecek örneklerin araştırma amacı doğrultusunda belirlenen özellikleri açısından çeşitlilik düzeyinin yüksek olmasının hedeflendiği örnekleme stratejisidir. Yıldırım ve Şimşek (2018) bu tür örnekleme kullanıldığı araştırmaların bulgularının ve araştırmadan varılacak sonuçların diğer yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara kıyasla daha zengin olabileceğini ifade eder ve çeşitlendirmenin nicel araştırmalara özgü genelleme amacını taşımadığı hususunu da vurgular: “Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (s. 119). Bu araştırmada da örnekleme elde edilen bulguların yani üstsöylemsel unsurların tüm evrene genellenmesi hedeflenmemekte ancak bulgularda zenginliğe önem atfedilmektedir. Bunun nedeni aslında bu çalışmanın öğretim dili Türkçe olan derslerde üstsöylemsel unsurları araştıran ilk çalışma olmasıdır. Alanyazında belirli bir birikime ulaşmış olan İngilizce gibi dillerdeki üstsöylem araştırmalarının gelinen noktada homojen bir gruba odaklanıp o grubu derinlemesine çalışma eğilimleri beklendik bir durumdur. Fakat Türkçe akademik sözlü söylemde üstsöylemsel unsurlar daha önce tespit edilmediği için bu araştırmada çeşitli alanlardan ve ders türlerinden alınan örnekler üzerinde detaylı ve kapsamlı bir çalışma planlanarak bundan sonraki araştırmacılara bir başlangıç noktası oluşturabilecek bulgular ortaya koymak hedeflenmektedir.

Bunlara ek olarak Patton (1990, s. 172) normalde küçük boyutlu örneklerle çalışırken heterojenliğin bir problem olarak görülebileceğini belirtir fakat öte yandan da bu örnekleme yönteminin söz konusu özelliğini avantaja çevirebilecek bir bakış açısı önerisinde bulunur ve yüksek çeşitliliğe rağmen bazı örüntülerin ve ortaklıkların ortaya çıkmasının araştırılan unsurun temel özelliklerini keşfetmek açısından değerli olduğunu ifade eder. Patton'ın (1990) önerdiği bakış açısı bu araştırmanın amacıyla doğrudan örtüşmektedir. Araştırma kapsamında üstsöylemsel unsurların uluslararası öğrencilere verilen Akademik Türkçe dersleri kapsamında pedagojik amaçlara hizmet etmek üzere belirlenmesi amaçlanmaktadır. Türkiye'deki öğretim bağlamı göz önünde bulundurulduğunda Akademik Türkçe derslerinin genellikle genel amaçlı akademik dil dersleri olarak yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Bir başka ifadeyle alana özel söz varlığı ve dil kullanımlarının öğretilmesinden farklı alanlardan öğrencilerin akademik ortamlarda ihtiyaç duyacakları ortak stratejiler kazandırmak, dil becerilerini geliştirmek ve onların akademik ortamların uzlaşımına göre dil kullanımına aşina olmalarını sağlamak hedeflendiğinden alana veya ders türüne özel üstsöylemsel unsurlar değil farklı bağlamların ortak özelliği olan söylemsel unsurlara odaklanılması esastır. Dolayısıyla verinin farklı alanlardan ve ders türlerinden seçilmesine yani heterojen olmasına rağmen veri içerisinde ortak örüntülere ulaşılması önemlidir.

3.2.1. Derlemin Yapılandırılması

Bu alt bölümde analiz edilecek olan derlemin yapılandırılma süreçlerine ilişkin açıklamalar yapılacaktır. Bu doğrultuda derleme dâhil edilecek olan üniversite derslerinin hangi alanlardan seçileceğinin belirlenmesi, veriliş şekilleri ve platformları açısından ders türlerinin belirlenmesi, ders videolarının seçilmesi, çevriyazıya dönüştürülmesi ve anonimleştirilmesi süreçlerinin nasıl ve hangi temellere dayanarak gerçekleştirildiği sırasıyla açıklanacaktır.

3.2.1.1. Akademik Alan Çeşitliliğinin Belirlenmesi

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki öğretim dili Türkçe olan üniversite dersleri oluşturduğu ve araştırma soruları doğrultusunda belirli bir alana odaklanmak

hedeflenmediği için derleme dâhil edilecek videoların akademik alanlar açısından dengeli bir dağılım gösterebilmesini garanti etmek adına araştırma sonuçlarına dayalı bir modelin temel alınması ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın alanyazında yaygın olarak kabul gören bir sınıflandırma olan Biglan (1973a) modeliyle karşılanmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Biglan (1973a) gerçekleştirdiği çok boyutlu analiz sonucunda akademik disiplinleri sınıflandırmada işlevsel olabilecek üç boyut olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaya göre akademik alanların kümelenmesinde belirleyici olan ilk boyut alanda tek bir paradigmanın olup olmaması ile ilgilidir. Kuhn'un (1962'den aktaran Biglan, 1973a) ortaya koyduğu paradigma kavramı alanda üzerinde durulması gereken konuları ve bu konular üzerinde çalışılırken izlenecek yöntemleri belirler. Pozitif bilimler, müspet bilimler veya daha dar kapsamlı olarak fen bilimleri olarak adlandırılan bilim alanlarında tek bir paradigmanın varlığından söz edilirken sosyal bilimler veya beşeri bilimler çerçevesinde değerlendirilen bilim alanlarında cevaplanacak sorular ve bu soruların hangi yöntemlerle cevaplanacağına ilişkin bir uzlaşmadan söz edilemez. Biglan (1973a) bu ayırmadan söz ederken katı (hard) ve esnek (soft) veya aynı terimleri sırasıyla karşılayacak paradigmatik (paradigmatic) ve paradigma öncesi (pre-paradigmatic) terimlerini kullanır. Bu terimlerin çok kabaca fen bilimleri ve sosyal bilimler ayırımına denk geldiği ifade edilebilir. Biglan (1973a) sınıflandırmasında ortaya çıkan ikinci boyut, alanların tamamen kuramsal (pure) mı yoksa uygulamalı (applied) mı olduğuyla ilgilidir. Matematik, fizik gibi alanlar tamamen kuramsal olarak değerlendirilirken eğitim, mühendislik gibi alanlar uygulamalı bilimler olarak değerlendirilir. Son olarak aynı çalışmada alanların kümelenmesinde yaşamsal olan (life) ve yaşamsal olmayan (non-life) ayırımının belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu üç boyutlu sınıflandırmanın tek bir tablo üzerinde örneklerle görülmesinin anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünüldüğünden Biglan'ın (1973b, s. 207) çalışmasında kendi örnekleme üzerinden sınıflandırdığı alanlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. *Üç Boyutta Akademik Görev Alanlarının Kümelenmesi (Biglan, 1973b, s.207)*

	Katı		Esnek	
	Yaşamsal Olmayan	Yaşamsal	Yaşamsal Olmayan	Yaşamsal

Kuramsal	Astronomi Kimya Jeoloji Matematik Fizik	Bitkibilim Böcekbilim Mikrobiyoloji Fizyoloji Zooloji	İngilizce Almanca Tarih Felsefe Rusça İletişim	Antropoloji Siyaset bilimi Psikoloji Sosyoloji
Uygulamalı	Seramik mühendisliği İnşaat mühendisliği Bilgisayar bilimi Makine mühendisliği	Tarım Süt Ürünleri Bahçecilik Tarımsal ekonomi	Muhasebe Finans İktisat	Eğitim yönetimi İkincil ve sürekli eğitim Özel eğitim Mesleki ve teknik eğitim

Biglan'ın (1973a) sınıflandırması daha sonra başka araştırmacılar tarafından (Creswell ve Bean, 1981; Smart ve Elton, 1982; Stoecker, 1993; Simpson, 2017) çeşitli dönemlerde farklı örneklerle ile tekrar edilip edinilen tutarlı sonuçlar sayesinde geçerli bulunmuştur. En güncel geçerlilik çalışması olan Simpson'ın (2017) İngiltere bağlamındaki çalışmasında yaşamsal - yaşamsal olmayan ayrımının ayırıcı bir boyut olarak belirlenmemesi ve bu ayrımın Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akademik yapılanışa özgü öne çıkan bir boyut olabileceği çıkarımı yapılması nedeniyle bu çalışmada yalnızca katı-esnek ve kuramsal-uygulamalı kategorilerini temsil edebilecek bir alan dağılımına yer verilmesine karar verilmiştir. Bu dört kategoriye uyacak şekilde derlenen videolarda mümkün olduğunca birbirine yakın sözcük sayısına ulaşılması hedeflenmiştir.

3.2.1.2. Veriliş Ortamlarına Göre Ders Türü Çeşitliliğinin Belirlenmesi

Türkiye'de günümüzde yükseköğretimin dinamiklerinin giderek değiştiği gözlemlenmektedir. Nitekim derslerin üniversitede öğretici ve öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmesinin eskiden norm kabul edilen bir uygulama olmasına rağmen bugünlerde bunun tek seçenek olmadığı yönünde bir genel kanı oluşmuştur. Elbette bu süreçte Covid-19 pandemisinin beraberinde getirdiği acil uzaktan öğretim ihtiyacının hızlandırıcı bir etkisi olduğu söylenebilir fakat dünyadaki uygulamaların salgın öncesinde de bu yönde değişim göstermeye çoktan başlamış

olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Bu sürece ilişkin YÖK'ün (Yükseköğretim Kurulu) yayımladığı rehberde de yükseköğretimin örgün eğitim ayağında esas olanın sınıf veya kampüs içinde yüz yüze eğitim olduğu belirtilmiş (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2021, s. 4) ancak küresel salgınlar gibi olağan dışı durumlarda ilgili programın gerektirdiklerine uygun olarak başka eğitim teknik ve yöntemlerinin de kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra “Yükseköğretim Kurulunca salgın süreçlerinden bağımsız olarak örgün eğitimde yüz yüze programdaki derslerin %40'a kadarının uzaktan öğretimle verilmesine dair bir karar alınmıştır” (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2021, s. 8). Ayrıca örgün eğitimin yanında dünyada ve Türkiye’de pek çok üniversite tarafından kitlesel açık çevrimiçi dersler sunulmakta ve bu kapsamda birçok üniversite dersi çevrimiçi ortamda erişilebilir hâle getirilmektedir. Bütün bu gelişmeler, Türkiye’deki yükseköğretim bağlamında web-tabanlı eğitimin rolünün giderek artacağına da bir işareti olarak kabul edilebilir.

Web-tabanlı eğitim söz konusu olduğunda iki tür öğrenme/öğretme ortamından söz etmek mümkündür. Bunlar senkron (eş zamanlı) ve asenkron (farklı zamanlı) derslerdir (Yorgancı, 2015, s. 1402). Bu tez kapsamında işlevsel olacak şekilde tanımlanacak olursa senkron dersler öğretici ve öğrencilerin çevrimiçi bir ortamda bir bilgisayar yazılımı aracılığıyla eş zamanlı olarak bulunduğu derslerdir. Bu tür derslerde katılımcıların görüntüleri ve sesleri, ekran görüntüleri, çoklu ortam sesleri ve yazılı etkileşim olanağı eş zamanlı olarak bir arada bulunabilmektedir. Asenkron dersler ise öğretici tarafından önceden kaydedilen ders anlatımlarının ve ders materyallerinin öğrenme yönetim sistemi, internet sayfası gibi bir platform üzerinden öğrenciye erişilebilir hâle getirildiği ve her bir öğrencinin diğer öğrenciler veya öğreticiden bağımsız olarak kendi belirlediği bir zamanda bu anlatımları dinleyebildiği dersler olarak tanımlanabilir.

Yukarıda sözü edilen durum ve gelişmelerden hareketle, araştırma için oluşturulan özel amaçlı derleme yüz yüze dersler ile web-tabanlı senkron ve asenkron derslerin dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu ders türlerinin derlemedeki yüzdeleri alan dengesiyle birlikte gözetilmek durumunda olduğundan türler arası bire bir eşitlik sağlanamasa da her bir türün yeterince temsil edildiği bir dağılım hedeflenmiştir.

3.2.1.3. Ders Videolarının Seçilmesi

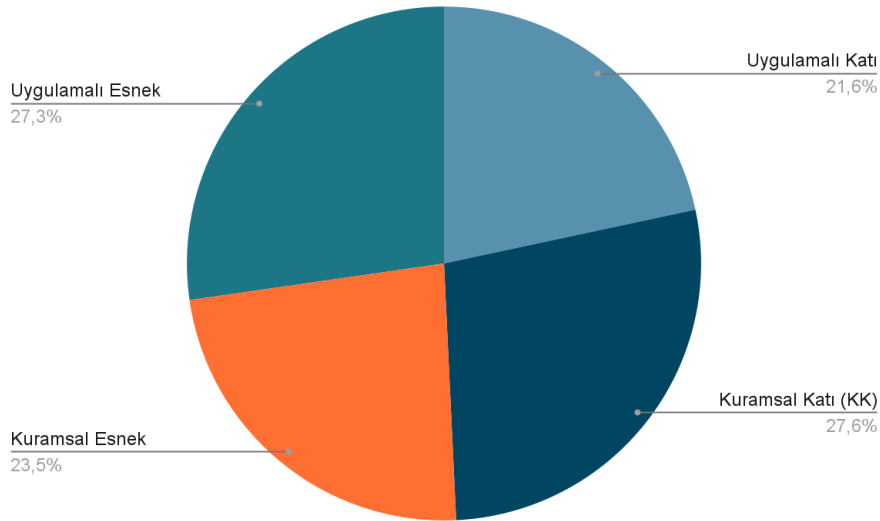
Akademik Türkçe dersleri YTB burslusu olarak Türkiye'deki öğretim dili Türkçe olan programlarda öğrenim göreceğ öğrencilere yönelik verildiği için, derleme dâhil edilecek ders videoları, Türkiye bağlamındaki üniversitelerde internet ortamında yayımlanmış, tek yönlü yani konuşmacının uzun süren söz sırasının ağırlıkta olduğu (Brown ve Yule, 1983) öğretim dili Türkçe olan dersler olması bütün verinin paylaştığı ortak noktalardır. Bu noktalarda gözlemlenen homojenlik araştırmanın evreninin gerektirdiği homojenliktir. Bu ölçütleri sağlayan ders anlatımlarının derleme dâhil edilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme sürecinde örneklem oluşturmada çeşitlendirilecek özelliklerin veya kriterlerin belirlenmesi ilk adım olarak kabul edilir. Bunun için araştırmacı, "seçtiği problemle ilgili durumlar arasında hangi çeşitlilik alanlarını örnekleme yansıtacağına karar vermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 120). Bu, genellenebilecek boyutta veri olmamasına rağmen örnekleme tamamı dâhil edilemeyen grupların en azından temsil edilmesini garanti altına alır (Patton, 1990, s. 172). Bu araştırmada çeşitlenmesi hedeflenen özellikler önceki iki bölümde açıklanan bilimsel alanlar ve derslerin verilış türüdür. Dolayısıyla derleme dâhil edilecek olan videolar amaçlı bir şekilde kuramsal katı, uygulamalı katı, kuramsal esnek, uygulamalı esnek bilimler olarak kategorize edilen dört temel akademik alan kategorisinden ve verilış ortamlarına göre yüz yüze, web-tabanlı senkron ve web-tabanlı asenkron olmak üzere üç ders türünden olabildiğince dengeli bir şekilde seçilmiştir. Videoların bilimsel alan kategorilerinin tespit edilmesinde öncelikle Biglan'ın (1973b) araştırması referans alınmıştır. Orada bulunmayan disiplinler için ise yine Biglan'ın yöntemini takip ederek sınıflandırma yapan Stoecker (1993) ve Simpson'ın (2017) araştırmalarına başvurulmuştur.

Bununla birlikte çalışmanın veri toplama süreci Covid-19 pandemisinin ortaya çıktığı döneme denk geldiği için, sokağa çıkma yasakları ve üniversitelerin uzaktan öğretime geçmeleri nedeniyle internette herkese açık olarak erişilebilir olan ders kayıtları arasından belirlenen kriterleri karşılaması şartıyla ve kullanımına izin verenlerden veya kişisel bağlantılarla öğretim üyelerinin kişisel arşivlerinde bulunan ders kayıtları edinilmiştir. Dolayısıyla kriterleri karşılayan videoların seçilmesi aşamasında kolay ulaşılabilir

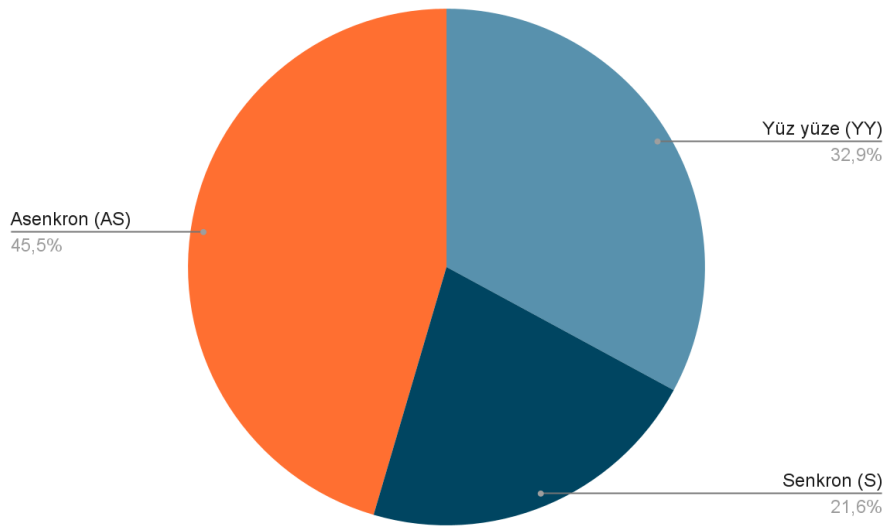
olanlara yönelinmiştir. Buchstaller ve Khattab (2013) kolay ulaşılabilir örneklem kullanımının kişiden kişiye varyasyonun araştırmanın kuramsal modeli açısından bir önem taşımadığı durumlarda tercih edilebileceğini belirtmişlerdir.

Veri toplama süreci öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan Ek 5'te sunulan onay alınmış ve yukarıda açıklanan örnekleme süreci sonucunda toplamda 54.079 sözcüklük 12 adet ders anlatım videosundan bir derlem oluşturulmuştur. Derleme dâhil edilen derslerin maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda çeşitlenmesi hedeflenen özelliklere yani akademik alan ve veriliş ortamına göre dağılımını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. *Derslerin Akademik Alanlara Göre Dağılımı*

Yukarıdaki grafikte görülen her bir kategori içinde farklı bilimsel alanlardan üçer adet ders anlatım videosu temsil edilmektedir. Kuramsal Katı kategorisinde toplam 14.929 sözcük, Uygulamalı Katı kategorisinde toplam 11.703 sözcük, Kuramsal Esnek kategorisinde toplam 12.697 sözcük, Uygulamalı Esnek kategorisinde ise toplam 14.750 sözcük bulunmaktadır. Grafikte görülebileceği üzere derleme katı ve esnek bilimlerden neredeyse birbirine eşit miktarda veri dâhil edilmiştir.



Şekil 3. *Derslerin Veriliş Şekillerine Göre Dağılımı*

Şekil 2’de görülen derslerin veriliş ortamına göre dağılımını gösteren grafikte ise Yüz Yüze kategorisinde 17.797 sözcük, Uzaktan Senkron kategorisinde 11.703, Uzaktan Asenkron kategorisinde ise 24.579 sözcük bulunmaktadır. Bunların yanında aynı bilimsel alanın ve öğretim elemanının tekrar etmemesine dikkat edilmiştir. Derlemede Türkiye’deki bağlamı yansıtmaya açısından devlet ve vakıf üniversitelerinden dersler ile birlikte büyük ve küçük şehirlerdeki köklü ve yeni üniversiteler de temsil edilmektedir. Tabloda (Bkz. Tablo 10) derleme dâhil edilen ders videolarının üstbilgisi sunulmuştur.

Tablo 10. *Derleme Dâhil Edilen Ders Anlatımı Videolarının Üstbilgisi*

Bilimsel Alan	Konu	Üniversite	Fakülte/Enstitü	Format
Uygulamalı-Esnek	Hukuk	Bilkent Üniversitesi	Hukuk Fakültesi	Yüz yüze
Uygulamalı-Esnek	Eğitim	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Asenkron
Uygulamalı-Esnek	Maliyet Muhasebesi	Erciyes Üniversitesi	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Asenkron
Kuramsal-Esnek	Sanat Tarihi	Sakarya Üniversitesi	Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	Yüz yüze
Kuramsal-Esnek	Türk Dili	Hacettepe Üniversitesi	TÖMER	Asenkron
Kuramsal-Esnek	Felsefe	Sakarya Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Yüz yüze

Uygulamalı-Katı	Diş Sağlığı	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Diş Hekimliği Fakültesi	Senkron
Uygulamalı-Katı	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Senkron
Uygulamalı-Katı	Enerji Sistemleri	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Senkron
Kuramsal-Katı	Fizik	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü	Asenkron
Kuramsal-Katı	Kimya	Hacettepe Üniversitesi	Fen Fakültesi	Asenkron
Kuramsal-Katı	Moleküler Genetik	Sakarya Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Yüz yüze

3.2.1.4. Ders Videolarının Çevriyazıya Dönüştürülmesi ve Anonimleştirilmesi

Videolardaki sesli verinin çevriyazıya dönüştürülmesi sürecinde izlenecek yola ilişkin Johnstone'un (2008) fikirlerinden faydalanılmıştır. Johnstone (2008) üzerinde uzlaşmış bir çevriyazıya dönüştürme yöntemi bulunmadığını, yöntemlerin araştırma hedeflerine uygun bir şekilde seçilmesi gerektiğini vurgular. Çok detaylı çevriyazıların okunmasının zor olduğunu ancak az detay içeren çevriyazıların da daha az özelleşmiş bilgi içerdiğini belirtir. Ayrıca, var olan tekniklerden en kullanışlı olanlarının araştırmacının ilgilendiği konuyu öne çıkaran ve dikkat dağıtmaya sebep olabilecek fazladan detay barındırmayan çevriyazı teknikleri olduğunun altını çizer. Buradan hareketle, bu çalışmada yalnızca sözcüksel birimler inceleneceğinden vurgu, tonlama vs. gibi unsurları kaydededen yöntemlere çalışmanın araştırma sorularına katkıda bulunacak bir veri sağlamadığı için gerek duyulmamaktadır. Bu doğrultuda Brezina'nın ADVICE projesi için MICASE'den uyarladığı deşifre sistemi Türkçeye uyarlanmıştır (Bkz. Tablo 10).

Tablo 11. Videoların Çevriyazıya Dönüştürülmesinde Kullanılan Deşifre Sistemi

ANLAMI/BETİMLEMESİ	SEMBOLLER
Konuşan kişiler: Öğrenci (Ö), Öğretim Üyesi (Ü) her söz sırasının başında / söz kesmelerde yanıtsamalarda	Ö: Ü:

İki daha fazla konuşmacı aynı anda konuştuğunda (genellikle gülüşmeler için)	ÖÜ:
DURAKLAMALAR	
Virgül bir ifade sonrasında kısa (1-2 saniye) bir duraklamayı ifade eder.	,
Nokta düşen tonlama ile belirlenen sözce sonundaki kısa duraklamalarda kullanılır. Sözdizimsel anlamda tamamlanmış sözce belirtme zorunluluğu yoktur.	.
Soru işareti tipik soru tonlaması olduğunda kullanılır.	?
Uzun süreli duraklamalarda	[...]
YANITSAMA İŞARETÇİLERİ VE BAŞARISIZ SÖZ KESMELER	
YANITSAMA	Ü: ana sözce [Öx: yanıtama] sözcenin devamı Ö: ana sözce [Üx: yanıtama] sözcenin devamı
ÖRTÜŞME	Ö: [eşzamanlı sözce] Ü: [eşzamanlı sözce] sözcenin devamı
GÜLME	
Bütün gülmeler kaydedilir. Eğer konuşan kişi gülüyorsa kimliğinin belirtilmesine gerek yoktur.	<GÜLME> <Ö GÜLME>
BAĞLAMSAL OLAYLAR	
Konuşma haricindeki bağlamsal olaylar, özellikle de devam eden söylemin anlaşılmasına katkıda bulunuyorsa, not edilir.	<TAHTAYA YAZAR>
OKUNAN KESİTLER	
Bir sözce veya sözcenin bir kısmı birebir okunduğunda	<OKUR> ... <OKUR>
ANLAŞILMAYAN KONUŞMA parantez içindeki iki x bir birden fazla anlaşılmayan sözcüğü ifade eder. Emin olunmayan sözcükler parantez içinde yazılır.	(xx) (distopya)
ADLARI ANONİMLEŞTİRME Bir kayıta katılımcıların adı geçerse çevriyazıda <AD> olarak değiştirilir. Tanınmış kişiler değilse ortamda bulunmayan kişilerin adları da anonimleştirilir. Birden fazla katılımcı adı geçerse <AD1> <AD2> gibi kodlanabilir.	
B. YAZIM	
GENEL Tüm sözcükler için standart hâliyle sesletilmeler bile, aksanlı olsalar da standart ortografi kullanılır.	
BÜYÜK HARF KULLANIMI Yalnızca özel adlar (isimler, bölümler, ders adları, kurumlar, vb.) ve kısaltmalar büyük harfle yazılır. Sözce başlarında büyük harf kullanılmaz.	
YANITSAMALAR/ÜNLEMLER Tüm çekinme işaretçileri, boşluk doldurma ifadeleri, yanıtama sesleri kaydedilir.	ee, ıı, şey, hani, işte, e, eh, hah, hı hı, haa, hm, a aa vb.
KISALTMALAR Tüm kısaltmalar büyük harfle yazılır.	TÖMER
SAYILAR Bütün sayılar sözcük olarak yazılır	seksen beş
TEKRARLAR	

Sözcüklerin veya ifadelerin tüm tekrarları yazılır.	
Yarım kalan sözcüklerin duyulabilen son sesinden sonra bir kısa çizgi konur.	bu bir çevriya-
Başka bir dilden sözcükler kullanıldığında biliniyorsa sözcük o dildeki standart yazımı ile yazılır. Nasıl yazıldığı bilinmiyorsa parantez içinde duyulduğu şekilde yazılır.	bu basamak işte knife-edge olabiliyor işte chisel olabiliyor. / bu basamak işte (nayfec) olabiliyor işte (çisel) olabiliyor

Videoların çevriyazıya dönüştürülmesinin ardından dosyaların adları da dersi anlatan öğretim elemanın kimliğini ve ilgili üniversitenin bilgilerini içermeyecek şekilde değiştirilmiştir. Dosya adlarında geçen kısaltmalar aşağıda listelenmiştir.

- KK: kuramsal - katı bilimler
- UK: uygulamalı - katı bilimler
- KE: kuramsal - esnek bilimler
- UE: uygulamalı - esnek bilimler
- YY: yüz yüze
- S: web-tabanlı senkron
- A: web-tabanlı asenkron

Bulgular bölümünde sunulacak söylem kesiti örneklerinin sonunda verilen referanslar bu listeye göre kodlanmıştır. Örneğin, UE1YY koduyla sunulan örnek derlemdeki uygulamalı - esnek bilimlerden birincisidir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Verinin Analizi

Araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için derlemdeki verinin analizi temelde üç aşamada gerçekleşmiştir. 1. araştırma sorusunun (Üniversite derslerini dinleme ve anlamaya yarayan akademik dinleme alt becerileri nelerdir?) yanıtlanabilmesine yönelik birinci aşamada akademik dinleme alt becerilerine ilişkin sunulan listelerin içerik analizi yapılarak akademik dinleme alt becerileri listelenip kategorize edilmiştir. Belirlenen alt beceriler listesi üstsöylem incelemelerinde kod listesi olarak kullanılmak üzere tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir. İkinci aşamada, iki adet üniversite dersi hem üstsöylem kategorileri kullanılarak hem de birinci aşamada belirlenen akademik dinleme alt becerileri listesi kullanılarak kodlanmıştır. Derslerin analizi sırasında oluşturulan üstsöylemsel kategorilerden hareketle akademik dinleme alt becerileri listesine yeni kategoriler eklenmiştir. İki uzman ile görüşülerek listenin geçerliliğine yönelik dönütler alınmış ve liste iki uzmanın ve tez danışmanının dönütleri doğrultusunda yeniden

düzenlenip üstsöylem incelemelerinde kod listesi olarak kullanılmak üzere son hâlini almıştır. Üçüncü aşamada analiz sırasında karşılaşılan yeni verilerden hareketle akademik dinleme alt becerileri listesi revize edilmiştir.

2. araştırma sorusunun (Öğretim dili Türkçe olan üniversite derslerinde akademik dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicileri nelerdir?) yanıtlanmasına yönelik birinci aşamada Hyland'ın (2005) etkileşimsel modelindeki kategoriler kullanılarak, çevriyazıya dönüştürülen iki derste üstsöylem ifadeleri kodlanmıştır. Kodlama sırasında alanyazına dönülüp var olan kaynaklardan da yararlanılarak söz konusu modeldeki kategoriler için üstsöylemsel işlevleri içeren alt kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada aynı iki ders belirlenen dinleme alt becerileri kodlarıyla da kodlandıktan sonra MAXQDA (VERBI Software, 2021) adlı veri analizi programında kod ilişkilerini belirleyen araç kullanılarak üstsöylem kategorileriyle ve dinleme alt becerileriyle kodlanan kısımlardaki örtüşmelerin belirlenmesiyle üstsöylem kategorilerinin ve örneklerinin akademik dinleme becerileri kategoriyile eşleştirilmiş olarak sunulduğu bir liste oluşturulmuştur. Analiz çerçevesi olarak kullanılacak bu listenin geçerliği ile ilgili tez danışmanı ve iki uzmandan oluşan bir komite ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve sonrasında toplantıda bulunmayan bir başka uzmanın da görüşlerine başvurularak kod listesine son hâli verilmiştir. Üçüncü aşamada ise verinin geri kalanı 2. aşamada oluşturulmuş olan kod listesine göre kodlanarak analiz edilmiştir. Bu bölümün alt başlıklarında burada kısaca sözü edilen süreçlerin ayrıntılarına aşama aşama yer verilecektir.

Nitel analizlerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının da nitel bir yaklaşımla yani sayısallaştırmaya başvurmadan gerçekleştirilmesi mümkün ve bu tür araştırmaların doğasına uygundur. Yukarıda sözü edilen ve takip eden bölümlerde kanıtlarıyla birlikte detaylandırılan geçerlilik süreçleri de bu doğrultuda, üniversitelere ve akademisyenlere araştırma eğitimleri veren, bu alanda yayınları bulunan Nvivo adlı nitel araştırma programının da geliştiricisi Bazeley'in (2013 s. 409) sözünü ettiği uzlaşimsal geçerleme (consensual validation) adı verilen karşılıklı fikir birliğine dayalı bir tekniğin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Akran değerlendirmesi (peer debriefing), uzman görüşüne başvurma gibi teknikler bu bağlamda değerlendirilebilir. Bazeley (2013 s. 409) analiz sürecine başka araştırmacıların dâhil edilmesiyle yapılan çıkarımları

netleştirmenin, eğer varsa ön yargıları veya mantık hatalarının tespit edilmesi ve varılan sonuçları test etmenin amaçlandığını belirtir.

Kappa testleri gibi istatistiki analizlerin yapılamaması üstsöylemin daha önce de belirtildiği gibi belirsiz bir olgu olmasından (Hyland, 2017, s. 18-19) kaynaklanır. Özellikle üstsöylemsel birimlerin sınırları konusundaki belirsizliğin bu istatistiki analizlerin sağlıklı sonuç vermemesine neden olabileceği düşünülerek bu yönde bir karar alınmıştır. Hyland (Hyland, 2017, s. 18) üstsöylem analizlerinin farklı kişiler tarafından yapıldığında farklı sonuçlar verebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle de toplantılar yapıp başka araştırmacılarla veya uzmanlarla bir araya gelinerek karşılıklı fikir birliği sağlamaya çalışmanın daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür.

3.2.2.1. Birinci Aşama

3.2.2.1.1. Akademik Dinleme Alt Becerilerine İlişkin Kod Listesinin Oluşturulması

Ders anlatımlarından oluşan derlemin analizinde tümdengelim ve tümevarım süreçlerinin aynı zamanda ve birlikte işletilmesine karar verildiğinden akademik dinleme alt becerilerinin kodlanabilmesi için başlangıçta bir kod listesi belirlenmiştir. Söz konusu liste, Kuramsal Çerçeve bölümünde detaylarıyla sunulan Richards'ın (1983) önerdiği 18 maddelik akademik dinleme mikro becerileri listesi, D-AOBM'de (Council of Europe, 2001, 2020) yer alan *Genel Sözlü Kavrama, Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Parçası olarak Anlama, İpuçlarını Belirleme ve Çıkarım Yapma, İşitsel Medya İçeriğini ve Kayıtları Anlama, Not Alma* tabloları ve Küresel İngilizce Ölçeği (Pearson, 2019) belgesinde bulunan akademik dinleme tablosunda çeşitli düzeyler için sunulan betimleyicilerin derlenerek içerik analizi yöntemiyle tümevarımsal bir yaklaşımla incelenip uyarlanmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacının analiz sonucunda oluşturduğu alt beceriler listesi, öncelikle tez danışmanının dönütleriyle düzenlenmiş ve daha sonra oluşturulan uzman görüşü formu aracılığıyla görüşleri alınan akademik Türkçe öğretimi alanında doktora düzeyinde akademik çalışmaları bulunan bir alan uzmanı ve bir akran araştırmacı ile yapılan toplantılarda her bir madde üzerinde uzlaşma sağlanarak son hâline getirilmiştir. Ek 1'de

uzmanların, uzman görüşü formuna ekledikleri yorum ve önerilerden kısa kesitler sunulmuştur.

Tablo 12. *Akademik Dinleme Alt Becerileri Listesinin İlk Versiyonu*

A. Dersin işlenişine ilişkin
1. Ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlama
B. Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin
1. Dersin amacını anlama
2. Dersin akış planını anlama
3. Dersin kapsamını anlama
4. Dersin konusunu anlama
5. Dersin düşünsel izleğini takip etme <ul style="list-style-type: none"> a. Söylemin unsurlarını takip etme <ul style="list-style-type: none"> 1. Ana düşünceleri belirleme 2. Yardımcı düşünceleri belirleme 3. Destekleyici ayrıntıları belirleme 4. Konu dışına sapsmaları belirleme 5. Konu geçişlerini belirleme 6. Anlatılanların grafiklerle, tablolarla vs. ilişkisini anlama b. Söylem edimlerini takip etme <ul style="list-style-type: none"> 1. Konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlama 2. Karşılaştırma yapıldığını anlama 3. Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama 4. Anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama 5. Örnekleme yapıldığını anlama 6. Bir bilginin/düşüncenin tekrarlandığını anlama c. Düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme <ul style="list-style-type: none"> 1. Benzer düşünceleri tespit etme 2. Zıt düşünceleri tespit etme 3. Neden-sonuç ilişkilerini tespit etme <ul style="list-style-type: none"> 4. Anlatılanların zamansal sırasını tespit etme
6. Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme <ul style="list-style-type: none"> a. Benzetme ve metaforları fark etme b. Varsayımsal ifadeleri ayırt etme c. İfade edilmeyen varsayımları ortaya koyan retorik soruları ayırt etme d. Bir sözcenin konuşmacının çıkarımı olduğunu anlama e. Kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme
C. Konuşmacıya odaklanan
1. Konuşmacının görüşünü belirleme
2. Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama <ul style="list-style-type: none"> a. Mübalağayı tespit etme

<ul style="list-style-type: none"> b. Kaçınma ifadelerini tespit etme c. İkna etmeye yönelik ifadeleri tespit etme d. Genelleme ifadelerini tespit etme e. Kişisel ön yargıyı tespit etme f. Konuşmacının bir düşünceye/bilgiye önem atfettiğini tespit etme
3. Vurgulanan ifadeleri ayırt etme
4. Vurgu ve tutum belirleyicileri olarak kullanılan sözel olmayan ipuçlarını anlama
D. Öğrenici özerkliği ve stratejik dinlemeye ilişkin
1. Dinlemeye kendini zihinsel olarak hazırlama
2. Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma
3. Konuyla ilgili anahtar sözcükleri tespit etme
4. Giriş ifadelerinden yola çıkarak içeriği tahmin etme
5. Dersin belirli bir noktasında, devamında ne geleceğini tahmin etme
6. İşine yarayacak bilgi ve argümanları seçerek not alma
E. Eleştirel dinlemeye ilişkin
1. Konuşmacının varsayımlarını değerlendirme
2. Konuşmacının argümanını değerlendirme
3. Mantık hatalarını tespit etme
4. Konuşmacının konuşma stilini değerlendirme
5. Konuşmacının kullandığı görsel malzemelerin etkililiğini değerlendirme
6. Konuşmacının kullandığı kaynakların etkililiğini değerlendirme
7. Ders içeriğindeki öne çıkan düşünceleri eleştirel bir şekilde değerlendirme
8. Dersin içeriğini aynı konudaki yazılı materyallerle karşılaştırma
9. Dinlediklerinden kendisi için bir görüş edinme

Listedeki D ve E kategorileri, listenin bütünlüklü bir şekilde sunulması hedeflendiğinden Tablo 11'deki alt beceriler listesinde yer alsa da verinin kodlanmasında işlevsel olmayacağından kod listesine dâhil edilmemiştir. Bu kararı söz konusu kategorilerdeki alt becerilerin doğrudan ve yalnızca söylemin yüzey yapısında gözlemlenen unsurlara bağlı olmaması, öğrencinin geliştirmesi gereken stratejiler ve gerçekleştirmesi gereken bilişsel süreçleriyle ilgili olması ile temellendirmek mümkündür.

3.2.2.1.2. Üstsöylemin Kodlanması

Bu çalışma için yapılandırılan özel amaçlı Türkçe ders anlatımları derleminin analizinde konu ile ilgili literatürde var olan bilgi birikiminden faydalanmak amacıyla tündengelim ve tümevarım süreçlerinin eş zamanlı olarak işletilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle Kuramsal Çerçeve bölümünde sunulmuş olan Kişilerarası Model'in (Hyland, 2005) alt kategorilerinin başlangıçta yol gösterici olabilecek bir kod listesi olarak kullanılmasına ve kodlama sürecinde veriden yola çıkıp literatürle karşılaştırılarak Hyland'ın (2005) kategorilerinin altında işlev temelli alt kategoriler oluşturulması öngörülmüştür. Aşağıda başlangıç aşamasında kullanılan kod listesi sunulmuştur:

1. Bilgi Odaklı Etkileşimli
 - 1.1. Mantıksal bağlayıcılar
 - 1.2. Çerçeve belirleyiciler
 - 1.3. Metiniçi belirleyiciler
 - 1.4. Tanıtlayıcılar
 - 1.5. Açıklayıcılar
2. Alıcı Odaklı Etkileşimli
 - 2.1. Kaçınmalar
 - 2.2. Vurgulayıcılar
 - 2.3. Tutum belirleyicileri
 - 2.4. Kendinden söz etme
 - 2.5. Katılım belirleyicileri

Yukarıdaki kategoriler kod listesi olarak kullanılarak UE1YY ve KK1A kodlu iki ders MAXQDA (VERBI Software, 2021) programında kodlanmaya başlanmıştır. Kodlama sürecinde hem Kuramsal Çerçeve bölümünde değinildiği gibi üst söylemin muğlak bir kavram olması hem de araştırmacının kategorileri ve karşılaştığı örnekleri başka kaynaklardan doğrulama ihtiyacı nedeniyle alanyazına dönülüp bulunan örneklerin üstsöylem olup olmadığına ve üstsöylem olarak belirlenen örneklerin hangi alt işlevleri gerçekleştirdiğine yönelik araştırmalara devam edilmiştir. Hyland'ın (2017, s. 18-19) da belirttiği üzere pek çok çalışma (Mauranen, 1993; Ädel, 2006) üstsöylem kategorileriyle yola çıkıp daha sonra bu kategorilerin altında listelenebilecek örneklerin bulunmasıyla devam eder ve ancak bulunan örneklerin üstsöylem olup olmadığına karar verildikten sonra eğer çalışmada amaçlanıyorsa tespit edilen unsurların söylemsel işlevleri incelenmeye başlanır. Bu araştırmada pedagojik kaygılar güdüldüğünden her bir kategorinin altında toplanan üstsöylem örneklerinin söylem içerisindeki spesifik işlevlerinin belirlenip betimlenmesi üstsöylemin anlaşılıp öğretilebilir bir olgu olarak ele

alınması açısından önemlidir. Bu çalışmada ise sözü edilen son adımın akademik dinleme alt becerileri ile eşleştirilerek yapılması planlanmıştır.

İki dersin kodlanması sırasında ortaya çıkan alt kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tablonun sol sütununda Hyland'ın (2005) kategorileri sağ sütununda işlemlere yönelik bu çalışma kapsamında oluşturulan alt kategoriler sıralanmıştır.

Tablo 13. Üstsöylem Kod Listesi

Kod	
1. Bilgi odaklı etkileşimli	
1.1. Mantıksal bağlayıcılar	1.1.1. Olasılık/Alternatif sıralama 1.1.2. Ekleme 1.1.3. Neden belirtme 1.1.4. Sonuç çıkarma 1.1.5. Bir argümanı karşılama 1.1.5.1 Kabul ifade etme/ödünlleme 1.1.6. Karşıtlık/farklılık belirtme 1.1.7. Paralellik /benzerlik belirtme
1.2. Çerçeve belirleyiciler	1.2.1. Amacını belirtme 1.2.2. Konuyu yönetme 1.2.2.1. Konunun kapsamını belirtme 1.2.2.1.1. Konuyu sınırlama 1.2.2.1.2. Konunun kapsamının genişliğini ifade etme 1.2.2.2. Konuyu değiştirme /yeni konu açma 1.2.2.3. Konudan sapmaları/konuya dönüşleri belirtme 1.2.2.4. Konuya ekleme yapma 1.2.2.5. Konuyu toparlama 1.2.3. Konunun/Dersin aşamalarını belirtme 1.2.4. Sıralama 1.2.4.1 Sıralamayı belirtme 1.2.4.2 Sıralamanın haberini verme
1.3. Metiniçi belirleyiciler	1.3.1. Söylem içi gönderim yapma 1.3.2. Önbildirim yapma 1.3.3. Önceki bir dersteki/bölümdeki bilgiyi hatırlatma/tekrar etme
1.3. Tanıtlayıcılar	1.3.1. Bir kişiye gönderimde bulunma 1.3.2. Bir kaynağa gönderimde bulunma
1.4. Açıklayıcılar	1.4.1. Örnekleyerek açma 1.4.1.1. Hayali senaryo ile örnekleme 1.4.2. Terimleri ele alma 1.4.2.1. Başka bir dildeki karşılığını isteme/verme 1.4.2.2. Eş anlamlısını sunma 1.4.2.3. Tanımlama /tanımlamanın haberini verme 1.4.2.4. Terimi sunma 1.4.3. Dilsel anlam/yapı üzerine yorum yapma 1.4.4. Netleştirme /açıklama 1.4.5. Farklı bir biçimde yeniden ifade etme 1.4.5.1. Genişleterek yeniden ifade etme 1.4.5.2. Daraltarak yeniden ifade etme 1.4.6. Düzeltme
2. Alıcı odaklı etkileşimli	
2.1. Kaçınmalar	2.1.1. İçeriğe yönelik 2.1.1.1. Konuşmacıya yönelik 2.1.1.2. Doğruluğa yönelik

	2.1.1.2.1. Bir özelliğe yönelik 2.1.1.2.2. Güvenilirliğe yönelik 2.1.2. Dinleyiciye yönelik
2.2. Vurgulayıcılar	2.2.1. Anlamı güçlendirme 2.2.2. Gerçeklik değerini pekiştirme
2.3. Tutum belirleyicileri	2.3.1. Duygu ifade etme 2.3.1.1. Şaşkınlık ifade etme 2.3.1.2. Hayal kırıklığı ifade etme 2.3.2. Değerlendirme 2.3.3.1. Olumlu değerlendirme 2.3.3.2. Olumsuz değerlendirme 2.3.3.3. Katılıp katılmadığını ifade etme 2.3.3.4. Önem ifade etme 2.3.3.5. Zorunluluk ifade etme
2.4. Kendinden söz etme	2.4.1. Kendi görüşünü ifade etme
2.5. Katılım belirleyicileri	2.5.1. Mesajını yönetme 2.5.2. Söz sırası verme 2.5.3. Seslenme 2.5.4. Anlaşıp anlaşılmadığını veya iletişimi kontrol etme 2.5.5. Dinleyiciden bilgi/görüş/tahmin isteme 2.5.6. Dinleyiciyi yönlendirme 2.5.7. Kişisel yorumlar için parantez açma 2.5.8. Ortak bilgiye yönelik varsayımda bulunma 2.5.9. Dinleyicinin tepkisini tahmin etme 2.5.10. Bağlamsallaştırma

Yukarıdaki tabloda görülebileceği gibi Hyland'ın etkileşimli modelindeki Bilgi Odaklı Etkileşimli başlığının ilk kategorisi olan ve söylemin birimleri arasındaki mantıksal bağlantıları göstermeye yarayan *Mantıksal Bağlayıcılar*'ın altında farklı işlevleri gerçekleştiren yedi alt kategori belirlenmiştir. Birinci kategori, *Olasılık/Alternatif Sıralama*, analiz sırasında karşılaşılan “ya da”, “veya” gibi örneklerden yola çıkılarak söylem içi önermelerin seçimlik olduğunu gösteren veya ifade edilen düşünceye/önermeye alternatif olarak sunulan bir başka önermeye işaret eden üstsöylem örneklerinin toplanacağı başlık olarak oluşturulmuştur. İkinci alt kategori olan *Ekleme*, Hyland'ın da (2005) *Mantıksal Bağlayıcılar* kategorisini açıklarken sözün ettiği bir işlevdir. Hyland'a göre (2005, s. 50) söylemin dışındaki bir olaya değil de söylem içi bir argümana ekleme yapıldığında eklemeyi açık eden unsur üstsöylem olarak değerlendirilir. Tipik örnekleri “ve” “dahası” gibi sözcüklerdir. Üçüncü kategori olan *Neden Belirtme* yine veride karşılaşılan “neden dersiniz” gibi neden sunmak için kullanılan üstsöylemsel ifadeleri bir araya getirmek için oluşturulan bir kategoridir. Başka kaynaklarda benzeri bir işlev veya alt kategori yer almasa da Hyland'ın (2005, s. 220) İngilizce üstsöylem örneklerini listelediği çalışmasında “because” ve “since” gibi neden bildiren işaretleyicileri mantıksal bağlayıcılar başlığı altında vermiş olması, bu alt

kategoriye dayanak oluşturmaktadır. Dördüncü kategori olan *Sonuç Çıkarma*, Hyland'ın (2005, s. 50-51) sonuç (consequence) olarak adlandırdığı alt kategoride yer alan iki işlevden biri olan sonuç çıkarmadan esinlenilerek “dolayısıyla” gibi sonuç bildiren bağlayıcıları içeren ayrı bir alt kategori olarak tanımlanmıştır. Hyland'ın sonuç başlığı altında yer alan diğer alt kategori de bir argümanı karşılamadır ve bu çalışma kapsamında “yine de” gibi karşı çıkararak karşılama ve “doğrusunu söylemek gerekirse” gibi ödünleyici bir şekilde karşılama işlevi gören üstsöylem unsurlarını kapsayan ayrı bir alt kategori olarak kabul edilmiştir. Benzer bir biçimde Hyland'da (2005, s. 50) benzerlik ve farklılıkları işaretlemek gibi iki farklı işlevi olan fakat tek bir başlık altında sunulan karşılaştırmanın işlevleri bu çalışmada iki ayrı alt kategori olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla “fakat buradaki fark” gibi bir örnek altıncı alt kategori olan *Farklılık Belirtme*, “yine” gibi bir örnek ise yedinci kategori olan *Paralellik/Benzerlik Belirtme* kapsamında değerlendirilmektedir.

Çerçeve Belirleyicilere gelindiğinde, ilk alt kategori Hyland'ın da (2005, s. 51) bu bağlamda bir işlev olarak söz ettiği *Amacını Belirtme* olarak tanımlanmıştır. Söylemin genelinin veya bir kısmının amacını ortaya koymaya yönelik kullanılan “amacımız”, “hedefliyorum” gibi üstsöylemsel ifadeler bu kapsamda değerlendirilir. İkinci alt kategori olan *Konuyu Yönetme* kendi içinde de pek çok alt kategorisi bulunan bir işlevdir. Ädel de (2010, s. 85) kendi modelindeki söylem düzeni başlığı altındaki birkaç işlevin bir arada düşünüldüğünde konuyu yönetme olarak değerlendirilebileceğine değinir. Bu çalışmada da Ädel'in alt kategorilerinden alt kategoriler alınmıştır. Söz konusu alt kategoriler Ädel (2010) ve Hyland (2005) gibi farklı dilbilimsel temellere dayanan üstsöylem kavramsallaştırmalarının aynı çalışmada bir araya getirilmesinin risklerinin bilinciyle çalışmanın pedagojik amaçları dikkate alınmış ve yalnızca söylemsel işlevleri temelinde değerlendirilerek bu çalışmaya dâhil edilmiştir. *Konuyu Yönetme*'nin altındaki kategoriler *Konunun Kapsamını Belirtme*, *Konuyu Değiştirme/Yeni Konu Açma*, *Konudan Sapmaları/Konuya Dönüşleri Belirtme*, *Konuya Ekleme Yapma*, *Konuyu Toparlama* şeklindedir. *Konunun Kapsamını Belirtme* “kısaca bakacağız” gibi ifadelerle konuyu sınırlama ve “etrafı bir şekilde” veya “geniş bir çerçevede” gibi ifadelerle konu kapsamının genişliğini ifade etme olarak iki şekilde görülebilir. Konuyu sınırlama Ädel'in de (2010, s. 83) alt kategorilerinden biridir. *Konuyu Değiştirme/Yeni Konu Açma* yine Hyland'ın (2005, s. 51) da söz ettiği bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözlü

söylem içinde “şimdi”, “evet” gibi sözcükler konunun değiştirildiğine yönelik ipuçları sağlamaktadır. *Konudan Sapmaları/Konuya Dönüşleri Belirtme*, konuşmacının kişisel bir hikaye anlatmak, için konudan uzaklaştığı ve sonrasında konuya döndüğünü belirten “bu arada”, “neyse” gibi ifadeleri bir araya toplamak için oluşturulan alt başlıktır. Benzeri unsurları Ädel’in (2010, s. 83) konu dışı unsurları işaretleme (marking asides) olarak ele aldığı Hyland’ın da (2005, s. 51) verdiği örneklerden bu kapsama giren unsurları konu değiştirme olarak değerlendirdiği görülmektedir. *Konuya Ekleme Yapma, Mantıksal Bağlayıcılar* kategorisindeki *Eklemeden* farklı olarak herhangi bir düşünceye ekleme yapmaktansa söylemin organizasyon şeması açısından bakıldığında ekleme olarak değerlendirilebilecek “bir diğer önemli nokta da” gibi ifadeleri kapsar. *Konuyu Toparlama* ise “peki şimdi toparlıyorum” gibi ifadelerle bir konunun sonuna geldiğini, konunun bir sonuca bağlandığının sinyalini veren üstsöylem kategorisidir. Ädel’in (2010, s. 83) taksonomisinde de yer almaktadır. *Çerçeve Belirleyicilerin* üçüncü alt kategorisi *Konunun/Dersin Aşamalarını Belirtme*dir. Hyland (2005, s. 51) bu üstsöylemsel işlev için “özetle”, “giriş mahiyetinde” şeklinde Türkçeye çevrilebilecek örnekler sunar. Söylemin genel organizasyon yapısının içerisindeki bölümlere gönderimde bulunan ifadeler bu kapsamda düşünülebilir. Son olarak *Sıralama* da yine Hyland’ın (2005, s. 51) sözünü ettiği işlevlerden biridir. Ancak bu çalışma kapsamında sıralama başlığı altında iki farklı işlev ele alınmıştır. Benzer şekilde iki ayrı işlevin bulunduğu bir sınıflandırmayla Hyland ve Zou’nun (2020) çalışmasında da karşılaşılmıştır. Bu işlevlerden ilki olan *Sıralamayı Belirtme* “birinci”, “bir sonraki” gibi ifadelerle gerçekleştirilen söylemin parçalarının sırasını ifade eden üstsöylemsel unsurları kapsar. Ädel de (2010, s. 83) daha dar kapsamlı olarak numaralandırma başlığı altında benzeri bir kategori sunmuştur. İkincisi ise *Sıralamanın Haberini Verme*dir. Konuşma sırasında çoğu zaman düşünceler veya argümanlar sıralanmadan önce “bunları üç başlıkta inceliyoruz” örneğinde olduğu gibi anlatılacakların bir sıralama çerçevesinde sunulacağı haberi önceden verilir. Özellikle akademik dinleme açısından önemli olabileceği düşünülerek bu işleve özel bir başlığın gerekli olduğu değerlendirilmiştir.

Metiniçi Belirleyiciler başlığı altında üç ayrı alt kategori belirlenmiştir. Bunların ilki *Söylem içi Gönderim Yapma*, Ädel’in (2010, s. 83) kavramsallaştırdığı şekilde söylemin ilerideki veya gerideki bir noktasına değil de söylem sırasında yansıtılan slaytlarda yer alan bir görsel malzeme gibi söyleme dâhil edilen kaynaklara gönderim yapıldığında

başvurulan kategoridir. “tabloda görebileceğiniz üzere” gibi bir ifade bu kategorinin örneği olabilir. Diğer alt kategori, *Önbildirim Yapma*, metnin ileri bir noktasında sunulacak bir bilgiye gönderimde bulunma durumlarında kullanılan “birazdan sayacağımız gibi” gibi üstsöylemsel ifadelerle gerçekleştirilir. *Önceki Bir Dersteki/Bölümdeki Bilgiyi Hatırlatma/Tekrar Etme* ise bir önceki işlevin aksine söylem düzeni içerisinde ileri bir noktaya değil de gerideki bir noktaya gönderim yapılırken kullanılan “demiştik” “söylediğimiz gibi” vb. ifadelerle gerçekleştirilir.

Tanımlayıcılar da yine çalışmanın pedagojik amaçları doğrultusunda *Bir Kişiye Gönderimde Bulunma* ve *Bir Kaynağa Gönderimde Bulunma* olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Sözü edilen ilk kategoride “X’in de söylediği gibi” bir örnek yer alabilirken ikincisinde “X kanunu diyor ki” gibi bir örnek bulunabilir.

Açımlayıcılar kategorisinde altı farklı alt işlev tanımlanmıştır. İlk alt işlev *Örnekleyerek Açma*’dır. Hyland’ın (2007) örnekleyerek genişletme, Ädel’in (2010, s. 83) ise örnekleme olarak söz ettiği bu üstsöylem kategorisi sunulan düşünceleri daha iyi açıklayabilmek amacıyla verilen örneklere işaret eden “mesela” “örnek olarak sayılabilir” gibi ifadeleri kapsar. Bu kategorinin de bir alt kategorisi olarak değerlendirilebilecek olan Ädel’in (2010, s. 83) söz ettiği *Hayali Senaryo ile Örnekleme* de bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Konuşmacının sarf ettiği “diyelim ki” gibi üstsöylemsel ifadeler bu kategorinin bir örneği olabilir. İkinci kategori olan *Terimleri ele alma* da yine Ädel’in (2010, s. 83) modelinde terimleri ele alma adıyla yer alan bir işlevdir ancak bu çalışmada konuşmacının terimleri sunarken veya açıklarken kullandığı ifadeleri kapsayan bu kategorinin altında da dört ayrı işlev belirlenmiştir. *Terimi/Kavramı Sunma* terimin kendisini ilk kez tanıtırken “bu kişilere X diyoruz” ve benzeri biçimlerde görülür. *Terimin/Kavramın Başka Bir Dildeki Karşılığını Verme* konuşmacının bir terimin başka bir dile çevirisini sunduğu durumlarda “İngilizcesi de X” gibi ifadelerle başvurduğu, *Eş Anlamlısını Verme* ise bir kavramın daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak için aynı dilde o kavramı karşılayan başka bir sözcüğü sunmak için “entegrasyon yani uyumları” gibi ifadelerle başvurduğu üstsöylemsel ifadelerin bir araya getirildiği kategorilerdir. Son olarak *Tanımlama /Tanımlamanın Haberini Verme* adlı kategoride bir tanımın yapılmak üzere olduğunun sinyalini veren “ne demek acaba X?” veya “X şu şekilde tanımlanır” gibi üstsöylemsel ifadeleri kapsar. *Örnekleyerek Açma* başlığı altındaki üçüncü kategori olan *Dilsel Anlam/Yapı Üzerine Yorum Yapma* terimleri sunma veya açıklama dışında

dile ilişkin yapılan “çok genel ifade ile kullanıyorum teknik ifade olarak değil” gibi açıklamaların dâhil edildiği kategori olarak Ädel’den (2010, s. 83) alınmıştır. Yine aynı çalışmada bulunan *Netleştirme /Açıklama* başlığı da konuşmacının düşüncelerinin veya ifadelerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için yapılan açıklamaları açık eden “o X ile bu X aynı şey değil, olur mu?” “X dediğimizde, aklımıza mutlaka Y’nin de gelmesi gerekiyor” gibi ifadeleri kaydetmek için kullanılmak üzere bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunlara ek olarak hem Hyland (2007) hem de Ädel’in (2010) ortaya koyduğu *Farklı Bir Biçimde Yeniden İfade Etme* işlevi de anlatılanların dinleyici için daha net hâle gelmesini sağlamak için farklı şekilde tekrar edildiği durumları kapsar. Genellikle “yani”, “ya da” gibi ifadeler bu türden bir açıklamanın yapılmak üzere olduğuna işaret eder. Hyland (2007) bu işlevin yapılan açıklamayı daraltarak veya genişleterek yeniden ifade etmenin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Son açımlayıcı kategorisi ise Ädel’in (2010, s. 83) modelinde yer alan *Düzeltilmedir*. Konuşmacılar yanlış bir ifade kullandıkları zaman kendilerini düzeltme ihtiyacıyla “biz dersin ikinci yarısında yani dönemin ikinci yarısında” örneğinde olduğu gibi üstsöylemsel ifadelerle başvurabilir. “Yani” sözcüğünün hem *Farklı Biçimde Yeniden İfade Etme* hem de *Düzeltilmeye* işaret etmek için kullanıldığı örnekler aynı zamanda Kuramsal Çerçeve bölümünde de açıklandığı üzere bazı üstsöylem örneklerinin çok işlevli olduğunun da örneğidir.

Alıcı Odaklı Etkileşimli Üstsöylem kategorilerinden ilki *Kaçınmalardır*. Hyland (1998) yazılı metinlere odaklanan çalışmasında kaçınmaları içeriğe yönelik ve okuyucuya yönelik olmak üzere ikiye ayırır. Bu çalışma sözlü söylemi ele aldığı için Hyland’ın (1998) kullandığı yazar ve okuyucu sözcükleri konuşmacı ve dinleyici olarak aktarılmıştır. İçeriğe yönelik kaçınmalar da *konusmacıya yönelik* veya *doğruluğa yönelik* olabilir. Konuşmacıya yönelik kaçınmalar konuşmacının söz etiklerinin doğruluğu konusunda kendi sorumluluğunu azaltma çabalarını gösterir. *Doğruluğa yönelik* olanlar ise önermesel içeriğin doğruluk değerini gerçeğe yaklaştırmak amacını taşır ve iki şekilde gözlemlenir. İdeal olanla gerçekte görülen arasındaki farklılığı teslim etmek amacıyla “aşağı yukarı” vb. gibi ifadelerle gerçekleştirilen *bir özelliğe yönelik* kaçınma kullanılabilir veya konuşmacının bilgisindeki eksiklikleri vurgulamak söylenenlere ilişkin güvenilirliği sınırlamak amacıyla *güvenilirliğe yönelik* kaçınma kullanılabilir. “Yanlış hatırlamıyorsam” gibi bir ifade bu tür kaçınmaya örnek gösterilebilir. *Dinleyiciye yönelik* kaçınmaların amacı ise konuşmacının kulağa çok iddialı veya dayatmacı

gelmesini önlemektir. Örneğin “uluslararası örgütler çatısı altında hazırlanmış ve gerek göçü doğrudan düzenleyen, gerekse belli boyutları itibariyle göçe uygulanabilen çeşitli uluslararası sözleşmelerin varlığından bahsedebiliriz.” ifadesinde konuşmacının “vardır” demek yerine “varlığından bahsedebiliriz” ifadesini tercih etmesinin nedeni dinleyiciyle kurduğu ilişkiyi gözetmesi olarak düşünülebilir.

Hyland (2005, ss. 52-53) *Vurgulayıcılar*'ın iki türünden söz eder. Bunlardan birincisi fiillerin ve sıfatların anlamını güçlendirmeye yarayan zarflardır. “son derece etkin”, “katiyetle kullanmıyoruz” ifadelerindeki zarflar bu bağlamda örnek olarak düşünülebilir. Bu zarfların üstlendikleri işlevden yola çıkılarak *Anlamı Güçlendirme* alt kategorisi oluşturulmuştur. İkincisi ise gerçeklik/doğruluk değerini güçlendirmeye işlevini gören vurgulayıcılardır. Bu tür “elbette” gibi vurgulayıcılar bu çalışma kapsamında *Gerçeklik Değerini Pekiştirme* başlığı altında değerlendirilmektedir. Ayrıca “düşünülmektedir” ile karşılaştırıldığında “biliyoruz” gibi bir sözcük de gerçeklik değerini pekiştirme işlevi gören bir vurgulayıcı olarak kabul edilmektedir.

Tutum Belirleyicileri kategorisi için belirlenmiş olan *Duygu İfade Etme* ve *Değerlendirme* alt kategorilerinin de kendi içlerinde çeşitli alt işlevleri bulunmaktadır. Duygu ifade etme işlevi için duyguya ilişkin tutumların fazlaca çeşitlenebileceği göz önünde bulundurularak alt kategorilerin sayısının çoğalacağı öngörülmüştür. Ancak ilk aşamada Hyland'ın (2005, s. 53) değindiği duygulardan hareketle iki alt kategori belirlenmiştir. Bunlar “çok enteresan” gibi bir ifade ile somutlaştırılabilir *Şaşkınlık İfade Etme* ve “ama bugün dahi, göçü, göç olgusunu, bütün boyutlarıyla düzenleyen bir uluslararası sözleşme yoktur” örneğindeki “dahi” ile bir beklentinin karşılanmamış olduğuna ilişkin yapılan imanın ve benzeri örneklerin dâhil edilebileceği *Hayal Kırıklığı İfade Etme*dir. *Değerlendirme* kategorisinin altında genellikle sırasıyla “son derece etkin” veya “son derece sınırlı” örneklerindeki sıfatlarda olduğu gibi sözcüklerin çağrışımlarıyla ortaya konan *Olumlu Değerlendirme*, *Olumsuz Değerlendirme*'nin yanı sıra bir de Hyland'ın (2005, s. 53) söz ettiği *Katılıp Katılmadığını İfade Etme*, *Önem İfade Etme*, *Zorunluluk İfade Etme* kategorileri oluşturulmuştur. Birincisine örnek olarak “haklı bir talep” ifadesindeki “haklı” sözcüğünün ifadeye kattığı onaylama anlamının üstsöylemsel işlevi düşünülebilir. *Önem İfade Etme* başlığı altında “önemli” sözcüğünün söylem içi önermelere ilişkin kullanımı örnek verilebilir. *Zorunluluk İfade Etme* ise genellikle

eklerle gerçekleştirilse de “gereklidir”, “zorunludur” gibi sözcükler de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Hyland’ın (2005, s. 53) temel kategorilerinden biri olan *Kendinden Sözetme* aslında yazarın veya konuşmacının söylemin içerisinde kendi varlığını açıkça yansıtması ile ilgilidir ve bütün birinci tekil veya çoğul kişi zamirlerinin üstsöylemsel kullanımı bu bağlamda değerlendirilebilir. Ancak bu çalışma kapsamında akademik dinleme açısından konuşmacının görüşünü açıkça ifade ettiği durumları belirlemenin öne çıkan önemi göz önünde bulundurularak yalnızca *Kendi Görüşünü İfade Etme* işlevi ele alınmıştır. Bu doğrultuda “bence”, “bana kalırsa” gibi görüş ifade edileceğinin haberini veren ifadeler dışındaki üstsöylemsel unsurların kodlanmamasına karar verilmiştir.

Katılım Belirleyicileri Hyland’ın (2005) modelindeki son kategoridir. Bu başlık altına eklenen ilk işlev Ädel’in (2010, s. 83) modelindeki *Mesajını Yönetme*’dir. Konuşmacının açık bir şekilde dinleyicilerin kendisini nasıl anlamalarını istediğini belirttiği durumlarda kullandığı “birbirleriyle karışmalarını istemem” veya “çok dikkat etmek lazım” gibi üstsöylemsel ifadeler bu kategoriye dâhil edilir. İkinci alt işlev, *Söz Sırası Verme*, bu çalışmada oluşturulan derlemdeki derslerin monolog ağırlıklı olmaları nedeniyle tek yönlü dersler olarak değerlendirilseler de içerisinde çok kısa iki yönlü etkileşimler barındıran derslerde karşılaşılan örneklerden yola çıkılarak “buyrun” gibi ifadeleri kaydedebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Üçüncü işlev yine benzer bir şekilde veride yer alan örnekler içerisinde bulunan “arkadaşlar” ifadesindeki gibi konuşmacının doğrudan dinleyicilerine seslendiği durumları kaydetmek için oluşturulan *Seslenme*’dir. Dördüncüsü, yani yine Ädel’in (2010, s. 83) ortaya koyduğu işlevlerden biri olan *Anlaşıp Anlaşılmadığını veya İletişimi Kontrol Etme* de konuşmacının dinleyicilerden dönüt almak üzere dinleyicilerle doğrudan etkileşime geçme çabalarını açık eden ve çoğunlukla soru biçiminde görülen “öyle değil mi?”, “anlaştık mı?” gibi ifadelerinin bir araya getirildiği alt başlıktır. Beşinci alt işlev *Dinleyiciden Bilgi/Görüş/Tahmin İsteme*’dir. “ne dersiniz?” “yani?” gibi sorular bu bağlamda üstsöylemsel işlevler üstlenmiş unsurlar olarak düşünülür. *Dinleyiciyi Yönlendirme* başlığı Ädel’in (2010, s. 83) modelinde kullandığı başlığın yani *Dinleyicinin Disiplinini Sağlamanın* Türkçedeki çağrışımının doğrudan sınıf yönetimine yönelik olması nedeniyle daha kapsayıcı bir başlık arayışı sonucunda bu çalışma kapsamında benzer işlevleri kaydetmek için oluşturulmuştur ve dersin işlenişyle ilgili “yazmayın” gibi yönergeleri ve “soruları daha

sonra alayım” gibi açıklamaları içerir. Hyland’ın (2005) da söz ettiği *Kişisel Yorumlar için Parantez Açma* başlığı altında konuşmacının asıl anlattığı konudan uzaklaştığını ve/veya daha sonra bu konuya döndüğünü göstermek için kullandığı ifadeler ve konuya ara verip konuyla ilgili kendi yorumunu sunduğu kısımlar değerlendirilir. *Ortak Bilgiye Yönelik Varsayımda Bulunma* da yine Hyland’ın (2005, s. 130) *Katılım Belirleyicilerini* örneklerken söz ettiği bir kategoridir. Konuşmacının dinleyicilerle iletişimini güçlendirmek amacıyla onlarla paylaştıkları ortak noktalara işaret eden “bildiğiniz gibi” gibi ifadeler bu kategoride değerlendirilir. Ädel’in (2010, s. 83) ortaya koyduğu ve bu çalışmaya da dâhil edilen *Dinleyicinin Tepkisini Tahmin Etme* ise “X dediğimde aklınızda bir şeyler canlanıyor olabilir” örneğindeki gibi konuşmacının söylediklerine ilişkin dinleyicilerin nasıl tepkiler vereceğine yönelik tahminlerini ifade ettiği durumları kapsar ve bu tür üstsöylemsel ifadeler genellikle anlattıklarına ilişkin gelebilecek itirazları ön görüp karşı argümanını sunma konusunda işlev görür. Son olarak Yine Ädel’den (2010, s. 83) alınan *Bağlamsallaştırma* kategorisi söylemin yapısına veya konuşma durumuna dair yorum ve açıklamaları kapsar. “Bunları açıklamayacağım çünkü ders aksi takdirde bir yabancılar hukuku dersine dönüşür.” bunun bir örneği olarak gösterilebilir.

Yukarıda ayrıntılarıyla açıklanan üstsöylemsel mikro işlevleri alt kategorilerin doğru bir şekilde belirlenmesinin Perez-Llantada’nın da (2010, s. 42) belirttiği gibi geniş kapsamlı ve çoğu zaman birbiriyle örtüşebilen kategorilere göre üstsöylem olgusunun daha doğru bir resmini sunması açısından işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kod olarak kullanılacak alt kategoriler üstsöylemi daha geniş kapsamlı tanımlayan Hyland’ın (2005) kategorileri temel alınarak yine Hyland’ın (2005) verdiği örnekler veya Ädel’in (2010) sunduğu mikro işlevlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

3.2.2.2. İkinci Aşama

3.2.2.2.1. Akademik Dinleme Alt Becerilerine İlişkin Kod Listesinin Geliştirilmesi

İkinci aşamada, UE1YY ve KK1A kodlu iki üniversite dersi MAXQDA (VERBI Software, 2021) programında birinci aşamada belirlenen üstsöylem kategorileri ve akademik dinleme alt becerilerinin kod listesi olarak kullanılmasıyla kodlanmıştır. Analiz esnasında, üstsöylemsel kategorilerden yola çıkılarak akademik dinleme alt becerileri

listesine yeni kategoriler eklenmiş ve söz konusu yeni kategorilerle birlikte geliştirilmiş olan listeye ilişkin iki uzmanın görüşüne başvurularak listenin geçerliliğine yönelik dönütler alınmıştır. İki uzmanın ve tez danışmanının dönütleri doğrultusunda yeniden düzenlenen listeye bu aşamada eklenen yeni kategoriler aşağıda var olan kategorilerin altında eğik yazıyla vurgulanarak sunulmuştur.

A. Dersin işlenişine ilişkin

2- Dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama

3- Kendisine söz sırası verildiğini anlama

B. Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin

5- Dersin düşünsel izleğini takip etme

b- Söylem edimlerini takip etme

7- Alternatif sunulduğunu anlama

8- Söylemin ileri bir noktada sözü edilecek bir bilgiyi fark etme

9- Eklemeleri fark etme

10- Sıralamayı takip etme

12-Düzeltilmeyi fark etme

6- Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme

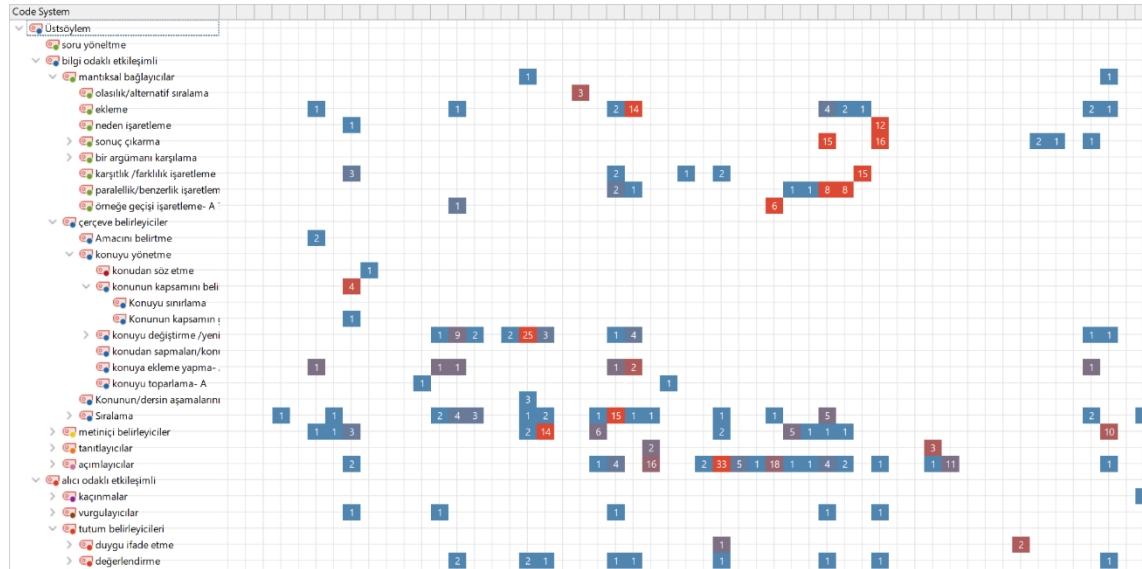
d- Kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme

1- Sunulan bilginin kaynağını belirleme

e- Terimleri fark etme

f- Sunulan bilginin yaygın bir şekilde bilinen/genel-geçer bir bilgi olduğunu fark etme

3.2.2.2.2. Akademik Dinleme Alt Becerileri ve Üstsöylem Kategorileri Arasındaki İlişkilerin Tespiti



Şekil 4: MAXQDA Kod İlişkileri Aracı Ekran Görüntüsü

İkinci aşamada bir önceki bölümde anlatıldığı gibi aynı iki ders üzerinde dinleme alt becerileri temel alınarak kodlama yapılmıştır. Ardından MAXQDA'nın (VERBI Software, 2021) kod ilişkilerini belirleyen aracından yararlanılarak üstsöylem kategoriler ve dinleme alt becerileri arasındaki örtüşmeler belirlenmiştir. Şekil 4'teki ekran görüntüsünde söz konusu aracın arayüzü ve ilişkileri gösterme şekli görülmektedir.

MAXQDA programının ortaya koyduğu ilişkiler kontrol edilerek akademik dinleme becerilerinin üstsöylem kategorileri ve örnekleri ile eşleştirildiği bir tablo oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 13).

Tablo 14. *Akademik Dinleme Alt Becerileri ve Üstsöylem İlişkileri*

Akademik Dinleme Alt Becerileri	Üstsöylem Kategorisi	İşlevsel üstsöylem alt kategorisi
A. Dersin işlenişine ilişkin		
1- Ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlama	Katılım belirleyicileri	Dinleyicinin disiplinini sağlama
		Hitap etme
		Anlaşıp anlaşılmadığını veya iletişimi kontrol etme
2- Dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama	Katılım belirleyicileri	Bağlamsallaştırma
3- Kendisine söz sırası verildiğini anlama	Katılım belirleyicileri	Söz sırası verme
		Dinleyiciden bilgi/görüş/tahmin isteme
B. Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin		
1- Dersin amacını anlama	Çerçeve belirleyiciler	Amacını belirtme
	Katılım belirleyicileri	Bağlamsallaştırma
2- Dersin akış planını anlama	Çerçeve belirleyiciler	Sıralama
	Metiniçi belirleyiciler	Önbildirim yapma
3- Dersin kapsamını anlama	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+ Konunun kapsamını belirtme

			Katılım Belirleyicileri	Bağlamsallaştırma
4- Dersin konusunu anlama			Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+ Konudan söz etme Önbildirim yapma
5- Dersin düşünsel izleğini takip etme	a- söylemin unsurlarını takip etme	1- ana düşünceleri belirleme	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+Konuyu değiştirme /yeni konu açma + Konuya ekleme yapma Konuyu yönetme/+ Sıralama /+sıralamanın haberini verme
		2- Yardımcı düşünceleri belirleme	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+Konuyu değiştirme /yeni konu açma + Konuya ekleme yapma Konuyu yönetme /+Konuyu değiştirme /yeni konu açma Konuyu yönetme/+ Sıralama /+sıralamanın haberini verme Konuyu yönetme/+ Sıralama
		3- Destekleyici ayrıntıları belirleme	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+Konuyu değiştirme /yeni konu açma /+dinleyicinin dikkatini belirli bir noktaya odaklama VE - - Konuyu yönetme/+ Sıralama
		4- Konu dışına sapmaları belirleme	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+konudan sapmaları belirtme Konuyu yönetme /+ konuya dönüşleri belirtme
		5- Konu geçişlerini belirleme	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+Konuyu değiştirme /yeni konu açma konunun/ dersin aşamalarını işaretleme
		6- Anlatılanların grafikler, tablolar vb. ile ilişkisini anlama	Metiniçi belirleyiciler	
		7- Konunun toparlandığını	Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme/+konuyu toparlama

		anlama	Katılım belirleyicileri	Bağlamsallaştırma
b. Söylem edimlerini takip etme	1- Konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlama		Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme/ +Konuyu toparlama
	2- Karşılaştırma yapıldığını anlama		Mantıksal Bağlayıcılar	karşıtlık/ farklılık işaretleme
	3- Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama		Mantıksal Bağlayıcılar	karşıtlık/ farklılık işaretleme
	4- Anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama		Açımlayıcılar	netleştirme /açıklama
				dilsel anlam/yapı üzerine yorum yapma
				terimleri ele alma
	5- Örnekleme yapıldığını anlama		Açımlayıcılar	örnekleyerek açma
	6- Bir bilginin/ düşüncenin tekrarlandığını anlama		Metiniçi belirleyiciler	önceki bir dersteki/bölümdeki bilgiyi hatırlatma/tekrar etme
			Katılım belirleyicileri	bağlamsallaştırma
	7- Alternatif sunulduğunu anlama		Mantıksal Bağlayıcılar	olasılık/ alternatif sıralama
8- Söylemin ileri bir noktada sözü edilecek bir bilgiyi fark etme		Metiniçi belirleyiciler	önbildirim yapma	
9- Eklemeleri fark etme		Mantıksal Bağlayıcılar	ekleme	
		Çerçeve belirleyiciler	Konuyu yönetme /+Konuya ekleme yapma	

		10- Sıralamayı takip etme	Mantıksal Bağlayıcılar	sıralama
		11- Tanımlama yapıldığını anlama	Açımlayıcılar	terimleri ele alma
		12-Düzeltilmeyi fark etme	Açımlayıcılar	düzeltilme
	c. Düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme	1- Benzer düşünceleri tespit etme	Mantıksal Bağlayıcılar	ekleme
				paralellik/ benzerlik işaretleme
		2- Zıt düşünceleri tespit etme	Mantıksal Bağlayıcılar	karşıtlık/farklılık işaretleme
		3- Neden-sonuç ilişkilerini tespit etme	Mantıksal Bağlayıcılar	neden işaretleme
				sonuç çıkarma
		4- Anlatılanların zamansal sırasını tespit etme	Çerçeve Belirleyiciler	Konuyu Yönetme /+Sıralama
6- Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme	a- Benzetme ve metaforları fark etme			
	b- Varsayımsal ifadeleri ayırt etme		Açımlayıcılar	Örnekleyerek açma/ + Hayali senaryo ile örnekleme
	c- Bir sözcenin konuşmacının çıkarımı olduğunu anlama		Açımlayıcılar	
	d- Kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme	1- Sunulan bilginin kaynağını belirleme	Tanımlayıcılar	
	e- Terimleri fark etme		Açımlayıcılar	terimleri ele alma
	f- Sunulan bilginin yaygın bir şekilde bilinen/genel-geçer bir bilgi olduğunu fark etme		Katılım Belirleyicileri	ortak bilgiye yönelik varsayımda bulunma
C. Konuşmacıya odaklanan				

1- Konuşmacının bakış açısını belirleme		Kendinden Söz Etme	
2- Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama	a- Mübalağayı tespit etme		
	b- Kaçınma ifadelerini tespit etme	Kaçınmalar	içeriğe yönelik
	c- İkna etmeye yönelik ifadeleri tespit etme	Vurgulayıcılar	anlamı güçlendirme
	d- Genelleme ifadelerini tespit etme		
	e- Kişisel ön yargıyı tespit etme		
	f- Konuşmacının bir düşünceye/ bilgiye önem atfettiğini tespit etme	Vurgulayıcılar	
		Tutum Belirleyicileri	değerlendirme
		Kendinden söz etme	
g- İfade edilmeyen varsayımları ortaya koyan <u>retorik soruları</u> ayırt etme	Tutum belirleyicileri		
3- Vurgulanan ifadeleri ayırt etme	Vurgulayıcılar	anlamı güçlendirme	
4- Vurgu ve tutum belirleyicileri olarak kullanılan sözel olmayan ipuçlarını anlama			

Tablo oluşturulduktan sonra tez danışmanı, bir uzman ve bir akran araştırmacıdan oluşan bir komite ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve analiz çerçevesi olarak kullanılacak bu tablonun geçerliği ile ilgili çalışmalar (Bkz. Ek. 3) yapılmıştır. Toplantıda sonuçlandırılmayan noktalar daha sonra toplantıda bulunmayan bir başka uzmanın daha görüşlerine başvurularak sonuçlandırılmış ve kod listesine son hâli verilmiştir.

3.2.2.3. Üçüncü Aşama

3.2.2.3.1. Verinin tamamının incelenmesi

İkinci aşamada son hâli verilen kod listesi kullanılarak üçüncü aşamada verinin tamamı MAXQDA (VERBI Software, 2021) üzerinde kodlanmıştır. Daha önce de söz edildiği gibi Hyland'ın (2017, s. 18-19) da üstsöylem kavramsallaştırmasında öngördüğü üzere bazı üstsöylem belirleyicilerinin çok işlevli olması nedeniyle kodlama sırasında üstsöylemsel bir ifadenin iki farklı kategoriye hizmet ettiği durumlarla karşılaşmıştır. Örneğin, bir *Mantıksal Bağlayıcı* olan *da* biriminin yüzey yapıdaki görünümü aynı olmasına rağmen söylem içerisinde üstlendiği işlevlerin farklılaşabildiği durumlar aşağıda görülebilir.

- (1) bugünkü kuantum kimyası yazılımlarında genellikle GTO dediğimiz Gaussian türü orbitaller kullanılır. bazı eski programlarda Slater fonksiyonu **da** kullanılabilir. (KK1A, Pos. 1)
- (2) biz bu derste elbette Türk hukukunda yapılan, iskan kanunda yapılan bu göçmen tanımı ile bağlı değiliz. aksine biz uluslararası göçle yani Türkiye'ye yapılan göçle değil **de** dışa göç ile ilgileniyoruz (UE1YY, Pos. 17)
- (3) bu bakımdan, özel statüyü birinci ihtimalde milletlerarası anlaşmalar örf ve adet veya teamül hukuku kurallarıyla tanıyabiliriz, ikinci ihtimalle- ihtimalle **de** iç hukuk kurallarıyla tanıyabiliriz. (UE1YY, Pos. 43)

(1) numaralı örnekte kuantum kimyası yazılımlarında kullanılan Gaussian türü orbitallere Slater fonksiyonunu ekleyen “da”nın işlevi ekleme olarak belirlenirken (2) numaralı örnekte yerine “ama” sözcüğünü koyabileceğimiz, dolayısıyla bir karşıtlık ilişkisine işaret eden bir “de” birimi söz konusudur. Dolayısıyla kategorisi karşıtlık işaretleme olarak belirlenmiştir. (3) numaralı örnekte ise yine yerine “ise” sözcüğü koyularak değerlendirildiğinde işlevi daha açık hâle gelen, birbirinden farklı olan birinci ihtimalden ikinci ihtimale geçiş yapıldığına işaret eden bir “de” biriminden söz edilebileceğinden bu örneğin kategorisi karşılaştırma olarak belirlenmiştir. Bu tür durumlarda analiz sırasında kodlama yapılırken söz konusu birimin işlevi göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Analiz süreci ile ilgili belirtilmesi gereken bir başka durum da üstsöylem olarak belirlenen bir birimin sınırları içerisinde birden fazla üstsöylemsel işlev bulunduğu durumlardır. Örnek olarak aşağıdaki sözce incelenebilir.

(4) o hafif gürültüyü tam alamamış olabilirsiniz (UK2S, Pos. 2)

Bu sözcenin tamamının işlevi düşünüldüğünde konuşmacının dinleyicilerle ilişki kurma çabasını açık eden bir *Katılım Belirleyicisi* niteliğindedir. İşlevsel kategorisi ise dinleyicinin tepkisini tahmin etme olarak belirlenmiştir. Ancak söz konusu sözcenin içerisindeki daha küçük birimler değerlendirildiğinde başka işlevlerden de söz etmek mümkün olabilir. “Tam” sözcüğü ve “olabilirsiniz” sözcüğü ayrıca değerlendirildiğinde her ikisinin de konuşmacının dinleyicilerin söz konusu gürültüyü alamama durumuna ilişkin kesin bir bilgisi olmamasından kaynaklı olarak başka ihtimalleri açık tutma niyetini ortaya koyan ifadelerdir. Dolayısıyla üstsöylemsel kategorileri *Kaçınma* olarak belirlenmiştir. Bu cümledekine benzer durumlarda söz konusu üstsöylemsel ifadeler birden fazla üstsöylem kategorisi atanmıştır. Bu nedenle bulgular listelenirken de aynı örnek birden fazla kategorinin altında görülebilir.

Bu noktalarla birlikte analiz sürecine ilişkin belirtilmesi gereken başka bir nokta ise çalışmanın amacının üstsöylemsel ifadelerin veya kategorilerin görülme sıklığının belirlenmesi değil, listelenmesi olduğu göz önünde bulundurularak yapılan inceleme sırasında aynı işleve sahip ve yüzey yapıda tamamen aynı şekilde görünen birimlerin ilk birkaçından sonra tekrar karşılaşıldığında bu birimlerin etiketlenmemiş olmasıdır. Bir başka nokta da örneklem tanımlanırken tek taraflı ders anlatımlarının esas alındığı belirtildiği için veride yüz yüze derslerde minimal düzeyde bulunan öğrenciler ile doğrudan etkileşim içeren kısa diyaloglardan oluşan kesitlerin incelenmemiş olmasıdır.

Verinin tamamı incelenirken rastlanan veriden yola çıkılarak ilk iki aşamada oluşturulup geliştirilen akademik dinleme alt becerileri ve üstsöylem listeleri güncellenmiştir. Söz konusu listelere bulgular kısmında yer verildiğinden bu bölüme eklenmemiştir. Üstsöylem belirleyicilerine ilişkin bulguların akademik dinleme alt becerileri altında listelendiği nihai tabloda Hyland’ın (2005) veya Adel’in (2010, 2023) üstsöylem kategorilerine yer verilmemiştir çünkü bu çalışmanın asıl amacı akademik dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylemsel birimlerin tespit edilmesidir. Söz konusu

Çalışmalardan araştırmanın ilk aşamalarında yol gösterici olarak yararlanılmış ve bulguların yorumlanması sırasında referans kaynağı olarak faydalanılmıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR

İki alt bölümden oluşan bu bölümde çalışmanın iki araştırma sorusunu yanıtlamak üzere öncelikle dinleme alt becerileri listesinin son hâli sunulmuş daha sonra da on iki adet üniversite dersinden oluşan derlemde tespit edilen üstsöylem örnekleri ilgili dinleme alt becerilerinin altında listelenmiştir. Söz konusu üstsöylem belirleyicilerinin alanyazındaki hangi üstsöylem kategorileriyle ilişkilendirilebileceğine yönelik yorumlar yapılarak bulgular açıklanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde “Üniversite derslerini dinleme ve anlamaya yarayan akademik dinleme alt becerileri nelerdir?” sorusu yanıtlanmış ve akademik dinleme alt becerileri listesinin son hâli sunulup ortaya konulan model ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Yöntem bölümünde de açıklandığı üzere söz konusu liste oluşturulurken Richards’ın (1983) önerdiği 18 maddelik akademik dinleme alt becerileri listesi, D-AOBM (Council of Europe, 2020) dinleme, not alma ve ipuçlarını yakalama ile ilgili düzey tanımlayıcıları ve Global İngilizce Ölçeği’ndeki (Pearson, 2019) akademik dinleme için sunulan düzey tanımlayıcılarının içerik analizi yapılmış ve analiz sonucunda belirlenen akademik dinleme alt becerileri beş temel başlık altında kategorize edilmiştir:

- A. Dersin işlenişine ilişkin alt beceriler
- B. Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler
- C. Konuşmacıya odaklanan alt beceriler
- D. Öğrenci özerkliği ve stratejik dinlemeye ilişkin alt beceriler
- E. Eleştirel dinlemeye ilişkin alt beceriler

Bu beş kategorinin açıklanmasına geçmeden önce söz konusu alt becerilerin hangi koşullar altında ne tür özelliklere sahip bir içerik ve söylem bağlamında işlevsel olacağını betimleyen sonuçlara yer verilmesi yerinde olacaktır. Gerçekleştirilen analizin bulgularına göre aşağıdaki listede sıralanan alt becerilere sahip olan bir öğrencinin;

- a. yüz yüze veya kayıttan yayınlanan;
- b. çoğunlukla tek yönlü olarak (öğreticiden öğrenciye) anlatılan;
- c. öğrencinin kendi uzmanlık alanıyla ilgili olabilen;
- d. teknik konulara veya öğrencinin aşına olmadığı soyut konulara odaklanabilen;
- e. terminoloji ve deyimsele ifadeler içerebilen;
- f. doğrusal ilerlemeyebilen;
- g. çeşitli hızlarda sunulabilen;
- h. uzun sürebilen;
- i. dilsel olarak karmaşık ifadeler içerebilen ders anlatımlarını takip edebilmesi ve anlayabilmesi beklenmektedir.

Alt beceriler düzeye göre sınıflandırılmış olarak sunulmadığından listede betimlenen söylemsel özellikler bu konuda yol gösterici olabilir.

4.1.1. Dersin İşlenişine İlişkin Alt Beceriler

Dersin işlenişine ilişkin üç akademik dinleme alt becerisi belirlenmiştir. Söz konusu alt beceriler genellikle dersin içeriğinden çok fiziksel şartlarına ilişkin işlenişle ilgilidir. Sözlü söylem söz konusu olduğunda bu özellikler de söyleme dâhil olmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu kategorideki alt beceriler listelenmiştir.

Tablo 15. Dersin İşleyişine İlişkin Alt Beceriler

1- Ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlama
2- Dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama
3- Kendisine söz sırası verildiğini anlama

İlk alt beceri tabloda da görülebileceği üzere *ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlamadır*. Richards'ın (1983) da değindiği gibi öğrencilere yapılan uyarılar, öneriler, verilen tavsiyeler, yönergeler, vb. gibi öğreticinin dersin işlenişini yönetmek amacıyla öğrencilere doğrudan hitap ettiği durumlarda kullandıkları ifadeleri anlamak, öğrencilerin derste başarılı olabilmeleri için gereklidir. İkinci alt beceri *dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama* derlemde üstsöylem analizi yapıldıktan sonra

eklenen bir alt beceridir. Ädel'in (2010) *Bağlamsallaştırma* adlı üstsöylem kategorisi doğrudan bu araştırma kapsamında üstsöylemsel kod olarak kullanılmış ve bu kod ile kodlanan üstsöylem örneklerinden hareketle öğrencilerin bağlamsal açıklamaları da anlamalarının dersin işlenişini takip edebilmeleri açısından gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu alt beceri oluşturulmuştur. Son olarak bu kategorideki üçüncü alt beceri yine veriden yola çıkılarak *kendisine söz sırası verildiğini anlama* olarak belirlenmiştir. Kullanılan veri her ne kadar tek yönlü üniversite dersleri olarak betimlenmiş olsa da söz konusu üniversite derslerinde kısa da olsa etkileşimli kesitler bulunabilmekte ve bunun gibi durumlarda öğrencilerin kendilerine söz sırası verildiğini anlamaları önem kazanmaktadır. Oluşturulan bu alt beceri ile ilgili tekrar alanyazına dönüldüğünde Richards'ın (1983) önerdiği “Sınıf uzlaşımının bilgisine sahip olmak” alt becerisiyle ve Korkmaz ve Karagöl'ün (2021) çalışmasında yer alan “Dinleme/izleme sürecine aktif katılım sağlar” bulgusuyla uyumlu olduğu görülmüştür.

4.1.2. Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Alt Beceriler

Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler öğrencilerin dersin şematik yapısını ve içeriğini takip edebilmesi için ihtiyacı olan küçük ölçekli becerileri içerir. Bu kategorideki alt becerilerin bazıları akademik amaçlı dil öğrenimi bağlamı dışında genel amaçlı dil öğrenimi bağlamında da geçerli olan alt becerilerdir. Ancak akademik bir bağlamda diğer alt becerilerle birlikte akademik amaçlara hizmet etmektedirler. Aşağıdaki tabloda bu kategorideki alt beceriler listelenmiştir.

Tablo 16. *Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Alt Beceriler*

1- Dersin genel amacını anlama		
2- Dersin genel akış planını anlama		
3- Dersin genel kapsamını anlama		
4- Dersin genel konusunu anlama		
5- Dersin düşünsel izleğini	a- İçeriğin akışını takip etme	1- Konu geçişlerini belirleme
		2- Konu akışındaki kesintiyi fark etme

takip etme		3- Konunun toparlandığını anlama
		4- Düşüncelerin organize edilmiş şeklini fark etme
		5- Birimler arası bağlantıları fark etme
	b- Söylem edimlerini takip etme	1- Konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlama
		2- Karşılaştırma yapıldığını anlama
		3- Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama
		4- Anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama
		5-Örnekleme yapıldığını anlama
		6- Bir bilginin/ düşüncenin tekrarlandığını anlama
		8- Eklemeleri fark etme
9- Tanımlama yapıldığını anlama		
10-Düzeltilmeyi fark etme		
c- Düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme		1- Koşut/Benzer düşünceleri tespit etme
	2- Karşıt/Farklı düşünceleri tespit etme	
	3- Neden-sonuç ilişkilerini tespit etme	
	4- Anlatılanların zamansal sırasını tespit etme	
	a- Ana/Yardımcı düşünceleri belirleme	
	b- Destekleyici ayrıntıları belirleme	
	c- Konu dışı unsurları belirleme	

	d- Söylemin unsurlarını takip etme	c- Konu dışı unsurları belirleme
		c- Konu dışı unsurları belirleme
		c- Konu dışı unsurları belirleme
6- Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme	a- Benzetme ve metaforları fark etme	
	b- Varsayımsal ve hayali ifadeleri ayırt etme	
	c- İfade edilenlerin konuşmacının çıkarımı olduğunu anlama	
	d- Kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme	
	e- Terimleri fark etme	
	f- Genellemeleri ayırt etme	

Tabloda da görüldüğü üzere *dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler* kategorisinde altı temel alt beceri belirlenmiş ve, söz konusu becerilerin de daha küçük ölçekli beceriler sayesinde gerçekleştiği düşünüldüğünden, bazılarının altında alt kategoriler oluşturulmuştur.

Bu kategorideki ilk dört beceri genellikle dersin giriş bölümünü dinlerken derse oryante olmak amacıyla işe koşulan alt becerilerdir ve dersin tamamının veya büyük bölümlerinin amacı, konusu veya kapsamı ile ilgilidir. 1, 3 ve 4 numaralı beceriler Richards'ın (1983) alt beceriler listesinden alınmış, daha sonra veriden örneklerinin çıkmasıyla doğrulanmıştır. 1 ve 4 aynı zamanda Korkmaz ve Karagöl'ün (2021) de listesinde yer almaktadır. 2 numaralı alt beceri ise doğrudan veriden yola çıkılarak bu çalışma kapsamında önerilmiştir.

5 numaralı alt beceri, *dersin düşünsel izleğini takip etme*, yine dört kategori altında sınıflandırılmış daha küçük ölçekli alt becerileri içermektedir. Richards'ın (1983) listesinde “konunun geliştirilmesini takip edebilmek” şeklinde ifade edilen alt beceri ile örtüşmekte, D-AOBM'deki (Council of Europe, 2020) “Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” tablosunda B2+ düzeyi tanımlanırken geçen “Önermesel ve dilsel

olarak karmaşık olan derslerin, konuşma ve raporların ve diğer akademik/mesleki sunumların ana hatlarını takip edebilir” tanımlayıcısı ile de örtüşmektedir.

Bu alt becerinin altında ilk sırada yer alan *içeriğin akışını takip etmenin* gerçekleşebilmesi de daha küçük ölçekli alt becerilerle mümkündür. Bu küçük ölçekli alt beceriler tabloda da görüldüğü gibi *konu geçişlerini belirleme, konu akışındaki kesintiyi fark etme, konunun toparlandığını anlama, düşüncelerin organize edilmiş şeklini fark etme* ve *birimler arası bağlantıları fark etme*dir. Konu geçişlerini belirlemek, öğrencilerin dersin akışını anlamaları ve konuşmacının fikirlerini birbirine bağlamaları açısından çok önemlidir. Küresel İngilizce ölçeğinde (Pearson, 2019) de B1+ düzeylerinden itibaren sahip olunması gereken bir akademik beceri olarak sunulmuştur ve ilgili düzey betimleyicisinde söylem belirleyicilerinin bu konudaki işlevselliğine işaret edilmiştir. *Konu akışındaki kesintiyi fark etmeye* gelindiğinde, bazen öğretim elemanlarının konuşmalarının akışını çeşitli nedenlerle kesintiye uğrattığını ve bunun da özellikle dersi takip etmeye çalışan uluslararası öğrenciler için kafa karışıklığına neden olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu kesintileri fark etmek, öğrencilerin konuşmacının hangi noktada durakladığını, yön değiştirdiğini veya yeni bir konuyu başlattığını belirlemesine yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra yine düşünsel izleği takip etmekle ilişkili olarak *söylemin unsurlarını takip edebilme* alt becerisi altında yer alan *konu dışı unsurları belirleme* alt becerisine de doğrudan katkıda bulunur. Bu alt beceri Adel’in (2023) ortaya koyduğu *akıştaki kesintiyi belirtme* adlı üstsöylemsel işlevden yola çıkılarak oluşturulmuştur. *Konunun toparlandığını anlama* alt becerisine ilişkin incelenen dokümanlarda bir bulguya rastlanmamış olmasına rağmen üstsöylem alanyazını ve verideki örneklerden yola çıkılarak bu alt beceri listeye eklenmiştir. Öğretim elemanları genellikle bir dersin veya ders içerisindeki bir bölümün sonunda fikirlerini özetlerler. Dolayısıyla bu alt beceri söylemin edimlerini takip etmek alt becerisine dâhil olan özetlemeyi fark etmekle de ilişkilidir. Bunu fark etmek çoğu zaman konunun sonuna gelindiğinin de anlaşılmasına ve yeni bir konu için hazırlanılmasına olanak sağlar. Bazı durumlarda ise öğretim elemanı konunun sonuna geldiğini açıkça belirtir. Bir sonraki alt beceri olan *düşüncelerin organize edilmiş şeklini fark etme* de yine düşünsel izleğin takip edilmesine önemli katkılarda bulunur. Konuşmacılar düşüncelerini veya sundukları bilgileri kronolojik olarak, önem sırasına göre veya daha farklı şekillerde düzenlerler. Düşüncelerin nasıl düzenlendiğini fark etmek, dinleyicilerin farklı kavramlar ve fikirler

arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olabilir. Son olarak konuşmacılar genellikle dersleri veya sunumları boyunca farklı fikirleri veya kavramları birbirine bağlar. Bunu söylemde önceden sözü edilen bir bilgiye, daha sonra sözü edilecek bir bilgiye veya söyleme eşlik eden görsel ve işitsel malzemeler gönderim yapmak suretiyle gerçekleştirirler. *Birimler arasındaki bağlantıları fark etmek*, öğrencilerin dinleme sırasında farklı kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve genel konuya nasıl katkıda bulduklarını anlamalarına yardımcı olabilir.

Söylem edimlerini takip etme alt becerisinin altında dokuz adet küçük ölçekli alt beceri belirlenmiştir. Bunlardan ilk altısı GSE'de (Pearson, 2019) de çeşitli düzeylere ilişkin betimleyicilerde işaret edilen alt becerilerdir. Diğer üçü ise incelenen veride karşılaşılan örneklerden hareketle oluşturulmuştur. Konuşmacılar söylem içerisinde bazı noktalarda konunun ana noktalarını veya düşüncelerini özetler. Öğrencilerin tartışılan en önemli bilgileri anlamak için *konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlamaları* gerekir. Ayrıca farklı düşünceleri veya kavramları karşılaştırabilirler. *Karşılaştırma yapıldığını anlamak*, öğrencilerin duydukları düşünceler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmelerine yardımcı olabilir. *Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama* ise konuşmacıların karmaşık bilgileri basitleştirmek veya dinleyicilerin içeriği anlamasını sağlamak için ifade ettiklerini açıklaması durumunun öğrenciler tarafından fark edilmesi ile ilgilidir. Açıklamaların yapıldığını anlamak, öğrencilerin sunulan içeriği daha net anlamaları ve yanlış çıkarımlar yapmamaları için önemlidir. Bir sonraki alt beceri, *anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama*, bu beceriyle kısmen örtüşmektedir çünkü konuşmacıların bir noktayı vurgulamak veya içeriği daha anlaşılabilir kılmak için söylediklerini yeniden farklı bir biçimde ifade etmesi bir nevi açıklama olarak kabul edilebilir ancak aynı zamanda bir tekrara da işaret ettiği için vurgu vb. gibi başka işlevlere sahip olabilir. *Örnekleme yapıldığını anlama* ise konuşmacıların, kavramları veya düşünceleri açıklamak için örnekler kullanması durumunda öğrencilerin bunu fark etmeleriyle ilgilidir. Örneklemeyi fark etmek öğrencilerin içeriği daha somut bir şekilde anlamaları ve kavramların gerçek dünyadaki durumlara nasıl uygulandığını görmeleri için önemlidir. Bir sonraki beceri *bir bilginin/düşüncenin tekrarlandığını anlamadır*. Bu beceri özellikle tekrar edilen düşüncelerin veya bilgilerin önemli olduklarına veya iletilmek istenen mesaja ilişkin ipucu sağladığı için akademik dinleme açısından işlevseldir. Ayrıca not alma konusunda daha önce not edilen bilgilerin tekrar

not edilmemesi ve not alırken zaman kazanılmasını sağlar. *Eklemeleri fark etme* alt becerisi ise konuşmacıların anlattıklarını daha fazla açıklamak veya argümanlarını geliştirmek için başvurdukları bir söylem edimidir. Eklemeleri fark etmek öğrencilerin farklı bilgi parçalarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu görmeleri açısından işlevseldir. Bir sonraki alt beceri, *tanımlama yapıldığını anlama*, özellikle üniversite derslerinde çok temel bir görev olarak öğrencilerin karşısına çıkar. Bu alt beceri konuşmacıların anahtar terim veya kavramların tanımlarını sunduğu noktaları yakalamakla ilgilidir. Öğrencilerin bilmedikleri kelime veya kavramların anlamlarını anlamaları söylem topluluklarının etkin bir üyesi hâline gelmelerine de katkıda bulunur. Son olarak *düzeltilmeyi fark etme* ise konuşmacıların ağızlarından yanlışlıkla çıkan veya bir hususu yanlış değerlendirdiklerini fark ettikleri durumlarda yanlış anlamaların önüne geçmek için yaptıkları düzeltmeleri anlamak ile ilgilidir. Bu kategorideki alt becerilerin tamamı birlikte değerlendirildiğinde metnin tutarlılığını sağlayan unsurları fark etmekle ilgili olduğu ve aynı zamanda bu işleve sahip olduklarını ifade etmek mümkündür.

İçeriğin akışını ve söylem edimlerini takip etmekten sonra gelen alt beceri *düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme*dir. Konuşmacının bir konuyu açıklarken ifade ettiği düşünceler arasındaki benzerlik, karşıtlık, neden-sonuç ve öncelik-sonralık ilişkilerini anlamak veya bu ilişkilere dair çıkarımlar yapabilmek yine düşünsel izleği takip edebilmeye katkıda bulunur. Bu kategorideki alt becerilere yönelik tanımlayıcılara hem Richards (1983), hem D-AOBM (Council of Europe, 2020), hem de GSE (Pearson, 2019) kaynaklarında söylem belirleyicileri ile ilişkilendirilerek yer verilmiştir.

Son olarak *söylemin unsurlarını takip etme* kategorisi altında daha çok dersin düşünsel yapısının unsurlarının belirlenmesine yönelik alt beceriler bulunmaktadır. Richards'ın (1986) listesindeki “söylem içindeki birimlerin (ana fikirler, genellemeler, varsayımlar, yardımcı fikirler, örnekler, vb.) birbiriyle ilişkisini belirleyebilmek” ve “dersin yapısına işaret eden söylem belirleyicilerinin rolünü belirleyebilmek (bağlaçlar, zarflar, açılış ifadeleri, vb.)” alt becerileriyle uyumlu olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin söz konusu unsurları takip edebilmek için aralarındaki ilişkileri belirlemesi ve dolayısıyla bu ilişkilere işaret eden söylem belirleyicilerini fark etmesi gereklidir. Dolayısıyla bu alt beceriler aynı kategorideki diğer alt becerilerle çok yakından ilişkilidir. Ancak içerikten çok yapıyla ilgili olmaları nedeniyle ayrı bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Söylemin unsurlarını takip edebilme alt becerisinin altında

ana/yardımcı düşünceleri belirleme, destekleyici ayrıntıları belirleme ve konu dışı unsurları belirleme becerileri yer almaktadır. Başlangıçta yapılan içerik analizi sonucunda ana düşünceleri belirleme ve yardımcı düşünceleri belirleme olmak üzere iki farklı alt beceri oluşturulmuş ancak üniversite derslerinin çoğu zaman akademik yazılar veya sunular gibi iyi yapılandırılmış olmayabileceği göz önünde bulundurularak ve veriden de yola çıkılarak söz konusu iki alt beceri birleştirilmiştir. Ana veya yardımcı düşünceler ile destekleyici ayrıntılar arasında daha belirgin bir fark olduğu için D-AOBM (Council of Europe, 2020) ve GSE’de (Pearson, 2019) de ele alınışına benzer olarak bu ikisi arasındaki ayrımı belirleyebilmesinin yeterli olacağı düşünülmektedir.

Altıncı ve son madde olan *sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme* başlığının altında yedi alt beceri tanımlanmıştır. Söz konusu alt becerilerden ilk dördü, düzey betimleyicileri olarak GSE’nin (Pearson, 2019) çeşitli düzeylerinde de geçmektedir. *Benzetme ve metaforları fark etme* o belgede daha çok bir görüşü desteklemek için kullanılan benzetme ve metaforlar ile ilgili olarak sunulmuş olsa da bu çalışma kapsamında daha temel düzeyde yalnızca nitelik göstergesi olarak ele alınmıştır. Benzeri bir şekilde *varsayımsal ifadeleri ayırt etme* alt becerisiyle ilgili olarak alanyazına bakıldığında Richards’ın (1983) varsayımları söylem birimi olarak kabul ettiği görülmektedir ancak bu çalışma kapsamında yapılan sınıflandırmada varsayımlar sunulan bilginin niteliklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Bir sonraki alt beceri, *ifade edilenlerin çıkarım olduğunu anlamakla* ilgilidir. Bir bilginin çıkarıma dayalı bir bilgi olduğunun anlaşılması kesinliğine veya gerçeklik değerine ilişkin fikir vereceğinden eleştirel dinleme ile de ilişkili olduğu düşünülebilir. GSE’de (Pearson, 2019) çıkarımların fark edilmesinin öğrenciler için B2 düzeyinden itibaren mümkün olabileceği belirtilmiştir. Yine *kanıtlanabilir bilgiler ile konuşmacının görüşünü ayırt edebilmek* de öğrencilerin alımladıkları bilgiye nasıl yaklaşacaklarını belirlemelerine yardımcı olur. Bunun için elbette her iki bilgi türünün de ayrı ayrı özelliklerine ilişkin farkındalık sahibi olmaları gereklidir. Bu alt beceriden D-AOBM’de (Council of Europe, 2020) yine B2 düzeyinde söz edilmektedir. *Kanıtlanabilir bilgiler ile konuşmacının görüşünü ayırt edebilmek* ayrıca Korkmaz ve Karagöl’ün (2021) de listelediği nesnel ve öznel yargıları fark etme alt becerisiyle yakından ilişkilidir. Bir sonraki sırada gelen *terimleri fark etme* alt becerisi öğrenciler için özellikle belirli bir akademik söylem topluluğuna dâhil olabilmek açısından önemlidir. Öğrenciler ders anlatımı sırasında sunulan bazı sözcüklerin terim

olduğunu fark ederlerse not edip daha sonra ihtiyaç duyduklarında kullanabilmeleri veya başka bir zaman karşılaştıklarında tanınmaları da mümkün olur. *Genellemeleri ayırt etme* ise yine D-AOBM’de (Council of Europe, 2020) B2 düzeyiyle ilişkilendirilerek değinilen bir noktadır. Çoğu durumda öğrencilerin bir bilginin ifade edilmeyen ayrıntılarının da olabileceğine yönelik bir farkındalıkla dinlemesine ve anlatılanlara ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olur. Bunun yanı sıra konuşmacının tutumuna ilişkin de çıkarım yapmalarına katkıda bulunur. *Sunulan bilginin yaygın bir şekilde bilinen / genel-geçer bir bilgi olduğunu fark etme* ise öğrencilerin sunulan bilgiye ilişkin var olan bilgilerini değerlendirerek kendilerine dönük bir yansıtma yapmaları açısından işlevseldir. Bununla birlikte öğrencilerin neyi not edip etmeyeceklerine ilişkin kararlarında da etkili olabilir. Sunulan bilgilerin özelliklerini ayırt etme, bir dersin genel olarak anlaşılması için önemli bir alt beceridir çünkü dinleyicilerin farklı bilgi türleri arasında ayırım yapmasına ve sunulan her bir bilgi parçasının konuyla ilişkisini ve önemini fark etmesine olanak tanır. Öğrenciler sunulan bilgilerin özelliklerini ayırt ederek sunulan en önemli bilgilere odaklanabilir ve ihtiyaç duyulmayan ayrıntıları filtreleyebilir. Bu, dinleyicilerin konuşmacının anlattıklarını zihinlerinde daha iyi organize etmelerine ve özetlemelerine de yardımcı olur. Bunların yanında dinleyiciler sunulan farklı bilgi türlerini fark ederek konuşmacının mesajını eleştirel bir şekilde değerlendirebilir ve konu hakkında kendi fikir ve argümanlarını oluşturabilirler.

4.1.3. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler

Akademik dinlemede anlamın önemli bir kısmını konuşmacının görüşleri ve tutumu şekillendirmektedir. Flowerdew’in (1994, s. 18) de ifade ettiği üzere üniversite dersleri yalnızca bilgi aktarımına değil aynı zamanda öğretim elemanının öğrencilerle ilişki kurmasına, onlara görüşlerini ve tutumunu da iletmesine ortam sağlar. Bu nedenle öğrencilerin dersleri dinlerken konuşmacının konuyla ilgili konumlanışını, konuya ilişkin duygularını ve düşüncelerini de anlamaları önemlidir. Bu doğrultuda bu başlık altında üç temel alt beceri belirlenmiştir. Söz konusu alt beceriler aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 17. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler

1- Konuşmacının görüşünü belirleme	
2- Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama	a- Mübalağayı tespit etme
	b- Kaçınma ifadelerini tespit etme
	c- İkna etmeye yönelik ifadeleri tespit etme
	d- Kişisel ön yargıyı tespit etme
	e- Konuşmacının bir düşünceye/ bilgiye önem atfettiğini tespit etme
	f- İfade edilmeyen varsayımları ve düşünceleri tespit etme
	g- Değerlendirmeye işaret eden ipuçlarını tespit etme
3- Konuşmacının vurguladığı ifadeleri ayırt etme	
4- Vurgu ve tutum belirleyicileri olarak kullanılan sözel olmayan ipuçlarını anlama	

Bunlardan birincisi *konuşmacının görüşünü belirlemedir*. D-AOBM’de (Council of Europe, 2020) iki farklı tabloda geçen, GSE’deki (Pearson, 2019) akademik dinleme tanımlayıcılarında da bulunan bir alt beceridir. İkinci sırada *konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama* yer almaktadır. Bu alt becerinin altında ise yedi adet daha küçük ölçekli alt beceri tespit edilmiştir. Ancak bu alt beceri aslında açık uçlu bir kategori olarak düşünülebilir. Var olan duygu ve tutum adlarının her biri için birer alt beceriden söz etmek mümkün olabilir. Ancak bu çalışmada yalnızca veride ve alanyazında karşılaşılanlara yer verilmiştir. Richards (1983), D-AOBM (Council of Europe, 2020) ve GSE’de (Pearson, 2019) B2 düzeyinden itibaren sunulan tanımlayıcılar duyguları ve tutumları fark etmenin önemine işaret etmektedir. Konuşmacının duygu ve tutumunu belirleyebilmek öğrencilerin konuşmacının sunduğu bilgiye ilişkin duruşuna ve dolayısıyla bilginin niteliğine ilişkin çıkarım yapmasına olanak sağlar. Bu bağlamda özellikle *konuşmacının*

bir düşünceye/ bilgiye önem atfettiğini tespit etme alt becerisi de önemli ve önemsiz bilgiyi ayırıp etkin bir şekilde not alma ve konuşmacının mesajına veya konuşmanın ana fikrine yönelik çıkarımda bulunmaya yardımcı olur. Üçüncü sırada yer alan *vurgulanan ifadeleri ayırt etme* alt becerisi konuşmacının sözel kaynaklardan yararlanarak çeşitli şekillerde öne çıkardığı bilgi veya düşünceleri fark etmekle ilgilidir. Son olarak *vurgu ve tutum belirleyicileri olarak kullanılan sözel olmayan ipuçlarını anlama* alt becerisine konuşmacının ifade ettiklerini vurgu, tonlama, jest ve mimikler aracılığıyla öne çıkardığı durumlar dâhildir.

4.1.4. Öğrenci Özerkliği ve Stratejik Dinlemeye İlişkin Alt Beceriler

Dil öğretiminde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olup sorumluluğunu almalarının öneminden Kuramsal Çerçeve bölümünde bahsedilmişti. Bu doğrultuda dinleme açısından bakıldığında, stratejik yaklaşımın öğrencilerin dinleme etkinlikleriyle baş edebilmek için çeşitli stratejileri nasıl uygulayabileceklerine yönelik eğitilmesini hedeflediğini ifade etmek mümkündür (Mendelsohn, 1998). Dinleme stratejileri öğrencilerin anlama ve öğrenmelerini destekleyen, bilinçli, hedef odaklı ve doğaları itibarıyla bilişsel ve sosyal davranışlardır. Zihnin işleme kapasitesi üzerine yük bindirmeyen veya çok az etki eden otomatik süreçler olan becerilerden farklı olarak stratejilerin kullanılmaları, uyarlanmaları ve birbirleriyle uyum içinde işe koşulabilmeleri bilinçli dikkat gerektiren kontrollü süreçlerdir (Vandergrift ve Goh, 2012, s. 91). Bu bağlamda özellikle üstbilişsel stratejiler üzerinde durulur. Üstbilişsel olmaları öğrencilerin kasıtlı olarak öğrenme ve dili kullanma biçimlerine olanak sağlamalarıyla ilgilidir. Üstbilis ve strateji kullanımı bir arada öğrenci özerkliğine hizmet eder (Vandergrift & Goh, 2012, s. 86). Dolayısıyla bu iki kavram bu başlıkta birbiriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Aşağıda akademik dinleme kapsamında öğrenci özerkliği ve stratejik dinlemeye yönelik tespit edilen altı alt beceri listelenmiştir.

Tablo 18. Öğrenci Özerkliği ve Stratejik Dinlemeye İlişkin Alt Beceriler

1. Dinlemeye kendini zihinsel olarak hazırlama
2. Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma

3. Konuyla ilgili anahtar sözcükleri tespit etme
4. Giriş ifadelerinden yola çıkarak içeriği tahmin etme
5. Dersin belirli bir noktasında, devamında ne geleceğini tahmin etme
6. İşine yarayacak bilgi ve argümanları seçerek not alma

Tabloda görüldüğü üzere bu kategorideki akademik dinleme alt becerileri daha çok öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine yön vermelerine yöneliktir. *Dinlemeye zihinsel hazırlık yapma* özellikle ikinci/yabancı dil öğrencileri için önemlidir. Genellikle ders izlencelerinde o hafta için planlanan konular belirlenmiş olduğundan öğrencilerin dersten önce konuya ilişkin okumalar yaparak, terimleri öğrenmeye çalışarak veya daha az zamanları olduğunda en azından konu hakkında düşünerek zihinlerinde duyacaklarına yönelik beklentiler oluşturup dinleme sırasında yukarıdan aşağıya işleme süreçlerinin işletilmesine destek olabilirler. D-AOBM'ye (Council of Europe, 2020) göre öğrencilerin B1 düzeyinden itibaren kullanabilecekleri bir alt beceridir. *Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma* alt becerisine ise B1+ düzeyinde değinilmiştir. Bu alt beceriyi Richards (1983) da listelemiştir. Öğrencilerin sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarabilmeleri konu ile ilgili önceden bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Dolayısıyla duyulan bilgilerle dünya bilgisinin karşılaştırılmasını öngörür. *Konuyla ilgili anahtar sözcükleri tespit etme* ise yine Richards'ın (1986) ortaya koyduğu bir alt beceridir. Konuyu genel bir kapsamda anlamak ve daha sonra hatırlamak için anahtar sözcükleri tespit etmek önemlidir. *Giriş ifadelerinden yola çıkarak içeriği tahmin etme* alt becerisi, GSE'de (Pearson, 2019) B1+ düzeyi için sunulmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanlarının dersin başında giriş yapmak amaçlı sarf ettiği sözlerden hareketle konuya ilişkin tahminlerde bulunması aslında yine zihinsel olarak hazırlık yapmalarıyla da ilişkilidir. Benzer şekilde, ders ilerledikçe, daha önce işlenen içeriğe dayalı olarak o noktadan sonra nelerden söz edileceği hakkında tahminlerde bulunmak öğrencilerin odaklanmasına ve önemli noktaları yakalamasına yardımcı olabilir. Bu nedenle *dersin belirli bir noktasında, devamında ne geleceğini tahmin etme* alt becerisi de listeye eklenmiştir. Son olarak *işine yarayacak bilgi ve argümanları seçerek not alma* alt becerisi, öğrencilerin dinlediklerini zihinlerinde kısa bir sürede işlemleyip gerekli olup

olmadıklarına ilişkin karar vermelerini gerektirir. Bu şekilde not alma öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmak için geliştirmesi gereken bir alt beceridir ve D-AOBM ve GSE’de C1 düzeyi için sunulmuştur. Ayrıca not alma becerisi Korkmaz ve Karagöl’ün (2021) listesinde de yer almaktadır.

4.1.5. Eleştirel Dinlemeye Yönelik Alt Beceriler

Akademik ortamlarda dinleme yalnızca bilgileri alımlayıp depolamakla ilgili değildir. Bu ortamların doğası gereği bilgiyi veya düşünceleri analiz etmeyi, sentezlemeyi, sorgulamayı, değerlendirmeyi de gerektirir. Bu süreçler genellikle eleştirel düşünme kapsamında ele alınır. Paul (1987) bu kavramın analitik düşünme ve eleştirel düşünme olmak üzere iki yönü olduğundan söz eder. Analitik düşünme kapsamına derslerde ortaya konulanları veya bakış açılarını kavramak, söz konusu iddiaları veya bakış açılarını desteklemek üzere sunulan kanıtları anlamak, çeşitli kaynaklardaki bilgilerle söz konusu iddiaları sentezlemek gibi beceriler girer. Eleştirel düşünme kapsamına ise iddiaların ve onları desteklemek için sunulan argümanların sosyal, ekonomik ve politik bağlamlarını not etmeyi, bunları sorgulama veya bunlara karşı çıkmayı, değerlendirmeyi ve son olarak kendi anladıklarını, sentezlediklerini veya sorgulamalarını kendi fikrini oluşturmak için kullanmayı içerir. Bu başlık altında değerlendirilen alt beceriler listesinde her iki kategoriyle de ilişkilendirilebilecek beceriler bulunmaktadır.

Tablo 19. *Eleştirel Dinlemeye Yönelik Alt Beceriler*

1. Konuşmacının varsayımlarını değerlendirme
2. Konuşmacının argümanını değerlendirme
3. Mantık hatalarını tespit etme ve tutarlılığı değerlendirme
4. Konuşmacının konuşma stiline etkililiğini değerlendirme
5. Konuşmacının kullandığı görsel malzemelerin etkililiğini değerlendirme
6. Konuşmacının kullandığı kaynakların etkililiğini değerlendirme
7. Ders içeriğindeki öne çıkan düşünceleri eleştirel bir şekilde değerlendirme
8. Dersin içeriğini aynı konudaki yazılı materyallerle karşılaştırma
9. Dinledikleriyle ilgili görüş oluşturma

Bu başlıkta toplamda 9 alt beceri tespit edilmiştir. İlk olarak *konuşmacının varsayımlarını değerlendirme* konuşmacının argümanında öne sürdüğü varsayımların altında yatan düşünceleri, kabulleri tanımlamak ve değerlendirmekle ilgilidir. Öğrencilerin konuşmacının bakış açısını anlamalarına ve argümanlarının arkasındaki mantığı analiz etmelerine yardımcı olur. GSE'ye (Pearson, 2019) göre C1 düzeyindeki bir öğrencinin bu alt beceriye sahip olması beklenir. Ancak B2+ düzeyinde varsayımsal önerileri değerlendirmekle ilgili de bir düzey tanımlayıcısı bulunmaktadır. *Konuşmacının argümanını değerlendirme* ise bir argümanı desteklemek için kullanılan kanıtın kalitesini göz önünde bulundurarak mantık ve muhakeme yoluyla konuşmacının argümanının etkililiğini değerlendirmeyi içerir. Öğrencilerin argümandaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemelerine ve kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. GSE'de yine C1 düzeyinde listelenmiştir. Korkmaz ve Karagöl (2021) de bu alt beceriden söz etmiştir. Bir sonraki alt beceri *mantık hatalarını tespit etme ve tutarlılığı değerlendirmedir* ve bu alt beceri söylemin birimlerinin düşünsel düzeyde birbiriyle olan mantıksal bağlantılarıyla ilgilidir. Öğrencilerin, konuşmacının argümanının sınırlarını anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öncekilerde olduğu gibi GSE'de C1 düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Bir sonraki alt beceri; tonlama, vurgulama, konuşma hızı ve netlik gibi faktörleri dikkate alarak konuşmacının konuşma tarzının etkililiğini değerlendirmeyi içerir. Öğrencilerin iletişim tarzının bir mesajın iletilmesini nasıl etkilediğini anlamalarına ve kendi konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Beşinci sıradaki *konuşmacının kullandığı görsel malzemelerin etkililiğini değerlendirme* alt becerisi ile ilgili olarak konuşmacının argümanını desteklemek için kullandığı slaytlar veya grafikler gibi görsel materyallerin konuyla doğrudan ilgili olup olmadığını, bağlama uygunluğunu, anlaşılabilirliğini, tasarımını vb. unsurları dikkate alarak değerlendirmekle ilgili olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin, görsel unsurların bir mesajın iletilmesini nasıl olumlu veya olumsuz etkileyebileceğini anlamalarına yardımcı olur. GSE'de (Pearson, 2019) C1 düzeyinde listelenmiştir. Aslında bu beceri yine bilişsel düzeyde değerlendirme kapsamında ele alınsa da tamamen dile ilişkin unsurlardan oluşmadığı için daha erken bir düzeyde edinilebilecek bir alt beceri olarak da düşünülebilir. Bir sonraki alt beceri *konuşmacının argümanını desteklemek için kullandığı kaynakların kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirmedir* ve bu becerinin

edinilmesi öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Diğerleri gibi GSE’de C1 düzeyi için sunulmuştur. *Ders içeriğindeki öne çıkan fikirleri eleştirel olarak değerlendirme* ise derste sunulan ana noktaları veya içeriği sorgulayarak değerlendirmeyi içerir. Öğrencilerin fikirlerin nasıl yapılandırıldığını anlamalarına ve kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Korkmaz ve Karagöl’ün (2021) sundukları listede de yer almaktadır. Sekizinci sırada *dersin içeriğini aynı konudaki yazılı materyallerle karşılaştırma* bulunmaktadır. Bu alt beceri, öğrencilerin dinlediklerini ders kitapları veya makaleler gibi yazılı materyallerde sunulan içerikle karşılaştırmayı içerir ve öğrencilerin, farklı kaynakların bir konunun daha derinden anlaşılmasına nasıl katkıda bulunabileceğini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri karşılaştırdıktan sonra sentezleyebilirler ki bu da akademik ortamlarda sıklıkla kullanılması beklenen bir beceridir. Son olarak *dinledikleriyle ilgili görüş oluşturma* alt becerisi sunulan argüman ve düşüncelerin eleştirel değerlendirmesine dayalı olarak dinlenen içerik hakkında fikir ve bakış açısı oluşturmakla ilgilidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve fikirlerini sözlü veya yazılı biçimde etkili bir şekilde ifade etmelerine de katkıda bulunabilir. Bu alt beceri de GSE’de (Pearson, 2019) C1’ düzeyi ile ilişkilendirilmiştir.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde “Öğretim dili Türkçe olan üniversite derslerinde akademik dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicileri nelerdir?” sorusu yanıtlanmıştır. Bu doğrultuda analiz sırasında kodlanan üstsöylem belirleyicileri dinleme alt becerileri başlıklarının altında üstsöylemsel işlevlerine değinilerek sunulmuştur çünkü söz konusu alt becerilerin işe koşulması öğrencilerin, konuşmacının/öğretim elemanının sözleriyle gerçekleştirdiği işlevlerin farkında olmasıyla mümkün olur.

4.2.1. Dersin İşlenişine İlişkin Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem

Dersin işlenişine yönelik akademik dinleme alt becerilerinin ilki olan *ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlama* bağlamında, incelenen derlemde öğretim elemanlarının dinleyicileri yönlendirme kapsamında değerlendirilebilecek üstsöylemsel ifadeleri çeşitli amaçlarla kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin bunlardan biri dersin genel işlenişini düzenlemedir.

- (1) on dakika ara verelim, sonra devam edelim. (UE1YY)
- (2) bir ara verelim, sonra devam ederiz. (KK3YY, Pos. 17)
- (3) şimdi devam ediyoruz (KE3YY, Pos. 1)
- (4) evet şimdi küçük bir quiz'imiz var. (UK3S, Pos. 6)
- (5) evet başlayalım dersimize. (UK3S, Pos. 6)
- (6) evet, bölümün, bu dersin ını burada sonuna geldik. (UE2A, Pos. 1)
- (7) bugünkü dersimizin sonuna geldik (KK1A, Pos. 1)
- (8) evet bugünkü dersimizi de bitirmiş olduk, (UE3A, Pos. 1)
- (9) bu haftalık bu kadar olsun (KE2YY, Pos. 28)
- (10) burada artık bitirelim (KE3YY, Pos. 1)

Bu dört örnekte öğretim elemanlarının dersin içeriğinden bağımsız olarak genel işlenişini yani başlayıp duraklamasını veya sonlanmasını kontrol etmek için kullandığı ifadeler görülmektedir. Öğrencilerin dersin zamansal sınırlarını takip etmeleri açısından işlevsel olabilir. Bu örneklerdeki belirleyiciler Hyland'ın (2005) üstsöylem çerçevesine göre aşamaları etiketleme işleviyle *Çerçeve Belirleyicileri* olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda doğrudan dinleyicilere hitaben sarf edilen sözler oldukları için *Katılım Belirleyicisi* olarak da düşünülmeleri mümkündür. Benzeri örneklerden konuyla ilişkilendirilmiş olanlar burada değil ilerleyen bölümlerde sunulacak olan *içeriğin akışını takip etme* başlığı altında ele alınmıştır. Öğretim elemanları bir de bu bağlamda etkileşimi düzenleme işlevi olan üstsöylemsel unsurlara başvururlar.

- (11) **sorunuz varsa sorularınızı almaya hazırım.** (UK1S, Pos. 15)
- (12) **bunu daha sonra alayım, soruları** (UE1Y)
- (13) **sorularınız varsa** ını herhâlde toplanmıştır **onları alabilirim.** (UK2S, Pos. 2)
- (14) **chat box'tan yazabilirsiniz bana.** (UK3S, Pos. 6)

(11) ve (13) arasında sunulan örnekler öğretim elemanının öğrencilerin kendisiyle

etkileşime geçme şekillerini ve zamanını organize etmek için kullandığı ifadelerdir. Dinleme açısından öğrencilerin hangi noktada söz alabileceklerini veya derse katkıda bulunabileceklerini belirlemeleri konusunda işlevsel olabilir. (14) numaralı örnekte ise öğretim elemanı web-tabanlı senkron bir ortamda etkileşim kanalını belirtmektedir. Ayrıca konuşmacıların dinleyicilerin fiziksel davranışlarını yönlendirme amacıyla başvurdukları üstsöylemsel unsurlar da söz konusudur.

(15) isterseniz **yazmayın şimdi, yazmayın** (UE1YY)

(16) şimdi bir şey okuyacağım size başka bir metin, **bir arkanıza yaslanın söyle**. (KE2YY, Pos. 8)

(17) **metni okuyanlar söyle bir karıştırsınlar baksınlar**, (KE2YY, Pos. 20)

(18) **uyanın arkadaşlar**. (KE2YY, Pos. 22)

(15) ve (18) arasındaki örnekler öğretim elemanının öğrencilerden fiziksel olarak yapmalarını rica ettiği veya onlara yapmalarını tavsiye ettiği davranışları ifade ettiği üstsöylemsel ifadeler yer almaktadır. Dinleme açısından özellikle (15) ve (18) numaralı örnekler öne çıkmaktadır çünkü öğrencilerin sunulan içerikle ilgili davranışları ile ilgilidirler. Ayrıca öğretim elemanlarının dinleyicilerin bilişsel davranışlarını yönlendirmek için kullandığı ifadeler de üstsöylemsel nitelik taşımaktadır.

(19) birazcık yabancı gelebilir ama birazcık takip **etmeye çalışın** (UK2S, Pos. 2)

(20) şimdi kanın saflığı ne demek, arkadaşlar? yani daha sonra tarihte biz buna nerede rastlayacağız bir fikri olan var mı? on beşinci yüzyıldan bir örnek vermiş kanın saflığı. **düşünün biraz**, kanın saflığı. işte ne diyorlar buna? öjenik ın programlar diyorlar biraz daha kopya vereyim size. **düşünün biraz**. (KE2YY, Pos. 1)

(21) cep telefonu aldığımız zamanları **hatırlayın** (UE2A, Pos. 1)

(22) o zaman çerçeve tamamen AAC gidecekken GAA CCA diye dizi bu çerçeve tamamen değişti, ondan sonra oluşacak aminoasitlerin hepsi farklı aminoasitler oluşacak, veya aynı şey, **tersten düşünün**, bir tane vardı, sıra böyleydi, bu delesyona uğradı yok oldu, dizi tamamen buradaki gibi olacak, (KK3YY, Pos. 1)

(23) siz neredesiniz? yani bu söylemden sonra bu beş gruptan sonra belki bir durup kendi **kendinizi bir değerlendirmenizde de fayda var**. (UE2A, Pos. 1)

(19) ve (23) arasında görülen örneklerde öğretim elemanın öğrencilere verdiği yönergeler veya tavsiyeler öğrencilerin bilişsel süreçlerine yöneliktir. Bu noktada üstsöylemsel işlevlerin ve işlevlere örnek olarak gösterilen belirleyicilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yüzey yapıda aynı görünen fakat farklı işlevlere sahip olan üstsöylemsel unsurlara tekrar bir örnek sunulabilir. “hatırlayın Sinan Hoca’nın metnini (KE2YY, Pos. 28)” gibi bir örnekte de tıpkı (21) numaralı örnekteki gibi “hatırlayın”

sözcesi geçmesine rağmen buradaki işlevi bilişsel düzeyde bir yönlendirme olmaktan çok başka bir metne /kaynağa gönderimde bulunma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yani Hyland'ın (2005) *Tanıtlayıcılar* kategorisi ile örtüşen bir üstsöylemsel işlevi gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla belirleyicilerin işlevlerine göre kategorize edilmesi bu çalışma için önemlidir. Bunların yanı sıra öğretim elemanları öğrencileri başka metinlere yönlendirme amacıyla da aşağıdaki belirleyicilere başvurabilir.

(24) bizim grubun web sayfasından baz seti linkleri var **oradan takip edebilirsiniz** ııı

(25) **bunlarla ilgili lütfen** yabancılar hukuku kitaplarına **göz gezdiriniz**. (UE1YY)

(26) **bunun mantığını anlamak için** de birinci ödevdeki en son soruya **bakabilirsiniz**. (KK1UA)

(27) bizim grubun web sayfasından **bu linklere ulaşabilirsiniz**. (KK1UA)

(28) **eğer ilgilenirseniz** güneşle aşağıdaki **linki tıklayabilirsiniz**. (UK3S, Pos. 6)

(25) ve (28) arasındaki örneklerde öğretim elemanı öğrenciyi konuyla ilgili başka kaynaklara yönlendirmek için kullandığı ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadeler Ädel'in (2010) üstsöylem kavramsallaştırmasına göre üstsöylem olarak kabul edilmezken Hyland (2005) gibi geniş yaklaşımı benimseyen araştırmacılar tarafından konuşmacının dinleyiciyle iletişime geçme yollarından biri olarak değerlendirilerek bu kapsamda ele alınabilir.

Bunlara ek olarak dinleyicilerin varlığını gözetme işlevi de öğretim elemanlarının dinleyiciyle ilişki kurmak amacıyla başvurduğu üstsöylemsel bir kategori olarak düşünülebilir.

(29) artan enerji ihtiyacının sadece fosil yakıtlardan sağlanması hem bu kaynakların daha hızlı tükenmesine genelde şöyle bir kanı vardır **arkadaşlar** işte ııı yakıtlar tükeniyor. (UK3S, Pos. 6)

(30) yani başlangıç noktası aktif karakterli hesap, aktif karakterli hesap artış tarafı solunda hesaplanmış çünkü bilançonun solunda yer alıyor **arkadaşım**. (UE3A, Pos. 1)

(31) **merhaba**, insan bilgisayar etkileşimi dersine **hoş geldiniz**. (UE2A, Pos. 1)

(32) Ha **tesekkür ederim**, imza attınız mı, tamam, **güle güle**, **sınavda görüşmek üzere**. (KE3YY, Pos. 1)

(33) bu haftalık bu kadar olsun, **görüşmek üzere**. (KE2YY, Pos. 28)

(34) ben **katılımınız için çok teşekkür ediyorum**. **verdiğiniz cevaplar için de çok teşekkür ediyorum**. (UK3S, Pos. 10)

(35) **dinlediğiniz için ııı teşekkür ederim** (KK1A, Pos. 1)

(36) ee **hepinize beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum**. (UK1S, Pos. 15)

(37) **size başarılı bir hafta dilerim**, **iyi çalışmalar**. (UE2A, Pos. 1)

- (38) **bir sonraki derste görüşmek üzere, iyi günler** diliyorum. (UE3A, Pos. 1)
- (39) **hepinize teşekkür ediyorum**, bu senelik burada bitiyor, **tekrardan görüşmek ümidiyle, teşekkürler**. (KE3YY, Pos. 1)
- (40) örneklemenin önemini, ses işlemenin temellerini, ses filtrelemenin önemini ve nasıl gerçekleştireceğimizi bir miktar görebildik **kusura bakmayın** vakit dolayısıyla ııı (UK2S, Pos. 2)
- (41) **hepinize ııı bu ders kapsamında başarılar diliyorum ııı hepinize iyi günler diliyorum**. (KE1A, Pos. 2)

(29) ve (41) numaralı örnekler arasında öğretim elemanının dinleyicilerine doğrudan hitap ettiği, dersin başında onları selamladığı ve sonunda iyi dileklerini belirttiği kesitler ile teşekkürlerini sunmak, özür dilemek ve vedalaşmak amacıyla sarf ettiği sözler yer almaktadır. Ädel (2023) de geliştirdiği taksonomisinde bu tür örnekleri benzer bir başlık olarak *dinleyicinin varlığını gözetme* (acknowledging the audience) altında toplamış ve bunu bir üstsöylemsel kategori olarak sunmuştur. Genel olarak içeriği anlamak açısından doğrudan işlevsel olmasalar da dersin genel akışını takip etmek açısından özellikle üniversite derslerinin retorik yapısına aşına olan öğrenciler için dersin başlangıç veya bitişinin sinyalini vermesi açısından dersin genel işlenişini düzenleme kategorisindeki örneklerle paralel bir işlevselliklerinin olduğu söylenebilir. Ancak asıl işlevselliği konuşmacı açısından dinleyicilerle ilişki kurma konusundadır.

Son olarak kimi zaman öğretim elemanları dinleyicilerden iletişime yönelik teyit almak amacıyla aşağıdaki üstsöylemsel unsurlara başvurabilir.

- (42) var mı buraya kadar sorusu olan? yok. **gavet açık galiba öyle değil mi?** (KE2YY, Pos. 20)
- (43) ve bunlar normal şartlar altında hibrittirler, **anlatabildim mi?** (KK3YY, Pos. 15)
- (44) timin de sitozine dönecektir, dersiniz, **tamam mı?** (KK3YY, Pos. 15)
- (45) o mavi kartla bu mavi kart aynı şey değil, **olur mu?** (UE1YY, Pos. 49)
- (46) Romanesk döneminden başlıyoruz, **oldu mu?** (KE3YY, Pos. 1)
- (47) **anlaştık mı?** var mı sorunuz? (UE1YY, Pos. 73)
- (48) demek ki guanine dönmüş bu, adenin guanine dönmüş, dolayısıyla bunun komplementeri olan neslin aynı şekilde aktarılabilmesi için, kalıtsal olarak, mayoz bölünme geçirmesi gerekiyor **değil mi?** (KK3YY, Pos. 15)
- (49) şimdi insan ortaya çıkmadan önce yeryüzünde birtakım şeyler olduğunu görüyoruz ilk yaratılış hikayesinde **öyle değil mi?** (KE2YY, Pos. 28)
- (50) dolayısıyla bu kişi geldiği ülke bakımından yabancısıdır, **doğru mu?** (UE1YY, Pos. 1)

(42) ve (50) arasındaki örneklerde konuşmacıların dinleyicilerle iletişimini kontrol etmek

ve kendisiyle aynı şeyi anladıklarını veya takip edebildiklerini teyit etmek için kullanımına başvurduğu soru biçimindeki ifadeler görülmektedir. Bu örnekler kısmen Ädel'in (2010, 2023) *Anlaşıp anlaşılmadığını veya iletişim kanalını kontrol etme* (managing comprehension/channel) kategorisiyle örtüşmektedir.

Dersin işlenişine yönelik akademik dinleme alt becerilerinin ikincisi *dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama*, öğrencilerin öğretim elemanının devam eden söyleme ve söylemin üretilme koşullarına ilişkin yaptığı yorumları ve açıklamaları fark edip takip edebilmesiyle mümkün olur. Söz konusu açıklamalar ve yorumlar temelde bağlamsallaştırma işlevi çerçevesinde değerlendirilecektir.

- (51) bakiye tabii bu şekilde gösterilmez ama **pedagojik olarak ben bir şekilde bunu size göstermem gerekiyor dolayısıyla şöyle bir kare içerisinde alayım, kırmızı kalemle göstermiş olayım** arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)
- (52) **şimdi önce bunları bir görelim, gözümüz alıssın**, Avrupa'nın muhtelif şehirlerinde gözümüze gelen binalar var, görüyorsunuz, **bazılarını büyüterek göstereyim** (KE3YY, Pos. 1)
- (53) **sunumu paylaşmak istiyorum, sunum üzerinden işleyeceğimiz konu başlıklarını daha detaylı görebiliriz**, onun için şuradaki ekran paylaşmaya bakalım bir saniye, ekran paylaş-, yok, bir saniye, okey, evet, **şimdi geliyor olması lazım**. (UK2S, Pos. 1-2)
- (54) **tamam bir sonraki slayta geçtim**. (UK2S, Pos. 2)
- (55) şimdi ııı o yüzden sunumu ııı **sunumdan çıkıyorum** ve bilgisayar ekranında bu Octave'ı nereden edinebileceğinizi biraz bahsedeceğim sonra kullanımını açıklayacağım. (UK2S, Pos. 2)

Derse eşlik eden bir sunum dosyası, çoklu ortam araçları gibi unsurlar varsa özellikle de söz konusu materyaller web-tabanlı bir ortamda sunuluyorsa öğretim elemanı bunlarla ilişkili olarak kendi eylemlerini aktarıp kimi zaman gerekçelendirerek hem öğrencilerle ilişki kurmak hem de onların kolaylıkla takip etmelerine yardımcı olmak amacıyla (51) ve (55) arasındaki örneklerde öğretim elemanları bu türden betimlemeler yapmaktadır. Ayrıca basılı bir metni okuyacağına veya sesli bir materyali dinleteceğine ilişkin duyurular, açıklama veya yorum yapmak için metni okumaya veya slaytları göstermeye ara verdiği durumlarda devam ettiğini bildiren ifadeler, atlanan konular veya slaytları belirten açıklamalar da öğrencilerin dersin akışını takip etmeleri açısından işlevseldir. Bu tür üstsöylemsel ifadeler (56) ile (71) numara arasındaki örneklerde görülebilir.

- (56) başka bir ses örneği var ııı burası çok kalabalık gözüküyor bir **dinlevelim** <ÇALAR> (UK2S, Pos. 2)
- (57) **okuyorum metni** <OKUR> (KE2YY, Pos. 8)
- (58) iki tane yaratılış hikayesi var, **bir okuyalım bakalım** ne olduğunu (KE2YY, Pos. 26)

- (59) eee **bir alt başlık var okuyalım** <OKUR> aydınlanmanın ırkı inşa edişinde Kant'ın rolü <OKUR> (KE2YY, Pos. 1)
- (60) yani ırkçılık dediğimiz şey henüz ortada yokken de aslında bilimsel olarak yokken de böyle şeyler, olmuş. **devam edeyim**, <OKUR> on altıncı yüzyıl İspanya'sında Bartolome de las Casas karşıtları Amerikan yerlilerine yapılan muameleyi, onların insan olmadıkları gerekçesiyle haklılaştır haklılaştırdıklarında da tartışmalar çıkmıştı. <OKUR> (KE2YY, Pos. 1)
- (61) <SLAYTA BAKAR> **devam edelim**, karbon için başka bir baz setimiz var STO üç G. (KK1A, Pos. 1)
- (62) **devam edelim şimdi metnimize**. (KE2YY, Pos. 20)
- (63) **şimdi burada bir duralım**. (KE2YY, Pos. 28)
- (64) **bunu da anlatmadan geçmek istemedim**. (UK1S, Pos. 13)
- (65) şimdi ses işlemeye girmeden önce **bunları göstermemin nedeni**, (UK2S, Pos. 2)
- (66) **bunları anlamlandırabilmek için buradan buraya böyle bir geçişi uygun gördüm, isterseniz biraz daha detaylı olarak bir sonraki slaytta inceleyelim**. (UK2S, Pos. 2)
- (67) **burayı biraz hızlıca geçiyoruz**. (KE2YY, Pos. 20)
- (68) alt başlıkları sıralamış **onu hızlıca geçiyorum** ııı **birinci bölüme başlıyorum**. (KE2YY, Pos. 20)
- (69) <SLAYTA BAKAR> evet, burada baz setlerinin bazı ııı dizaynı ile ilgili notasyonlardan bahsed- ııı bahsedilmiş daha önce bu örneği verdik aslında **bu örneği gecebiliriz**. (KK1A, Pos. 1)
- (70) akın daha soyuta varana kadar denemeler bunlar, **bunu da geçiyorum**, (KE3YY, Pos. 1)
- (71) buradaki zamana göre tam türev dediğimiz şey. **ya şimdilik onu bırakalım**. <TAHTAYI SİLER> (KK2A, Pos. 1)

Bunlara ek olarak öğretim elemanının zaman kısıtlılığı veya kapsam sınırlılığı nedeniyle üzerinde durmadığı, yeterince detaylı ele almadığı noktaları belirtip gerekçelerini sunması da veride sıklıkla rastlanan bir olgu olmuş ve örnekleri (72) - (85) arasında sıralanmıştır. Yine bu örnekler de öğrencilerin öğretim elemanının zihnindeki planı anlamalarına ve dersi kolaylıkla takip edebilmelerine yardımcı olabilir.

- (72) **bunun çok detaylarına ııı girmeyeceğim**, bununla ilgili çok sayıda alanyazında çalışma var. (UE2A, Pos. 1)
- (73) **detayına girmeyeceğim** GNU'un nereden geldiğini açık kaynak kodla ilgilenenler bilirler. (UK2S, Pos. 2)
- (74) **şimdi detaylarına giremiyorum ne yazık ki** (UK2S, Pos. 2)
- (75) **şimdi devam edelim** bunu daha detaylı aslında bilgisayar üzerine geçtiğimiz zaman yapacağız **çok fazla vakit almak istemiyorum oraya da vakit kalsın istiyorum**. (UK2S, Pos. 2)
- (76) **size bütün komutlarını anlatacak vaktim yok ne yazık ki** ama basit bir ııı yaptığımız ııı sunumda gösterdiğim şeylerin üzerinden biraz geçmek istiyorum.
- (77) **biraz çok fazla hızlı gidiyorum** kusura bakmayın ama ııı **birazcık her şeyden bahsetmek için** (UK2S, Pos. 2)
- (78) <ÇALAR> tamam **çok uzun tutmak istemiyorum** (UK2S, Pos. 2)

- (79) kısaca bakacağız, bu konuyu bütünüyle ele almamız mümkün değil çünkü. (UE1YY, Pos. 43)
- (80) tek tek sahneleri anlatmak çok zamanımızı alır, ben şimdi müfredatı tamamlamaya çalışıyorum. (KE3YY, Pos. 1)
- (81) bu tabii slaytlarda görülen bilgileri ni tek tek okumayacağım. yalınlayan dillerin, yalınlayan tek heceli dillerin bu tipolojik özelliklerini, neler olduğunu ben konuşurken bir taraftan ekranda okuma fırsatı buluyorsunuz. (KE1A, Pos. 1)
- (82) şimdi bunları tek tek okumayacağım, insanın ortaya çıktığı yere kadar geleceğim. (KE2YY, Pos. 28)
- (83) bunları açıklamayacağım çünkü ders aksi takdirde bir yabancılar hukuku dersine dönüşür. (UE1YY, Pos. 49)
- (84) zaten özellikleri saymaya gerek yok, resimlerini göstermeye çalışacağım, devam ediyorum, görüyorsunuz (KE3YY, Pos. 1)
- (85) bunun çok fazla detayına girmeyevim biraz çok fazla tekniğe kaçmak istemiyorum. (UK2S, Pos. 2)

Bu örneklerin dışında bir de daha genel olarak ders bağlamına ilişkin çeşitli işlemlere sahip üstsöylemsel açıklamalara da rastlanmıştır. Söz konusu örnekler (86)-(91) arasında sunulmuştur.

- (86) kırk beş bin de alacak toplamı olmuş olsun, kasa hesabının alacak toplamı kırk beş bin liradır diyoruz, yazdım bunları. (UE3A, Pos. 1)
- (87) mesela pasif karakterli hesaplarda, arkadaşlar, artış tarafı, ki yanlış yazmışız, artış tarafı sağ taraftır. (UE3A, Pos. 1)
- (88) <SLAYTA BAKAR> evet buradaki mevzuu da konuştuk. (KK1A, Pos. 1)
- (89) ben size notları vermedim ama (KE3YY, Pos. 1)
- (90) size bunu sormayacağım (KE3YY, Pos. 1)
- (91) şimdi sanıyorum buraya kadar tamamlamıştık geçen ders itibarıyla ama yabancı türlerini bitirmiş olmadık. (UE1YY, Pos. 15)

Ädel'in (2010, 2023) ortaya koyduğu *Bağlamsallaştırma* işlevi bu kategorinin temelini oluşturmuş ve bu çalışma kapsamında benzer bir şekilde ele alınmıştır. Bu doğrultuda söylemin planlanma ve üretilme sürecinin açıkça dile getirildiği durumları kapsar.

Dersin işlenişine yönelik akademik dinleme alt becerileri kategorisindeki son alt beceri *kendisine söz sırası verildiğini anlamadır.* Bu bağlamda dinleyicilere söz sırası verme ve dinleyicilerden görüş/tahmin/bilgi isteme işlevleri tespit edilmiştir.

- (92) biraz yardımcı olur musunuz? dersi almayan arkadaşlarımız da var. (UE1YY)
- (93) Avrupa Birliği hukuku dersini almayan arkadaşlarım için, biraz önce söylediğimiz hassasiyetin gerekçesini bir açıklayalım mı? (UE1YY)
- (94) buyurun sorunuz devam ediyor mu? (UE1YY, Pos. 17)
- (95) <AD1> buyurunuz. (UE1YY, Pos. 1)

(92) ve (93) numaralı örnekler öğrenciler arası etkileşimi ve öğrencilerin derse katılımını teşvik etme, (94) ve (95) numaralı örnekler ise doğrudan belirli bir öğrenciye söz sırası verme amacını taşımaktadır. Bu kategori etkileşimi düzenleme işleviyle de ilişkili olmasına rağmen orada genel olarak etkileşimin kanalı ve zamanına ilişkin bilgilendirme yapılırken burada devam eden söylem içerisinde anlık, anlatılan konu ve kimi zaman kişi özelinde etkileşim tasarımı yapılmaktadır. Bir de öğretim elemanının tüm sınıfa yönelik konuyla ilgili sorular sorduğu durumlar söz konusu olabilir. Aşağıda bunun örnekleri sunulmuştur.

- (96) yani daha sonra tarihte biz buna nerede rastlayacağız **bir fikri olan var mı?** (KE2YY, Pos. 1)
- (97) **düşünün biraz. gelmiyor mu aklınıza?** (KE2YY, Pos. 1)
- (98) Birleşmiş Milletler mesela çalışanları Türkiye'de özel statülü kabul edilebilir mi? yine de, **ne dersiniz?** (UE1YY, Pos. 29)
- (99) **aklınızdan geçen bir şey var mı?** (UE1YY, Pos. 25)

(96) ve (99) arasındaki örneklerde üstsöylem belirleyicisi olarak vurgulanmış olan ifadeler dinleyicilerin görüş, bilgi veya tahminlerini öğrenmek için kullanılan ve kalıplaşma ihtimali bulunan diğer belirleyicilerden daha uzunca birimlerdir. Aslında çok daha uzun birimlerin üstsöylemsel işlevi yerine getirdiği ifade edilebilir. Örneğin derlemde aşağıda (100) ile (104) arasında sunulan örnekler gibi soru niteliğindeki pek çok örneğe rastlanmıştır. Ancak kalıplaşma ihtimali olanların pedagojik işlevselliğinin daha yüksek olduğu düşünülerek diğerlerinin tamamına burada yer verilmemiştir.

- (100) metni okuyanlar şöyle bir karıştırsınlar baksınlar, şimdi bahsedeceğimiz yer neresi ka Kant'ı önceleyen birinden bahsedecek. **kim** o? (KE2YY, Pos. 20)
- (101) **niye** Avrupa Konseyi dediğimizde başka bir şey anlamak gerekir? ıı bu **neden** böyle bir hassasiyet var? (UE1YY, Pos. 59)
- (102) **kimdir** acaba yabancı? (UE1YY, Pos. 1)
- (103) vatandaşlık yabancılar dersi alan **kaç** kişi var sınıfta? almış olan? (UE1YY, Pos. 23)
- (104) metni biraz karıştırdınız **mi?** Berna Hoca'nın dersinde belki okumuş olabilirsiniz kita- ııı ku- Kitab-ı Mukaddes'i okudunuz **mu** hiç? (KE2YY, Pos. 26)

(100) ve (104) arasında görülen örneklerde yukarıda belirtilen nedenlerle yalnızca soru zamirleri ve soru ekleri vurgulanmıştır. Sıklık analizi yapan nicel çalışmalarda soru zamirleri ve ekleri bu bağlamda üstsöylem belirleyicisi olarak değerlendirilebilir. Şen (2019, ek s. 4) de yazılı akademik söylemde soru cümlelerinin Hyland'ın (2005) sınıflandırmasına göre *Katılım Belirleyicisi* olarak üstsöylemsel işlevler üstlendiğini

tespit etmiştir.

(105) kişi bulunduğu ülkenin vatandaşı değildir ama bir başka devletin vatandaşı olabilir **baska?** (UE1YY, Pos. 3)

(106) Türkler açısından ya da Türk hukukçular açısından geçici koruma birden patlayan konulardan bir tanesi oldu. **sebebi?** (UE1YY, Pos. 11)

(107) Türk vatandaşlığını doğum yoluyla kazanmış olması gerekir, **yani?** (UE1YY, Pos. 45)

(105) ve (107) arasındaki maddelerde vurgulanan ifadeler ise yapıcı soru olmamasına rağmen vurgu veya tonlamayla işlev açısından soru hâline gelen (Demir ve Yılmaz, 2010, s. 249) üstsöylem belirleyicilerinin örneğidir ve örnekler buradakilerle sınırlı değildir. Bu başlık altında sunulanların yanı sıra rastlanan “satıcılar hesabı ne iş yapıyordu arkadaşlar? işletmenin tedarikçilere olan borcunu izleyen hesap” (UE3A, Pos. 1) gibi örneklerin ilk bakışta bu kategoride değerlendirilebileceği düşünülse de özellikle de asenkron derslerde genellikle “şeklen soru olup aslında bir cevap beklemeyen retorik sorular” (Demir ve Yılmaz, 2010, s. 249) olarak değerlendirilebileceğini ve yeni bir konuya geçiş gibi işlevler üstlenebileceğini de not etmek önemlidir. Dolayısıyla bu kategoriye dâhil edilen üstsöylemsel unsurlar belirlenirken biçimsel özellikler değil söylemsel işlevler dikkate alınmıştır.

Dersin işlenişine ilişkin akademik dinleme alt becerileri ile ilişkili olarak dersin genel işlenişini düzenleme, etkileşimi düzenleme, dinleyicilerin fiziksel davranışlarını yönlendirme, dinleyicilerin bilişsel davranışlarını yönlendirme, dinleyicinin başka metinlerle ilişkisini yönlendirme, dinleyicilerin varlığını gözetme, dinleyicilerden iletişime yönelik teyit alma, bağlamsallaştırma, dinleyicilere söz sırası verme ve dinleyicilerden görüş/tahmin/bilgi isteme olmak üzere toplam on işlev belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak sınıf uzlaşmalarının bilgisine sahip olmaları ve bu bilgiyle işlevleri gerçekleştirmek için kullanılan ifadelerden çıkardıkları anlamı birleştirerek ilgili söylem topluluğunun bir parçası hâline gelmeleri beklenmektedir.

Bu kapsamda ele alınan akademik dinleme alt becerilerinin üçüyle de ilişkilendirilen üstsöylemsel işlevler ve belirleyiciler Hyland’ın (2005) Kişilerarası Modelindeki Alıcı Odaklı Etkileşimli Üstsöylem kategorisi ile örtüşmektedir. Bu kategoride görülen örneklerle ilişkili alt kategoriler *Katılım Belirleyicileri* ve *Kendinden Söz Etme*dir. Veride sıklıkla karşılaşılan birinci tekil ve çoğul kişi zamirleri, birinci tekil ve çoğul iyelik ekleri, birinci tekil ve çoğul kişi eklerinin kullanımı *Kendinden Söz Etme* üstsöylem

kategorisiyle, rica, öneri, teklif ve yönlendirme işlevlerini gerçekleştiren istek ekleri, emir ekleri, -abil ve soru yapılarının ve birinci çoğul ve ikinci çoğul kişi zamirleri ve ekleriyle kullanımı ise *Katılım Belirleyicileri* kategorisiyle ilişkilidir. Ayrıca Ädel'in ise ilk modelinde (2010) *dinleyiciyle etkileşim* (audience interaction) ve daha sonra geliştirdiği modelinde (2023) *dinleyiciye yönelme* (audience orientation) olarak ele aldığı üst kategorinin de bu alt becerilerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem

Akademik dinleme alt becerileri kategorilerinden dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler kapsamında altı temel alt beceri üzerinde durulacaktır. Bunlardan ilki *dersin amacını anlamadır*. Bu bağlamda konuşmacının gerçekleştirdiği işlev amacını belirtmedir.

- (108) şimdi normalde Newton yasalarını kullanırsak bu hız ve ııı koordinatların sağlaması gereken denklemleri elde edebiliriz. ama **bu derste bizim yapmamak istediğimiz buna biraz daha farklı bir yaklaşım getirmek**, Newton yasalarından başlamak yerine başka prensiplerden başlayacağız. (KK2A, Pos. 1)
- (109) şimdi bizse bu lab- **bu mekanik dersinde yapmamak istediğimiz** biraz doğa yasalarıyla doğanın simetrisi arasında **ilişkiler kurmak istiyoruz** (KK2A, Pos. 1)
- (110) **bugün** baz setleri ünitesi ile devam edeceğiz, kısa bir ünite olacak. baz setleri ile ilgili **genel bir bakış açısı ını yakalamaya çalışacağız**. (KK1A, Pos. 1)
- (111) dolayısıyla birden fazla ölçüt birden fazla veri birden fazla **bakış açısı geliştirmeye çalışacağız** bunların sonucunda da Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerine ilişkin ııı bir ilgi **bir bakış açısı oluşturmaya çalışacağız**. (KE1A, Pos. 1)
- (112) **bugün** benim **size genel bir çerçeve sunmaya çalışacağım** diğer örgüt ise Avrupa Birliğidir. (UE1YY, Pos. 59)
- (113) **bu dersin amaçları üzerinde hızlıca gidecek olursak** (UE2A, Pos. 1)
- (114) **bu hafta, metnin içine giriyoruz** artık, arkadaşlar. (KE2YY , Pos. 1)
- (115) **böyle kısa bir tekrar ve geçen ders olmayan arkadaşlarım için özellikle bir bilgilendirme yapalım**. (UE1YY, Pos. 1)
- (116) şimdi dördüncü boyut olan sosyal boyutuna yani işin insan bilgisayar etkileşimi organizasyon açısından gruplar açısından insan insan arası etkileşim açısından ya da gruplarla gruplar arası etkileşim açısından ııı ne anlama geldiğini ııı ve insan bilgisayar etkileşimi alanında **etkisini irdelemeye yani anlamaya çalışacağız**. (UE2A, Pos. 1)

(108) ve (116) arasındaki örneklerde öğretim elemanlarının dersin amacına yönelik belirttik olarak yaptıkları açıklamalar görülmekte ve bu tür açıklamaların üstsöylemsel unsurlar olduğu kabul edilmektedir. Sınırlılıklar bölümünde de belirtildiği gibi bu çalışma

kapsamında aslında yalnızca üniversite dersleri ele alındığı için ve çoğu durumda da derslerin amacının öğrencileri bilgilendirmek olduğu da düşünülürse öğretim elemanlarının dersin amacını belirttikleri durumların yalnızca dersin belirli bir bölümünün amacı veya o günlük kısmının amacı olduğu düşünülebilir. Veride karşılaşılan örnekler de bu açıdan değerlendirilebilir. Örneklerde sunulan belirleyiciler akademik dinleme kapsamında öğrencilere ders ile ilgili genel bir çerçeve sunduğundan Hyland'ın (2005) *Çerçeve Belirleyicileri* kategorisi ile ilişkilendirilebilirler.

Bu kategorideki ikinci akademik dinleme alt becerisi *dersin akış planını anlamadır*. Öğretim elemanları genellikle dersin giriş bölümünde o günkü dersi nasıl planladığını anlatarak yani söylemin ne yöne doğru ilerleyeceğinin sinyalini vererek öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırır. Öğrenciler bu planın açıklandığını fark edip zihinlerinde oluşan beklentilerle dinlerlerse zihinsel olarak işleme yükleri azalmış olur.

- (117) dolayısıyla ben **öncelikle** biraz size bugün sabit protezlerden **bahsedeceğim, ondan sonra da** estetik vakaları biraz vaka sunumuyla **dersimizi tamamlayacağız**. (UK1S, Pos. 12)
- (118) **ders sonunda** insan bilgisayar etkileşiminin sosyal boyutunu **irdeleyeceğiz**, yeniliğin kabulü organizasyonlarda özellikle kişiler arasında yenilikler ın nasıl kabul edilir? bu konuyla ilgili çok önemli bir ın kuram Rogers'ın yeniliğin yayım yayılımı teorisi ya da kuramı **üzerinde** özellikle **duracağız**, bunun insan bilgisayar etkileşimine olan etkisine **bakacağız**, teknoloji kayıp ın kabul modeli yine ın önemli bir model çok yaygın değişik alanlarda kullanılan bir model ın bunun yine insan bilgisayar etkileşimi alanındaki etkisi **üzerinde ın konusup** ın **bir de** bir çalışmadan örnek vererek bahsederek **konuyu kapatacağız**. (UE2A, Pos. 1)
- (119) evet arkadaşlar, bu haftaki konumuz mutasyonlar ve onarım. bunlardan **bahsedeceğiz**, mutasyon nedir nasıl onarıyor, son hafta olması bağlamında da **arkadan** bir tane bir şey göstereceğim bir görüntü göstereceğim şey bir video **göstereceğim** biyolojiyle ilgili çeşitlilikle ilgili. (KK3YY, Pos. 1)
- (120) **ilk önce** birazcık, ın, sunumu paylaşmak istiyorum, **sunum üzerinden işleyeceğimiz konu başlıklarını daha detaylı görebiliriz**, onun için şuradaki ekran paylaşmaya bakalım bir saniye, ekran paylaş-, yok, bir saniye, okay, evet, şimdi geliyor olması lazım. <DİNLEYİCİLERLE EKCRAN PAYLAŞIMI YAPILIR> evet, evet, ses işleme ve uygulamaları, tabii ki sesin nasıl oluştuğunu ve nasıl ifade edildiğinden biraz, ın, **bahsedeceğim**, belki birçoğunuz buluyor- biliyorsunuzdur, farkındasınızdır ama bazı farkına varmadığınız başka elementler olabilir, o yüzden biraz daha bu **giriş kısmında anlatmak istiyorum**, zaman ve frekans arasındaki ilişkiyi **inceleyeceğiz, ondan sonra** birkaç örnek **göstereceğim** size, ve bilgisayar üzerinde ses işlemenin nasıl yapılacağını uygulamalı olarak da ayrıca **göstermevi planlıyorum**, bunun için **bir program tanıtımı da yapacağım**, (UK2S, Pos. 1-2)bu konuyla ilgili ın konuşabilmek için özellikle Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri özellikle **bu sunumun önemli bir bölümünü oluşturacak**, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri hakkında konuşabilmek için ın sunum içerisinde göreceksiniz tek bir ölçüt üzerinden tek bir boyutla tek bir bakış açısıyla tek bir veriyle Türkçenin bir dilin dünya dilleri arasındaki yerini belirlemenin mümkün olmadığını **konusacağız** dolayısıyla birden fazla ölçüt birden fazla veri birden fazla bakış açısı geliştirmeye çalışacağız bunların sonucunda da Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerine ilişkin ın bir ilgi bir bakış açısı oluşturmaya çalışacağız. bunun yanında **sunumun ilerleyen bölümlerinde** ın Türkçenin ve içerisinde yer aldığı bir Türk dili ailesi ın söz konusu bu

diller içerisinde ııı Türkçenin yerine ııı **değineceğiz** ııı ve ııı belli ölçülerde dil politikalarında ııı bunlarla birlikte **ele almış olacağız**. (KE1A, Pos. 1)

(117) ve (121) arasındaki söylem kesitleri derslerin başında öğretim elemanlarının dersi nasıl planladıklarına ilişkin açıklamalarını içeren üstsöylemsel birimlerdir. Aslında her bir kesitin tamamı kendi başına üstsöylem olarak kabul edilse de kesitlerde vurgulanan ifadeler Hyland'ın (2005) modelindeki çeşitli üstsöylem kategorilerinden *Çerçeve Belirleyiciler* ve *Metiniçi Belirleyiciler* bağlamında değerlendirilebilir. Anlatılacakları zamansal bir sıraya dizmeye yarayan “öncelikle”, “ondan sonra” (117), “-Ip” (118), “arkadan” (119), “ilk önce” (120) gibi ifadeler veya “sunumun ilerleyen bölümlerinde” (121) gibi ifadeler *Çerçeve Belirleyiciler* kapsamında *sıralayıcılar* olarak ele alınmıştır. Önbildirim yapma işlevi gören “bahsedeceğim” (117), “irdeleyeceğiz”, “üzerinde duracağız”(118), vb. gibi gelecek zaman ekiyle çekimlenen fiiller ise *Metiniçi Belirleyiciler* kapsamında da değerlendirilebilir ancak buradaki asıl görevleri çerçeve belirlemektir .

Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler kapsamındaki üçüncü dinleme alt becerisi *dersin kapsamını anlamadır*. Bu doğrultuda öğretim elemanının ele alınan konunun veya dersin kapsamının sınırlarını belirttiği, kapsamın sınırlılığına veya genişliğine ilişkin yorum yaptığı kesitlere odaklanılmıştır.

- (121) baktığımız zaman sadece bir rüzgar enerjisi **dediğimiz zaman yani altında o kadar fazla çalışma var ki ben burada size sadece ııı temel olarak** ııı enerji nasıl üretilir ve yenilenebilir enerji kaynakları ııı neler ııı yeni teknolojiyle bunu nasıl (XX) ediyoruz yapay zeka gibi bunlarla ilgili **küçük küçük bilgiler vermeve çalışacağım**. (UK3S, Pos. 2)
- (122) **bu ders bir** Türk yabancılar hukuku **dersi değil ama mümkün olduğunca dedik karşılaştırmalı olarak konuları tartışmaya çalışacağız** (UE1YY, Pos. 9)
- (123) **biz bu derste** elbette Türk hukukunda yapılan, iskan kanunda yapılan bu göçmen tanımı **ile bağlı değiliz**, aksine **biz** uluslararası göçle yani Türkiye'ye yapılan **göçle değil de** dışa göç **ile ilgileniyoruz** kişinin bir yabancı olarak farklı bir devlette sahip olduğu hak ve yükümlülükleri inceleyeceğiz. (UE1YY, Pos. 17)
- (124) bizim ııı **bugünkü dersimizde kapsayacağımız kısım burası değil**. (KK1A, Pos. 1)
- (125) evet **biz burada tabii ki çok kısıtlı sayıda** baz setinden **bahsettik bugün ııı onlarca belki bilmiyorum sayıları yüzlere ulaştı ııı** baz seti **var**. (KK1A, Pos. 1)

Yukarıda görülen örneklerde ortak bir üstsöylemsel unsur olarak karşılaşılan “burada” (122), (126), “bu ders” (123), “bu derste” (124), “bugünkü dersimizde” (125), “bugün” (126) gibi ifadeler doğrudan söylemin kendisine gönderimde bulunarak söylemi belirlemekte ve yapılan ek açıklamalarla da kapsamın sınırları belirtilmekte yani söylem

için bir çerçeve çizilmektedir. Dolayısıyla bu kategoride sunulan örnekler Hyland'ın (2005) modelindeki *Çerçeve Belirleyiciler* ile örtüşmektedir.

Aynı zamanda bu kategoride dördüncü sırada yer alan *dersin konusunu anlama* akademik dinleme alt becerisi de bir öncekiyle yakından ilişkilidir. Çoğu zaman öğretim elemanı sözleriyle dersin konusunu belirtme işlevini gerçekleştirir.

- (126) **bu haftaki konumuz** mutasyonlar ve onarım. (KK3YY, Pos. 1)
- (127) şimdi **bugünkü anlatacağımız konu ise**, ıı, **başlık gereği** ses işleme ve uygulamaları, (UK2S, Pos. 1)
- (128) **bu dersimizi** üçüncü haftanın birinci dersi olarak tasarladık, **konumuz** hesapların işleyiş kuralları. (UE3A, Pos. 1)
- (129) dolayısıyla bu kişilerin de **bizim dersimizin konusunu oluşturmaları sebebiyle** aralarında var olan ayrımları bilmemiz önemli (UE1YY, Pos. 9)
- (130) **bugün ıı sizlerle** oldukça dünyamız için önemli olan ve özellikle şu korona virüsten sonra ıı yeni normal ne olacak işte enerji ihtiyacı ıı gıda tarım vesaire derken ıı yenileşme ve dijitalleşmeye doğru giderken aslında yenilenebilir enerji kaynaklarından enerji elde edilmesinin her ülke için ne kadar ıı önemli olduğunu birazcık **konusacağız** ve bundan bahsedebilmek için de birazcık ıı hangi kaynaklar yenilenebilir enerji kaynağıdır biz bunlardan nasıl enerji güç elde ederiz ıı **bunlarla ilgili sizlerle ufak bir ders yapacağız.** (UK3S, Pos. 2)
- (131) şimdi **biz** ee ön bölge eksiklik ve estetik**le ilgili konuşacağız için bugünkü derste** (UK1S, Pos. 12)
- (132) **sizlerle** Türk Dili **dersi kapsamında** Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri, Türk dillerinde çeşitlenme ve dil politikaları **üzerine konuşacağız.**
- (133) evet, **bu dersimizde** büyük defter hesaplarının nasıl çalıştığını **anlatmaya, sunmaya çalışacağız.** (UE3A, Pos. 1)
- (134) hoş geldiniz arkadaşlar, sömestrin son dersindeyiz. bir toparlama yapalım, nerede kalmıştık? ıı, Romanesk döneminden **başlıyoruz**, oldu mu? (KE3YY, Pos. 1)
- (135) **bugün** baz setleri ünitesi **ile devam edeceğiz** (KK1A, Pos. 1)
- (136) ırk kavramını kim icat etti metnimiz **bu hafta** (KE2YY, Pos. 1)
- (137) **bu haftaki dersimiz** insan big– bilgisayar etkileşiminin sosyal ve organizasyonel boyutu. (UE2A, Pos. 1)

(127) ve (138) arasındaki örneklerde “konu” sözcüğünün kullanımıyla konudan söz edildiği belirttik bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları konuyu açıklamak için “konuşmak”, “ders yapmak”, “irdelemeye, anlamaya çalışmak”, “anlatmaya, sunmaya çalışmak” gibi gelecek zamanla çekimlenmiş fiillerle ve bu fiillere eşlik eden “ile ilgili” ve “üzerine” gibi edatlar kullanmıştır. Dersin kapsamını belirtme işlevinde olduğu gibi “şimdi”, “bu hafta”, “bugünkü”, “bu ders”, “bizim dersimiz”, “bugün” gibi belirleyicilerle konu bir bağlama oturtularak çerçevesi çizilmiştir. Bu açıdan bu kategorideki üstsöylemsel unsurlar işlev açısından bakıldığında Ädel’in (2010, 2023)

konuyu tanıtmaya işlevi ve kullanılan belirleyiciler açısından bakıldığında Hyland'ın (2005) *Çerçeve Belirleyicileri*yle örtüşmektedir.

Bu kategorideki 5 numaralı akademik dinleme alt becerisi *dersin düşünsel izleğini takip etmedir*. Bu alt beceri kendi içinde de *içeriğin akışını takip etme, söylem edimlerini takip etme, düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme* ve *söylemin unsurlarını takip etme* olmak üzere dört kategoride değerlendirilmekte ve her kategorinin de kendi alt becerileri bulunmaktadır. *içeriğin akışını takip etme* kategorisindeki ilk alt beceri *konu geçişlerini belirlemedir*. Veride en çok karşılaşılan söylemsel işlevlerden birisi öğretim elemanının konu değişikliğinin işaretini vermesi olmuştur. Aşağıda görülen örnekler bu geniş grubu temsilen seçilmiştir.

- (138) **evet** ilk etapta yenilenebilir enerji sistemlerine neden ihtiyaç var? (UK3S, Pos. 6)
- (139) **peki** Güneş'ten enerjisi nasıl elde edebiliyoruz? (UK3S, Pos. 6)
- (140) bu problemi çözmek için mı <SLAYTA BAKAR> double zeta triple zeta quadruple zeta dediğimiz baz setleri önerilmiş, **peki** bunlarda <SLAYTA BAKAR> ne yapıyor? (KK1A, Pos. 1)
- (141) bir diğer önemli nokta da baz setinin kalitesini artırma polarizasyon fonksiyonların eklenmesidir, **şimdi** polarizasyon fonksiyonlarını neden ekliyoruz? (KK1A, Pos. 1)
- (142) **şimdi** izninizle, ses nasıl oluşur ve nasıl ifade edilir, **ona bir göz atalım**. (UK2S, Pos. 2)
- (143) **peki** bu Lagrange fonksiyonumuz ne? <TAHTAYI TEMİZLER> şimdi Lagrange fonksiyonun bazı özelliklerine **bir değinelim**. (KK2A, Pos. 1)
- (144) **şimdi** bu Lagrange fonksiyonun neye benzediğiyle biraz bak neye benzeyebilir mı **onu biraz incelevelim**. (KK2A, Pos. 1)
- (145) **acaba** bunların oluşmasında sadece genetik, başka faktörler var mı, **şimdi buna bakalım**. (KK3YY, Pos. 1)
- (146) **şimdi** tabii bu koşul şimdi bize bu mı qi sıfırın nasıl bir denklem sağladığı hakkında ne gibi bir bilgi verecek, önce <TAHTAYI TEMİZLER> **önce bir ona bakalım**. (KK2A, Pos. 1)
- (147) **şimdi** Bernier'in neden mı bilimsel olarak ırk dediğimiz şeyin kendisini sınıflandırmıyor ya da neden Bernier'le Bernasconi başlamıyor diye bir açıklaması var, **biraz ona bakmak istiyorum** (KE2YY, Pos. 28)
- (148) <SLAYTA BAKAR> **evet**, baz setlerinin tipine **bakalım** (KK1A, Pos. 1)
- (149) **şimdi** bir baz setinin anatomisine **bakalım** (KK1A, Pos. 1)
- (150) <SLAYTA BAKAR> **şimdi** Pople türü baz setleriyle **devam edelim**. (KK1A, Pos. 1)
- (151) **evet** biyoenerjiye **bakacak olursak** (UK3S, Pos. 6)
- (152) **evet şimdi** hidrolik enerjiye **bakarsak** (UK3S, Pos. 6)
- (153) **şimdi** baz setleri **nelerdir dersek** (KK1A, Pos. 1)
- (154) **peki** yenilenebilir enerji kaynaklarından **bahsederseniz** (UK3S, Pos. 6)
- (155) **gelelim** hidrojene **evet**. (UK3S, Pos. 6)
- (156) **evet gelelim** yapay zekaya. yenilenebilir enerji sistemlerinde yapay zeka kullanımı

mümkün mü? (UK3S, Pos. 6)

- (157) **sonra devam edivorum ben** akımlara **geliyoruz**. (KE3YY, Pos. 1)
 (158) **evet şimdi geldik** pasif karakterli hesaplara arkadaşlar, (UE3A, Pos. 1)
 (159) **evet arkadaşlar geldik** gider ve gelir hesaplarına. (UE3A, Pos. 1)
 (160) **şimdi geldik** Barok çağa, (KE3YY, Pos. 1)
 (161) **şimdi** uluslararası göç hukukunun kaynaklarına **geldik**. (UE1YY, Pos. 53)

(139) ve (162) arasındaki örnekler incelendiğinde çoğu durumda öğretim elemanlarının konu geçişinin işaretini “evet”, “peki”, “şimdi” gibi belirleyicilerle verdiği görülmektedir. Dolayısıyla akademik dinleme açısından bakıldığında öğrencilerin bu belirleyicilerden birini duyduğunda yeni konunun sunulacağını tahmin edip dikkat kesilmesi dersin içeriğinin akışını takip edebilmek için faydalanacakları bir strateji olarak öğretilebilir. Söz konusu belirleyicilerin dışında bu üstsöylemsel işlevin yüzey yapıda gerçekleştirilme biçimlerine ilişkin çeşitli örüntüler de tespit edilmiştir. (139) ve (142) arasındaki örneklerde öğretim elemanı konu geçişinin işaretini verdikten sonra yeni konuyu soru biçiminde sunmuştur. İlk ikisinden farklı olarak (141) ve (142) numaralı örneklerde konuya ilişkin bir ön bilgi verilip ardından konu soru biçiminde ortaya koyulmuştur. (143) ve (148) arasındaki örneklerde konu değişikliği belirleyicilerini takip eden soruların ardından o soruların cevaplarına odaklanılacağını belirten ve “göz atmak”, “değinmek”, “incelemek”, “bakmak” gibi fiillerin birinci çoğul kişi eki ve istek kipiyle kullanımıyla gerçekleştirilen üstsöylemsel ifadeler görülmektedir. (149) ve (151) arasındaki örneklerde de benzer yapılarla karşılaşmaktadır ancak bu örneklerde konu doğrudan ifade edilmiş, soru biçiminde sunulmamıştır. (152) ve (155) arasındaki örneklerde de çok benzer bir şekilde doğrudan yeni konudan söz edilmiş ancak fiiller bu sefer şart kipiyle çekimlenmiştir. (157) ve (162) arasındaki örneklerde ise “gelmek” fiilinin anlamından hareketle söylemde geçilen yeni konunun söylemin akışı içinde varılan bir nokta gibi değerlendirildiği düşünülürse bu örneklerin Hyland’ın (2005) modelinde *Çerçeve Belirleyicilerin* bir alt kategorisi olarak ele alınan söylemin aşamalarını etiketleme (label stages) işlevini gerçekleştirdiği ifade edilebilir. Ädel’in (2010, 2023) belirlediği işlevlerden ise *konuyu yönetme* işlevi kapsamında olduğu söylenebilir.

Bu kategoride bir sonraki sırada yer alan alt beceri *konu akışındaki kesintiyi fark etmedir*. Devam eden konuşma içerisinde herhangi bir nedenle kesinti olduğunda ve sonrasında konuya döndüğünde öğrencilerin bunu fark edebilmesi düşünsel izleği takip etmeye

yardımcı olur. Ädel'in (2023) ortaya koyduğu işlev doğrultusunda araştırmanın üçüncü aşamasında tekrar edilen alanyazın taraması sonucunda alt beceriler listesine eklenmiştir ancak veride bu alt beceriyle ilişkilendirilebilecek yalnızca bir üstsöylem belirleyicisine rastlanmıştır.

(162) sunumu paylaşmak istiyorum, sunum üzerinden işleyeceğimiz konu başlıklarını daha detaylı görebiliriz. onun için şuradaki ekran paylaşmaya bakalım, **bir saniye**, ekran paylaş-, **yok, bir saniye, okey, evet, şimdi geliyor olması lazım**. (UK2S, Pos. 1-2)

Bu örnekte teknik bir aksaklıktan kaynaklı bir kesinti söz konusudur ve dolayısıyla daha çok dersin işlenişine ilgili bir kesinti gibi de değerlendirilebilir ancak her zaman bu şekilde görülmeyebilir. Burada öğretim elemanı önce kesintiyi ifade eden belirleyiciler kullanmakta, daha sonra ise söylemin kaldığı yerden devam edeceğine ilişkin ipuçları vermektedir. Her ikisi de düşünsel izleğin takip edilmesine yardımcı olur.

Ädel (2010, 2023) *konuyu yönetme* işlevi kapsamına konuyu toparlamayı da dâhil eder. *Konunun toparlandığını anlama* akademik dinleme alt becerisi de bu bağlamda söz konusu işlevin gerçekleştirildiğini gösteren üstsöylem belirleyicilerinin kullanılmasıyla ilişkilidir. Aşağıda derlemde karşılaşılan örnekler sunulmuştur.

(163) **peki şimdi toparlıyorum** (UE1YY, Pos. 43)

(164) **evet buradaki mevzuu da konuştuk**. (KK1A, Pos. 1)

(165) evet Rogers'ın yeniliğin yayılımı teorisinden **bahsettik** (UE2A, Pos. 1)

(166) **mantıksal olarak olayın izahı da bu şekilde yapılabilir** arkadaşlar kabaca (UE3A, Pos. 1)

(167) evet gen mutasyonları dediğimiz mutasyonlar **bu şekilde söylenebilir**. (KK3YY, Pos. 15)

(168) yani sabit protez yapım aşamalarını biz **bu şekilde sıralayabiliriz**. (UK1S, Pos. 14)

(169) **bunu bu şekilde özetleyebiliriz** (UK2S, Pos. 2)

(170) **yani kısacası** sessiz mutasyon nükleotit değişimi olmuştur ama aynı aminoasitler oluşturulduğu için protein yapısında herhangi bir farklılık söz konusu olmaz. (KK3YY, Pos. 15)

(164) numaralı örnek diğerlerinden farklı olarak öğretim elemanının konuyu toparlayacağını haberini önceden vermesine, dersteki öğrencilerin ise bu ifadeyi bir yönlendirici olarak kullanıp belki de yapılacak olan özet veya verilecek olan mesajı yakalamasına yarar. "Toparlamak" sözcüğünün kendisinin kullanılması aynı zamanda bu ifadenin Ädel'in (2010, 2023) modeline göre bir *söz edimi etiketi* işlevi gördüğünü de gösterir. Akademik dinleme alt becerileri listesinde söylem edimleriyle ilgili bir kategori de bulunmasına ve bu örneğin aslında o kategoride değerlendirilmesinin de mümkün

olmasına rağmen çalışmanın amaçları doğrultusunda söylemin akışını düzenlemekle ilgili işlevi ön plana çıktığından burada söz edilmesi uygun görülmüştür. (165) ile (169) arasındaki örnekler ise söylemin belli bir kesitinde devam edilen konunun sonuna gelindiğinin işaretini veren ifadelerdir. Aynı zamanda kimi durumlarda belirli bir konunun sonunda sunulan özetler de bu işlevi görebilir. (170) ve (171) numaralı örnekler bunun bir örneği olarak değerlendirilebilir. Akademik dinleme açısından bakıldığında konunun toparlandığını anlayan öğrencinin yeni açılacak olan konuya zihinsel olarak hazırlanmasına yardımcı oldukları söylenebilir. Bunların dışında bir de herhangi bir kesitin konusunun değil de dersin genel konusunun toparlandığını gösteren işlevlerden de söz etmek mümkündür. Örneğin dersin sonunda öğretim elemanının derste işlenen konuların özetini verdiği bir kesitin bulunması da bu bağlamda değerlendirilebilir. Aşağıdaki örnekler bu anlamda üstsöylemsel nitelik taşımaktadır.

(171) **evet bu derste** genel olarak yenilenebilir enerjinin ve çeşitlerinin ne olduğunu **öğrendik** ve konsept olarak da çok basit bir şekilde güneş rüzgar jeotermal hidroelektrik ve biyokütleden enerji elde edilebilir mi nasıl elde edilebilir olduğunu **gördük**. hidrojenin birinci enerji kaynağı değil tüm enerji kaynaklarından elde edilebilecek ikinci bir taşıyıcı ve depolayıcı sistem olduğunu **gördük**. ülkemizin yaklaşık kırk altı Gwe'lik bir yenilenebilir enerji kurul ıı kurulu gücü olduğunu **öğrendik**. birden fazla yenilenebilir enerji kaynağının birlikte kullanılmasına hibrit sistem dendiğini **öğrendik** ve yapay zeka uygulamalarının enerji alanında kullanılabildiğini **öğrendik**. (UK3S, Pos. 10)

(172) **sunumun sonuna gelelim** ıı **bugün** seslerin nasıl oluştuğunu zaman frekans arasındaki değişikliği örnekleme ıı örneklemenin önemini ses işlemenin temellerini ses filtrelemenin önemini ve nasıl gerçekleştireceğimizi bir miktar **görebildik** kusura bakmayın vakit dolayısıyla ıı ve bilgisayar uygulama örneklerini **ışledik**. ıı **bugünlük sunumun benim bu kadar** (UK2S, Pos. 2)

(172) ve (173) numaralı örneklerin konuyu toparlama işlevi dersin sonunda görülmelerinden ve derste yapılanları geçmiş zamanla art arda sıralamasından anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durumda söz konusu birimlerin üstsöylemsel niteliğinin tekil belirleyiciler üzerinden değil de tümünün birlikte işaret ettiği işlev açısından değerlendirilmesi uygundur. Söz konusu işlev Hyland'ın (2005) modeline göre yine *Çerçeve Belirleyiciler* kapsamında düşünülebilir.

İçeriğin akışını takip etme alt becerisinin bir diğer unsuru *düşüncelerin organize edilmiş şeklini fark etmedir*. Bu bağlamda öğretim elemanının söylemini düzenlemek için

kullandığı daha önce de sözü edilen konunun değiştiğine işaret eden sıralayıcılar ve aşama etiketleri dinleyiciler için işlevsel olmaktadır.

- (173) **öncelikle** Slater tipi orbitallere bakalım. [...] **bir diğer alternatif de** Gaussian tipi orbitallerdir. (KK1A, Pos. 1)
- (174) evet **ilk etapta**, yenilenebilir enerji sistemleri neden ihtiyaç var? (UK3S, Pos. 6)
- (175) şimdi bu dil ailesi köken birliği meselesini ıı mikro ölçekte yani bir ıı bir grup bilim kendi arasında ıı oluşturduğu gruplar olarak değerlendirip bir de makro ölçekli aile teorileri ortaya çıkmıştır. **bunlardan bir tanesi** Nostratik diller. Nostratik diller teorisi ıı bizim için neden önemli? bu diller arasında Altay dillerinin de Ural dilleriyle birlikte hatta Hami-Sami dilleri, Kartvel, Dravid Hint Avrupa dillerinin de bu teori içerisinde aynı makro dil ailesinin üyesi olduğu fikri ortaya atılmıştır. **bir diğeri de** Avro asyatik Avroasyatik Avrasyatik diller teorisi. burada da sekiz dil ailesi yer alıyor ve Altay dilleri Hint Avrupa dilleri gibi dillerle bir dil ailesi makro düzeyde bir dil ailesinin üyesi kabul ediliyor. (KE1A, Pos. 1)
- (176) <SLAYTA BAKAR> **bir diğer önemli nokta da** baz setinin kalitesini arttırma polarizasyon fonksiyonların eklenmesidir. (KK1A, Pos. 1)
- (177) **bir başka** söz dizimsel tipolojik başlık niteleyen- nitelenen dizimi (KE1A, Pos. 1)

(174) ve (178) arasındaki örneklerde öğretim elemanının zihnindeki düşünceleri bir düzen çerçevesinde sunduğunu gösteren ve böylelikle dersi dinleyen öğrenciler için takip etmeyi kolaylaştıran üstsöylem belirleyicileri görülmektedir. Söz konusu belirleyiciler Hyland'ın (2005) modeline göre *Çerçeve Belirleyici* olarak değerlendirilebilir.

Bu kategorideki son akademik dinleme alt becerisi *birimler arası bağlantıları fark etmedir*. Öğretim elemanının daha önce sözünü ettiği bir konuya gönderimde bulunması, daha sonra söz edeceği bir konunun önbildirimini yapması ve söyleme eşlik eden görsel, işitsel vb. gibi unsurlara gönderimde bulunması durumlarında öğrencilerin devam eden söylem ile gönderimde bulunulan birimler arasındaki bağlantıyı fark ederek söylemin akışını takip etmeleri kolaylaşır. Aşağıda daha önce sözü edilen bir konuya gönderimde bulunulan örnekler çeşitli işlevleriyle birlikte sunulmuştur. Bu işlevlerden ilki önceki derslerle bağlantı kurmadır.

- (178) **bir önceki dersimizde** arkadaşlar monografimiz **üzerinde durmuştuk**, monografimizin bir noktalı numaralı istenenler kısmını veya şikkını **bitirmiştik**, orada, ıı, monografide yer alan mali olayların bilanço üzerindeki etkisini, her bir mali olay için, ayrı ayrı bilanço düzenlemek suretiyle **göstermiştik**. (UE3A, Pos. 1)
- (179) şimdi ee **kavramsal açıklamalar yapmıştik**. göç nedir? göçmen ve genel genel bir göçmen **tanımı vermiştik** ve bu alanda kullanılan aa kavramlar arasındaki farklılıkları **tespit etmeye çalışıyorduk**. (UE1YY, Pos. 15)
- (180) şimdi sanıyorum **buraya kadar tamamlamıştik geçen ders itibarıyla** ama yabancı türlerini bitirmiş olmadık. (UE1YY, Pos. 15)
- (181) **geçen hafta** biraz bundan **bahsetmiştik**. (KE2YY , Pos. 1)

(179) ve (182) arasındaki örnekler öğretim elemanının dersin giriş safhasında bir önceki ders ile bağlantı kurmak için önceki derse gönderimlerini göstermektedir. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının dersin ilerleyen safhalarında da dersin başındaki veya belli bir noktadaki bilgilere gönderimde bulunmaları da mümkündür.

- (182) onların katılımı bu sürece katılımını sağlamaları **en başta da** etkinlikte de **bahsetmiştik ya** (UE2A, Pos. 1)
- (183) birtakım kısıtları da var **başta da bahsettik** aslında bu kısıtlardan yine nihayetinde ııı bakacak olursak (UE2A, Pos. 1)
- (184) şimdi göçmene ilişkin bir genel **tanım vermiştik dersin başında** fakat şimdi şu anda kullanacağımız yapacağımız göçmen tanımı teknik bir tanımdır ve Türk hukukuna göre yapılmış bir tanımdır. (UE1YY, Pos. 17)
- (185) az önce bahsettik, allel **kavramını konuşurken bahsettik** (KK3YY, Pos. 15)
- (186) Helenistik dönem **de gördük, ben size göstermişim**, (KE3YY, Pos. 1)

(183) ve (185) arasındaki örneklerde “en başta”, “başta”, “dersin başında” gibi belirleyicilerle bir aşama olarak dersin başına gönderimde bulunulurken (186) ve (187) numaralı örneklerde söylemin belirli bir konudan söz edildiği bir noktası ile bağlantı kurulmaktadır. Öğretim elemanı bir de sözceleme anından hemen öncesinde ifade edilen bir bilgiyle bağlantı kurabilir veya yakın bir noktaya gönderimde bulunabilir.

- (187) evet **bahsettiğim** güneş panellerinin yani bizim sürekli etrafta görebileceğimiz güneş panellerinin haricinde ııı konsantre güç ııı dediğimiz güneş santrallerinde güneş kuleleriyle birlikte ııı kullanabileceğimiz bir teknoloji var (UK3S, Pos. 6)
- (188) burada gördüğünüz şey aslında **biraz önceki örnekteki gibi** cetvel yukarı hareket ediyor aşağıya gidiyor, (UK2S, Pos. 2)
- (189) bu da yine **biraz önce bahsettiğimiz** ııı şeyi ispatlıyor yani bir sistemin için aslında sonsuz tane Lagrangian yazabiliriz. (KK2A, Pos. 1)
- (190) **az önce de bahsettiğimiz gibi** aslında işin hem sosyal hem de teknik unsurlarına bakıyorlar. (UE2A, Pos. 1)
- (191) **demin anlattığım gibi**, yine eski, ıı, heykel sanatından, geliştiriyorlar (KE3YY, Pos. 1)
- (192) **az önce** bu konuya çok kısa bir şekilde **değınmıstım** (KE1A, Pos. 1)
- (193) bir dilin dünya dilleri arasındaki yerini belirlemenin ııı tek başına bir ölçüt üzerinden ııı ortaya konmasının ııı mümkün olamayacağını ııı **az önce ifade etmişim** ııı bu ölçüt birden fazla ölçüte ihtiyaç olduğunu ııı her bir ölçüte göre ııı bir bakış açısı dolayısıyla bir ııı verinin söz konusu olabileceğini **ifade etmişim**. (KE1A, Pos. 1)

(189) ve (194) arasındaki örneklerdeki “biraz önceki”, “biraz önce”, “az önce”, “demin” gibi belirleyiciler söylemin daha önceki bir aşamasını işaretleyip söylenenlerin yakın zaman önce sözü edilenlerle ilişkilendirilmesine katkıda bulunmaktadır. Çoğu zaman da gönderimde bulunulan zaman spesifik bir şekilde belirlenmeden yalnızca sözceleme anının öncesine referans verildiği belirtilir. Aşağıdakiler buna örnek olarak düşünülebilir.

- (194) Şimdi arkadaşlar eskiden, biz özel statülü yabancıları anlatırken, bu kişileri örnekleri yani **su ana kadar saydığım** kişileri örnek verir ve burada tamamlardık konuyu. (UE1YY, Pos. 43)
- (195) **daha önce de dediğim gibi** t sıfır zamanında başlayıp ıı ve nihayetinde de y ekseninde de uyum sağlayanlarının yüzdesinin yavaş yavaş yukarıya doğru çıkması ıı **bahsettiğim gibi** en şampiyonlar bu s eğrisinin en başında bu yeniliği denemeye başlar. (UE2A, Pos. 1)
- (196) **daha önce dedik ki** sistem öyle bir şekilde davranacak ki eylem minimumda olacak. (KK2A, Pos. 1)
- (197) eğer öyle düşünürsek **daha önce de gördüğümüz gibi** tam türevler eylem ıı hareket denklemine hiçbir şekilde etkilemeyecek bu sabiti atabiliriz. (KK2A, Pos. 1)

(195) ve (196) arasındaki örneklerde “şu ana kadar” ve “daha önce” gibi belirleyiciler sözceleme anının öncesinde belirsiz bir aşamaya işaret eder. Bu örneklerin haricinde bir de yalnızca geçmiş zamanla çekimlenen fiillerle söylemin önceki aşamalarına gönderim yapılabilir. Ancak o şekilde gözlemlenen örnekler aynı zamanda hatta daha çok hatırlatma işleviyle kullanıldığı için *söylem edimlerini takip etme* alt becerisiyle ilgili sunulmuştur. Yukarıda sunulan örnekler Hyland’ın (2005) modeline göre *Metiniçi Belirleyiciler* başlığı altında değerlendirilebilir. Ädel’in (2010, 2023) modellerine göre ise *önceki bir noktaya atıf yapma* işlevi kapsamında değerlendirilebilir.

Birimler arası bağlantıları fark etme alt becerisiyle ilişkili olan ikinci üstsöylemsel işlev ise önbildirim yapmadır. Aşağıdaki örnekler bu işlevin çeşitli gerçekleştirilme biçimlerini göstermektedir.

- (198) genelde **söyle** bir kanı vardır arkadaşlar işte ıı yakıtlar tüketiyor. fosil yakıtları ıı tükenebilir diye düşünmemeliyiz (UK3S, Pos. 6)
- (199) bunun da anlamı **sudur** n tane Gaussian fonksiyonundan lineer fonksiyon oluşturup bir tane Slater fonksiyonuna bunu fit edin. (KK1A, Pos. 1)
- (200) temelde sınıflandırma **su şekilde** yapılır (KK3YY, Pos. 15)

(199) ve (201) arasında işaret sıfatları ve zamirleriyle ileriye gönderimde bulunduğu görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde ise öğretim elemanlarının gerçekleştireceği söylemsel eylemleri gelecek zaman belirteçleri ile birlikte kullanarak önbildirim yaptığı örnekler yer almaktadır.

- (201) Altay dilleri teorisi bu teori tabii ıı on sekizinci yüzyılda aslında **biraz sonra onun hakkında da konuşacağım** ıı Ural-Altay dil teorisi olarak ilk kez aslında ıı çok genel bir çerçevede ortaya çıkmıştır. (KE1A, Pos. 1)
- (202) **biraz sonra daha ayrıntılı konuşacağız** (KE1A, Pos. 1)
- (203) yani neredeyse Türkiye’de konuşulan nüfusla ıı ilişkilendiriyor ama ıı **biraz sonra göreceğiz** Türkçe bir dünya dili ıı Türkçe kendi bölgesinde bir lingua franca hâline geliyor (KE1A, Pos. 1)

- (204) ancak, uluslararası örgütlerin **birazdan savacağımız gibi** göç konusunu farklı
- (205) boyutlarıyla düzenleyen çok çeşitli milletlerarası sözleşmeleri vardır. (UE1YY, Pos. 55)
- (206) burada da farklı açılardan **tartışıyor olacağız.** (UE1YY, Pos. 15)
- (207) ee **biraz sonra** örneklerle size bunu **göstereceğim** (UK1S, Pos. 12)
- (208) **ileride** birazdan **bahsederiz** onlardan. (KK3YY, Pos. 15)

(210) ve (213) arasındaki örneklerde görülen gelecek zaman belirteçlerinin dışında derlemde dönem boyunca belirli aralıklarla devam edecek olan dersin sonraki haftalarında işlenecek konuların önbildiriminin yapıldığı örneklerle de karşılaşmıştır.

- (209) **gelecek dersimizde** bununla ilgili birkaç tane örnek ııı çözeceğiz. (KK2A, Pos. 1)
- (210) **gelecek derste** insan bilgisayar etkileşiminin tasarım boyutunu konuşacağız. (UE2A, Pos. 1)
- (211) şimdi göç hukukuyla İnsan Hakları Hukuku veya temel hakların korunması alanı arasında çok yakın bir irtibat vardır arkadaşlar. ııı buna ııı buna da ııı **zaman zaman değiniyor olacağız.** (UE1YY, Pos. 59)
- (212) biz **dersin ikinci yarısında yani dönemin ikinci yarısında,** Avrupa Birliği'nin göçe ilişkin düzenlemelerini-ne **bakıyor olacağız** etraflı bir şekilde ama ben **şimdi ikinci dersten itibaren** size genel bir çerçevede, **en son konunun sonunda, kaynakların sonunda veriyor olacağım.** (UE1YY, Pos. 73)

(199) ve (213) arasındaki üstsöylemsel ifadelerle öğretim elemanı söylemin ileri bir noktasında gelecek olan bilgilerin önbildirimini yaparak bağlantı kurmakta, böylelikle o anda ifade ettiklerinin dersin devam eden bölümlerinde de işlerine yarayabilecek bilgilerle ilişkili olduğunun işaretini vermekte ve öğrencilerin gelecek olan içeriğe yönelik zihinsel hazırlık yapmalarına yardımcı olmaktadır. Tespit edilen üstsöylemsel örnekler Ädel'in (2010, 2023) modellerindeki *ileri bir noktaya atıf yapma* işlevi ile örtüşmektedir. Hyland'ın modelinde (2005) ise daha öncekiler gibi *Metiniçi Belirleyiciler* kapsamında değerlendirilebilirler.

Bu bağlamda üçüncü bir işlevden yukarıda söz edilmişti. Öğretim elemanlarının söylemin önceki veya sonraki noktalarına değil de söyleme eşlik eden materyallere gönderimde bulunduğu örnekler de bu anlamda üstsöylemsel nitelik taşımaktadır çünkü söz konusu materyaller söylemin bir parçası olarak anlamın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu doğrultuda söylem içi gönderim yapan örnekler aşağıda sunulmuştur.

- (213) **işte** bu üç tane kule **görüyorsunuz** aslında **asağıdaki fotoğrafta burası** ııı California Mozova çölünden ııı (UK3S, Pos. 6)
- (214) **sağ tarafta** iki tane fotoğraf **görüyoruz** arkadaşlar **bu fotoğraflardan üstteki** karadaki ııı karada olan üç kanatlı türbinler ııı **asağıdaki** ise denizde kurulmuş olan offshore dediğimiz biraz daha zor bir teknoloji (UK3S, Pos. 6)

- (215) **bu sol sağ üstteki fotoğrafa bakarsak** ıı bir rezervuarımız var. (UK3S, Pos. 6)
- (216) **su üstte gördüğümüz** rezervuardaki su düzeyi düşüyor (UK3S, Pos. 6)
- (217) ve bu nesne **su** eğri **boyunca** hareket etmeye zorlanmıştır. ve ııı hare nasıl zaman içerisinde sistemin nasıl değişeceğini bulmak için de **su** denklemi çözeriz. <TAHTAYA YAZAR> (KK2A, Pos. 1)
- (218) **şimdi buraya bakacak olursak** <TAHTAYA YAZAR> birinci terim qi. (KK2A, Pos. 1)
- (219) şimdi **burada dikkat ederseniz** f sadece konuma ve zamana bağlıydı (KK2A, Pos. 1)
- (220) **burada** da güzel bir grafik var önce siyah çizgiye **bakalım** (KK1A, Pos. 1)
- (221) evet **bu slaytta** da ııı polarizasyon fonksiyonlarının sayılmasıyla ilgili bilgi verilmiş d orbitallerine **baktığımız zaman** (KK1A, Pos. 1)
- (222) gene **bu** <SLAYTA BAKAR> eksponentlere **dikkat edin** (KK1A, Pos. 1)
- (223) **koyu renkle yazdıklarımı takip edin** sonra işinize yarayabilir. (UK3S, Pos. 6)
- (224) **bakınız** her hesabın sol ve sağ tarafında en az üç tane sütun bulunur arkadaşlar (UE3A, Pos. 1)
- (225) **bakarsanız** sol alt köşede bir tane tablomuz var (UK2S, Pos. 2)
- (226) yani köprü yapacağımız zaman **bakin birinci resimde** bir dış eksik ve bu dışın kök yüzey alanı bizim prepare ettiğimiz yani küçülttüğümüz yani dayanak olarak kullandığımız **bu** iki dışın kök yüzey alanının toplamından eşit veya küçük olması gerekir. (UK1S, Pos. 13)
- (227) **bakin şekilde görüyorsunuzdur** bir ip yerleştiriyoruz ki ölçümüz yani **su** basamak net bir şekilde tam olarak ortaya çıksın (UK1S, Pos. 14)
- (228) **bu resimde de göreceğiniz gibi** aslında bir tarafta teknik sistem var (UE2A, Pos. 1)
- (229) **görüldüğü gibi** pek çok yenilik **buradaki** s eğrisinde olduğu gibi önce birkaç yenilikçiyle başlar (UE2A, Pos. 1)
- (230) bakiye **surada** arkadaşlar, **bakınız** aktif karakterli hesaplar borç toplamı alacak toplamından büyük olur (UE3A, Pos. 1)
- (231) **sunlara bakıyorsunuz.** <PROJEKSİYONA YANSITILMIŞ SLAYTTAKİ FOTOĞRAFLARI İŞARET EDER> **bunlar** da ikiz (KK3YY, Pos. 5)

(214) ve (232) arasındaki örneklerde öğretim elemanının grafik, tablo, şekil, resim, fotoğraf, tahtaya yazılanlar, slaytlarda yazılanlar gibi derse eşlik eden unsurlara gönderimde bulunduğu örnekler sunulmuştur. Ädel (2010, 2023) bu örnekleri *söylem içi atıf* kategorisi altında değerlendirir ve işlevinin öğrencilerin dikkatini belirli bir noktaya çekmek olduğunu belirtir.

Bu anlamda öğrencilerin devam eden söylemi takip edip anlamalarının bu gönderimleri de takip edebilmelerine bağlı olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Hyland'ın (2005) modeline göre ise önceki ki kategoride olduğu gibi *Metiniçi Belirleyiciler* başlığı altında değerlendirilir.

Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler kategorisindeki ikinciküçük ölçekli

alt beceri *söylem edimlerini takip etmedir*. Bu alt başlığın altında da çeşitli daha spesifik alt beceriler bulunmaktadır. Bunlardan ilki *konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlamadır*. Bu alt beceri aslında daha önce de sözü edildiği gibi dersin işlenişine yönelik alt becerilerin bulunduğu ilk kategorideki *konunun toparlandığını anlama* alt becerisiyle de ilişkilidir. Örneğin (170) numaralı örnekte geçen “Bunu bu şekilde özetleyebiliriz.” ifadesi konuyu toparlama işlevi görürken aynı zamanda da özet sözcüğünü içinde bulundurmasıyla özetlemenin haberini veren bir yönlendirici işlevi de görmektedir. Bunun yanı sıra (172) ve (172) numaralı örneklerdeki tüm dersin özetlendiği kesitler de herhangi bir söz edimi etiketi barındırmasa bile bir dersin retorik yapısını bilen yani dersin özetinin genellikle sonda verildiğini bilen ve kullanılan zamanın değişimini fark eden öğrenciler için bu bağlamda ipucu olabilir. Aşağıda doğrudan bu kategori altında değerlendirilebilecek örneklere yer verilmiştir.

(232) burada kısaca bir **özet gecelim** (Pos. 1)

(233) ayrıntılar ders notunda var ama **işin özeti bu şekilde**. (Pos. 1)

(233) numaralı örnekte bir özetin yaklaşmakta olduğunun haberi verilirken (234) numaralı örnekte tamamlanmış olduğunun haberi verilmektedir. Dolayısıyla akademik dinleme kapsamında ilkinin daha çok üzerinde durmaya değer bir üstsöylem olduğu yorumu yapılabilir.

Söylem edimlerini takip etme kategorisindeki ikinci alt beceri *karşılaştırma yapıldığını anlamadır*. Aşağıdaki örneklerde karşılaştırma edimini belirttik bir şekilde ifade eden etiketler vurgulanmıştır.

(234) temelde bu derste yapacağımızı ıı işte genel fizik derslerinde mekanik problemlerini incelerken ıı yaptığımız şeyleri **kıyaslayacak olursak** (KK2A, Pos. 1)

(235) şimdi bunu Newton'un üç yasasıyla **kıyaslayacak olursanız** (KK2A, Pos. 1)

(236) şimdi **karşılaştıracak olursak** şu terimi ve bu terimi (KK2A, Pos. 1)

(237) şimdi baz setleri nelerdir dersek genellikle belli bir uzayı ııı geren ııı fonksiyonlardan oluşan sete baz seti deriz elimizde bir baz seti varsa bu uzaydaki bütün fonksiyonlarının bu baz setinin lineer elemanlarının lineer kombinasyonu cinsinden yazılabildiğini ııı bekleriz. <SLAYTA BAKAR> ııı örneğin ııı üç boyutlu uzaydaki i j k dediğimiz birim vektörler bunlar bir ııı baz setidir üç boyutlu uzay için. <SLAYTA BAKAR> kuantum kimyasında **ise** baz seti genellikle, ııı tek elektron fonksiyonları için ııı kullanılan tanımdır ancak ııı matematikteki diğer baz setlerinden farklı olarak bizim baz setlerimiz genellikle ortogonal değil. (KK1A, Pos. 1)

(238) yani çerçeve tamamen değişiyor, o yüzden etkisi de çok **daha** büyüktür, ıı, **diğerlerine göre** (KK3YY, Pos. 15)

(239) hard focok yaparken minimal bazda oynayabileceğiniz değiştirebileceğiniz beş parametre var **ken** şimdi oynayabileceğiniz değiştirebileceğiniz on parametre var bu da **daha** sağlıklı bir minimizasyon sağlar. (KK1A, Pos. 1)

- (240) birincisi **en yüksek**ken üçüncüsü **en düşük** **relative bir sıra- sıralama yaparsak** son ilkel fonksiyon **daha** diffuse diyebilirim bu durumda. (KK1A, Pos. 1)
- (241) şimdi kartezyen koordinatlar**da** hızın karesi ıı ilk terim kinetik terimimiz. burası kinetik enerjimiz. kinetik terimimiz hızın karesiyle orantılıydı ve orantı sabiti konumdan bağımsızdır. **ovsa** genelleştirilmiş koordinatlara **gittiğimiz zaman** kinetik terim yine hızlar cinsinden ikinci derece bir ifade ama kat sayılar koordinatlara bağlı olabilir. (KK2A, Pos. 1)
- (242) matematikteki diğer baz setlerinden **farklı olarak** bizim baz setlerimiz genellikle ortogonal değil. (KK1A, Pos. 1)
- (243) gider hesapları ile aktif karakterli hesaplar açısından, gider ve aktif hesaplar **arasında** çalışma mantığı açısından şöyle bir **farklılık var** (UE3A, Pos. 1)
- (244) sonuçta aynı işi yapsalar da sonuçta yapılarında **farklılıklar var** (KK3YY, Pos. 15)
- (245) yani sıklık açısından, ıı, artış ve azalış arasında, ıı, bir **benzerlik vardır** (UE3A, Pos. 1)
- (246) gelir hesapları da pasif karakterli hesaplar **gibi** çalışır diyoruz ancak gelir hesapları pasif karakterli hesaplardan **farkı burada ortaya çıkıyor**. (UE3A, Pos. 1)
- (247) buradaki azalıştan kasıt şudur, düzeltme veya hesabın kapatılması için yine gider hesabında **olduğu gibi** burada **da** iki gerekçeyle kayıt yapılır arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)

Bu kategoride üçüncü sırada yer alan akademik dinleme alt berisi *netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlamadır*. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu alt beceriyle ilişkilendirilebilecek üstsöylem unsurları ile derlemde iki şekilde karşılaşıldı. Bunlardan ilki (249) ve (265) arasında sunulan örneklerdeki öğretim elemanının anlattıklarını açarak ne anlama geldiklerini, nasıl anlaşılması gerektiğini ifade ettiği kesitlerdir. Bu nedenle bu örnekler Hyland'ın (2005) *Açımlayıcılar* kategorisinde değerlendirilebilir.

- (248) hem bizim ülkemizde hem de Çin'de ve diğer büyük ülkelerde hidroelektrik santraller yenilenebilir enerjiden ıı elektrik üretimi için en önemli sistemlerdir diyebiliriz. çok fazla elektrik üretiyorlar çünkü. iki bin dört yüz beş Gwe'lık bir yenilenebilir enerji gücü bu yaklaşık ıı bir doğal gaz santrali kadar enerji üretebiliyor ıı **anlamına geliyor**. (UK3S, Pos. 6)
- (249) tabii ki bu kadar fazla elektronik eşya olunca ve cihaz olunca ıı ve teknoloji hızla artmaya ve gelişmeye devam ettikçe ihtiyaç duyduğumuz şey enerji. **şöyle düşünün** ıı evet telefonlarımız var akıllı telefonlarımız var iPad'lerimiz var ıı drone'larımız var farklı teknolojileri kullanıyoruz ama pil bitti mi her şey susuyor bütün iletişim kesiliyor yapmak istediğimiz bütün aktiviteler ıı son buluyor. (UK3S, Pos. 6)
- (250) Gau STO üç **demek** üç tane ilkel Gaussian fonksiyonu kullanılmış **anlamına gelir**, STO altı G altı tane kullanılmış **anlamına gelir**. (KK1A, Pos. 1)
- (251) minimal baz setleri dediğimiz baz setleri de şudur her bir atomik orbital için tek bir fonksiyonun kullanıldığı baz setleridir. **bu da pratikte şu anlama gelir** genel kimyada öğrendiğimiz baz setleri, ne gibi? mesela karbon için bir s iki s bir s iki p bir orbitaldir iki s bir orbitaldir iki p orbitaldir üç bir dört beş yani karbon atomu için beş tane fonksiyon kullanırsanız buna minimal baz deriz. (KK1A, Pos. 1)
- (252) evet, şimdi bakıyoruz arkadaşlar, kasa hesabı yirmi bin lira borç bakiyesi ya da borç kalanı vermiştir diyoruz arkadaşlar. **bu şu anlama geliyor**, kasa hesabının borç toplamı alacak toplamından yirmi bin lira daha fazladır anlamına geliyor. **pratikte de anlamı şudur** arkadaşlar, muhasebeye göre muhasebe kayıtlarına göre işletmenin çelik kasasında çünkü bu kasa hesabı işletmenin çelik kasasındaki tutarları takip ediyor arkadaşlar, kayıt alarak,

- muhasebeye de işletmenin çelik kazasında yirmi bin lira olması gerekir **şeklinde bunu algılıyoruz.** (UE3A, Pos. 1)
- (253) hidrojen atomunu elektrik alana koyarsanız z yönünde bir elektrik alan uyguladığımızı düşünelim, bu durumda hidrojen atomunun gerçek dalga fonksiyonu artı bir s orbitali değil, bir s'le iki pz orbitalinin birer lineer kombinasyonu olmaktadır. **bunun da anlamı şudur** bir atomu bir elektrik alana koyduğunuz zaman eee o atomun ııı mevcut orbiatlinden bir üst açılal momentuma sahip olan orbitalde girişimde bulunur yani toplam dalga fonksiyonu her ikisinin bir lineer dalga fonksiyonu olur. (KK1A, Pos. 1)
- (254) <TAHTAYA YAZAR> **şimdi bu bize ne diyor?** sistemin hareketine normalde şu şekilde fizik yasalarına göre bu şekilde hareket ediyorsa çok hafif bir sapmaya baktığımız zaman dedik ki başlangıç ve son noktalarını zaten sabit tutacağız. e başlangıç ve son noktaları sabit tutmak **demek** şu iki sayının birer sabit olması **demek** biz yörüngesi sistemin yörüngesine çok hafif değiştiriyoruz, eylemin nasıl değiştiğine bakıyoruz ama bunlar bir sabit. şimdi bunlar iki fonksiyon eğer bir sabit kadar fark ediyorsa sadece ikisinin de minimumlarının olduğu yer aynıdır. minimum değerleri farklı olabilir ama aynı yerde minimuma sahiptir dolayısıyla s üssünün ve s'nin daha doğrusu L üssü ve L'nin bize vereceği hareket denklemleri de aynı olacaktır. **bu bize diyor ki** aslında bir tane sistemimiz varsa bir incelemek istediğimiz bir sistem varsa o sisteme ııı karşılık gelen bir tane değil sonsuz tane eylem Lagrange fonksiyonu bulabiliriz. (KK2A, Pos. 1)
- (255) dolayısıyla ııı tek bir ölçüt gördüğünüz gibi ııı bir dilin başka dillerle olan ilişkilerini tabii **bu ilişkilerden neyi anlamalıyız?** ııı benzerliklerini farklılıklarını tarihsel ilişkilerini **anlamalıyız** tek başına anlatmak için yeterli değil. (KE1A, Pos. 1)
- (256) alacak kavramı da burada hesabın sağ tarafında verilen isim **olarak, u, algılanması gerekir.** (UE3A, Pos. 1)
- (257) şimdi Lagrange fonksiyonu cinsinden eylemi şöyle tanımlayacağız t birden t iki anına kadar qi t qi türevi hızlar t anındaki t dt (XX) <TAHTAYA YAZAR> **şimdi burada dediğimiz şey** belli bir t <TAHTAYA YAZAR> t bir anında qi t bir noktasındayken zamanla gelişecek ve t iki anında da qi t iki noktasına gelecek. (KK2A, Pos. 1)
- (258) iki yüz lira buraya fazla yazmışım, işte bunu düzeltmek için arkadaşlar geliriz, ilgili tarihte, bunu farkettiğim tarihte, açıklamasını yaparak iki yüz lira yeni genel yönetim giderleri hesabına alacak çalıştırırım, bu şekilde düzeltilmiş olurum. **yani şunu söylemeye çalışıyorum.** şimdi ben buraya, ıı, şuranın toplamı ne oldu? üç bin iki yüz. oranın toplamı neydi arkadaşlar şuan itibariyle? iki yüz, dolayısıyla bakınız, bakiye, borç bakiyesi üç bin olmuş oldu, ben eğer şunu yazmamış olsaydım, bunun borç bakiyesi üç bin iki yüz olacaktı, şunu yazdığım için alacak toplamı iki yüz oldu dolayısıyla bakiye üç bine düştü, borç bakiyesi üç bine düştü. **yani** ben buraya doğru yazmış olsaydım bin lira yazmış oldursaydım, burası üç bin olacaktı burası sıfır olacaktı, burası üç bin bakiye verecekti. **yani** doğru kayıt yaptığımda ortaya çıkması gereken bakiyeyi sağlamış oldum. (UE3A, Pos. 1)
- (259) zamanda homojenlik**ten kastettiğim** evrene bugün de baksam işte yarın gelip yarın da baksam aynı noktadan yine doğa yasalarının aynı olması lazım. (KK2A, Pos. 1)
- (260) bazen ııı belli kaynaklarda n elektron baz setleri terimi de geçebilir **ama oradaki kasıt** konfigürasyon uzayıdır **aslında** (KK1A, Pos. 1)
- (261) gelirin azaltılması diye bir durum söz konusu olmaz. buradaki azalış**tan kasıt şudur,** düzeltme veya hesabın kapatılması için yine gider hesabında olduğu gibi burada da iki gerekçeyle kayıt yapılır arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)
- (262) şimdi şu ifadeye bakacak olursanız **bu ifade** iki çarpı v'nin i bileşeninden **başka bir şey değildir.** (KK2A, Pos. 1)
- (263) Orfoz balıkları işte, beş altı yaşlarına kadar büyüdükten sonra eşeyssel olgunluğa ulaşır ve dişi birey olarak karşımıza çıkar, bu biraz daha büyümeye başladığı zaman, işte diyelim ki on on iki yaşlarına doğru gelmeye başladığı zaman, erkek olmaya başlar erkeğe dönüşür, bu arada dişi olduğu zaman daha sığ sularda yaşarken, yaşı ilerledikçe derin sulara inmeye

başlar, ortam değişmeye başlıyor, bir yandan da eşeyini değiştiriyor. **demek ki** hayatına dişi olarak başlıyor, veya daha önce, şöyle diyelim, herhangi bir cinsiyet olgunluğu yok, birey olarak var, belli bir süre sonra dişi özellik kazanmaya başlıyor, (KK3YY, Pos. 15)

- (264) sıfır üçte sonra mı düz bir çizgi görüyorsunuz yani frekans sıfır için üstüne çıktığı zaman düz bir çizgi var. **bu demek oluyor ki** sıfırın için üstündekiler yani frekans olarak sıfır için üstündekiler geçmeli, altındakiler ise kalmalı. (UK2S, Pos. 2)

İkincisi ise (266) ve (273) arasındaki örneklerde görülen olumsuz yapıların kullanımıyla gerçekleştirilen üstsöylemsel edimler hem *Açımlayıcı* işlevi görmektedir hem de öğretim elemanının öğrencilerin yanlış bilme veya anlama ihtimali olduğuna ilişkin düşüncelerinden hareketle yanlış alımlanmasının önüne geçmek amacıyla yaptığı netleştirmeler oldukları için *Katılım Belirleyici* olarak da düşünülebilirler.

- (265) her hesap hesabın sol ve sağ tarafından soluna borç sağına alacak diyoruz ancak şu noktanın hususun altını çizmekte fayda var arkadaşlar, buradaki borç kavramı, arkadaşlar, günlük anlamda genellikle algılanan mali yükümlülük anlamında **değildir**, (UE3A, Pos. 1)
- (266) hidrojen bir enerji kaynağı **değil** arkadaşlar, hidrojen bir enerji ını taşıyıcı sistemi (UK3S, Pos. 6)
- (267) ilgili tarihte şuraya gelip şuraya iki bin lira yazacaksınız, tabi satıcılar kapsamından çıkmış olması bir borcun, ödendiği **anlamına gelmez**. (UE3A, Pos. 1)
- (268) fosil yakıtları mı tüketebilir **diye düşünmemeliyiz** sadece biz çok fazla kullandığımız için beklenenden daha fazla miktarda mı ve daha kısa sürede beklenen enerjiyi tüketiyoruz fosil yakıtlardan **voksa** fosil yakıtlar mı adı üzerinde fosillerden oluşuyor yerin altında (UK3S, Pos. 6)
- (269) o mavi kartla bu mavi kart **aynı şey değil**, olur mu? dolayısıyla **birbirleriyle karışmalarını istemem**, şu anda tartıştı- konuştuğumuz şey mavi kartlı eski Türk vatandaşlarına Türk vatandaşlığı kanunu ile tanınmış olan imkan. İkincisi, ikinci özel yabancı grubu (UE1YY, Pos. 49)
- (270) **illa** özel statülü yabancı **olacak diye bir şey yok** <AD3>. yabancılara da Türkiye’de çalışma hakkı tanınabilir. (UE1YY, Pos. 53)
- (271) şimdi arkadaşlar birinci dönemki Avrupa Birliği hukuku dersini almış olan öğrencilerim çok iyi bilirler ki, bu Avrupa Konseyi ile Avrupa Birliği arasındaki ayrım, **benim için ve bu alanı çalışsan hocalarınız için hassas bir ayrımdır**. Avrupa Konseyi dediğimiz uluslararası örgüt, av- bir Avrupa Birliği kurumu **değildir**. (UE1YY, Pos. 59)
- (272) bu mantıkla oluşturulan mı baz setlerine de valence kabuğu yarılmış baz setleri deriz İngilizcesi de split-valence basis. **yani sadece valence kabuğunu yarıyoruz** eee core **kabuğunu çekirdek kabuğunu yarıyoruz**. (KK1A, Pos. 1)

Yukarıda sözü edilen her iki gerçekleştirme biçimi de Ädel’in (2020, 2023) üstsöylem modellerinde *netleştirme* kategorisi altında değerlendirilebilir. Ancak Ädel bu kategorinin dinleyiciyle etkileşime yönelik bir amacı olmadığını yalnızca söylemin üreticisinin kendi mesajını en doğru şekilde ifade etme çabalarını gösterdiğini ifade ederek bu kategoriye bu çalışmadakinden farklı bir kapsamda ele almaktadır.

Bu kategoride dördüncü sırada yer alan akademik dinleme alt becerisi *anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlamadır*. Aşağıdaki örneklerde öğretim elemanının ifade ettiklerini farklı sözcükler veya ifadeler yeniden ifade ettiğinin işaretini verdiği kesitlere yer verilmiştir.

- (273) sistem farz edin ki böyle davransın bu öyle bir ın davranış ki eylemimiz, bu noktada bir eks minimum değerine sahip. eğer **ya da bir başka deyişle, söyle diyelim** <TAHTAYA YAZAR> s üssü eylemini tanımlayalım s üssü eylemi t bir t iki bu qi sıfırdan çok az sapsın. s e s sıfır eylemi de t bir t ikiye kadar qi sıfır için, eylemimiz olsun. (KK2A, Pos. 1)
- (274) bizim açımızdan birden Türkler açısından **ya da** Türk hukukçular açısından geçici koruma birden patlayan konulardan bir tanesi oldu. (UE1YY, Pos. 11)
- (275) bin dokuz yüz elli bir tarihli, mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin anlaşma, **veya** Cenevre sözleşmesi (UE1YY, Pos. 55)
- (276) bilançonun aktif tarafında, **yani** varlıklar tarafında **yani** sol tarafında (UE3A, Pos. 1)
- (277) işte diyelim ki on on iki yaşlarına doğru gelmeye başladığı zaman, erkek olmaya başlar erkeğe dönüşür, bu arada dişi olduğu zaman daha sığ sulara yaşarken, yaşı ilerledikçe derin sulara inmeye başlar, ortam değişmeye başlıyor, bir yandan da eşeyini değiştiriyor. demek ki hayatına dişi olarak başlıyor, **veya** daha önce, **söyle diyelim**, herhangi bir cinsiyet olgunluğu yok, birey olarak var, (KK3YY, Pos. 15)
- (278) peki buradan atlayan olamaz mı? gözden kaçan **diyelim**, olabilir, (KK3YY, Pos. 15)
- (279) o yüzden bazen crash edebiliyor ama normal sizin daha güncel bir bilgisayarınız varsa ya da online versiyonunu kullanıyorsanız bu şeylerle karşılaşacağınızı sanmıyorum biraz RAM isteyen bir program bu Matlab için de geçerli RAM'inizin yüksek olması gerekiyor **kısacası**. (UK2S, Pos. 2)
- (280) bu nedenle arkadaşlar, iki numaralı istenenler kısmını çözümlmeden önce büyük defter hesaplarını, ıı, **özetle** hesapların işleyiş mantığı bilmemiz gerekir, çünkü muhasebede büyük defter kaydı yapabilmemiz için, yevmiye kaydı yapabilmemiz için, hesaplarının işleyiş mekanizmasını bilmemiz lazım. (UE3A, Pos. 1)

Yukarıdaki kesitlerden (280) ve (281) numaralı örneklerde vurgulanmış olan üstsöylem belirleyicilerinin özetleme çağrışımlı sözcükler içermesine rağmen işlevleri açısından bu kategoriye uygun görüldükleri için bu bağlamda değerlendirilmişlerdir. Ädel (2020, 2023) de belirlediği üstsöylemsel işlevlerden biri olarak aynı kapsamdaki farklı bir şekilde ifade etme işlevinden söz etmiştir. Hyland'da (2005) ise doğrudan bu işleve ilişkin bir kategori bulunmamaktadır ancak *Açımlayıcılar* kategorisi bu işlevi de kapsamaktadır. Bir sonraki alt beceri örnekleme *yapıldığını anlamadır*. Bu alt beceriye hizmet eden üstsöylem belirleyicileri aşağıda sunulmuştur.

- (281) biyoenerji, biyogaz ıı biyodizel veya gazlaştırma şeklinde kullanılabilir ve farklı işlemlere kullanılabilmesi için biyokütle kullanılıyor. bunlar termal, kimyasal ve biyolojik dönüşümler oluyor. **mesela burada bir örnek verdim** Süttaş'ı biliyoruz hepimiz aşınayız, Süttaş kendi fabrika atıklarından tamamen ıı organik atıklardan altı nokta dört Mwe'lık bir biyogaz tesisi kuruyor (UK3S, Pos. 6)

- (282) önemli elektriksel özellikler hesaplıyorsanız molekülün mesela polarlanabilirliğini hesaplıyorsanız böyle bir durumda baz setiniz yine diffuse fonksiyon içermelidir. (KK1A, Pos. 1)
- (283) genel kimyada öğrendiğimiz baz setleri, ne gibi? mesela karbon için bir s iki s bir s iki p bir orbitaldir iki s bir orbitaldir iki p orbitaldir üç bir dört beş yani karbon atomu için beş tane fonksiyon kullanırsanız buna minimal baz deriz. (KK1A, Pos. 1)
- (284) çiğneme ee bu basamakların amacı da çiğneme kuvvetinin dişlere dağılımını iyi bir şekilde ayarlamak, diş eti sağlığını korumak, estetiğini sağlamak gibi bir takım avantajları var bu basamak oluşturmanın. (UK1S, Pos. 14)
- (285) bu karşılıklı anlaşılabilirlik aynı dil ailesi üyelerinde bazen sifra düşebilir. İngilizce ve Farsça örneğinde olduğu gibi. (KE1A, Pos. 1)
- (286) yani sadece valence kabuğunu yarıyoruz eee core kabuğunu çekirdek kabuğunu yarmıyoruz. <SLAYTA BAKAR> örnek verebiliriz, hidrojen atomu için iste minimal bazlar iste STO'lar STO üç G'ler vesaireler, karbon için minimal baz dediğimiz bir s iki s iki px iki pz az önce bahsetmiştim (KK1A, Pos. 1)
- (287) bölümlü kuronlar da dışın bir kısmını kapladığımız bunlara örnek olarak inlay onlay ve lamina dediğimiz kuronları da verebiliriz. (UK1S, Pos. 12)
- (288) ama tek başına coğrafya ölçütü bir dilin dünya dilleri içerisindeki yerini ve diğer dillerle olan ıı benzerliklerini ve farklılıklarını dolayısıyla ilişkilerini açıklamak için tek başına yeterli olmaz. bunun en tipik örneği ıı Avrupa'da ıı Bask dili yine Avrupa'da Türk dili gösterilebilir. (KE1A, Pos. 1)
- (289) söz dizimine göre olabilir ama söz dizimiyle ilgili olarak da cümle öğelerinin dizilişine göre ıı veya üç numaralı başlıkta gördüğünüz gibi ıı niteleyen-nitelenen yani ıı sıfat önce sıfat mı olur ıı önce isim mi olur sıfat tamlaması yapısı içerisinde ıı buna ilişkin bir örnektir. (KE1A, Pos. 1)
- (290) sosyal etkileşimleriyle kullanımlarını etkiliyorlar anlamlandırıyorlar. ıı orada bu ortamda bir bilgi teknolojilerinin anlamlarını ve kullanımlarını içeren dünyalarını kendi dünyalarını inşa ediyorlar. ıı mesela bir örnek verecek olursak bilgisayar ya da cep telefonu almadan önce verdiğiniz kararı hatırlayın. (UE2A, Pos. 1)
- (291) mesela buna bir örnek vermek isterim. (UE2A, Pos. 1)
- (292) bir örnek vermek istiyorum (UE2A, Pos. 1)
- (293) mesela bir örnek vereyim (UE2A, Pos. 1)
- (294) Cep telefonu mesela buna verilen örneklerden bir tanesi. (UE2A, Pos. 1)
- (295) evet şimdi geldik pasif karakterli hesaplara arkadaşlar, pasif karakterli hesaplar mesela satıcılar hesabını örnek olarak almış olalım. (UE3A, Pos. 1)
- (296) Birleşmiş Milletler sözleşmelerine örnek olarak da, mesela bin dokuz yüz otuz üç tarihli mültecilerin uluslararası statüsünü statüsüne ilişkin anlaşma. (UE1YY, Pos. 55)
- (297) Rus ve Ermeni sığınmacılara, kimlik belgesi verilmesi anlaşmaları, birinci grup anlaşma örneğidir. yani belli bir grup için hazırlanmış göç hukuku bakımından uygulama alanı bulan bir milletlerarası anlaşma niteliğindedir. ikinci gruba örnek olaraksa, örneğin bin dokuz yüz altmış dokuz tarihli Afrika'daki mültecilerin bazı sorunları hakkındaki anlaşma örnek olarak sayılabilir. (UE1YY, Pos. 55)
- (298) aşırı derece elektro negatif atomlarda oldukça faydalıdır, örneğin florla çalışıyorsanız faydalı olabilir. (KK1A, Pos. 1)
- (299) bir ürünün tüm topluma yayılmasını istiyorsa kurumlar ıı değişik medya kanallarına televizyon olsun gazete olsun onunla ilgili sizi sürekli bilgilendirip ve bilgi sahibi olmanızı ve ıı nihayetinde ona sahip olmanızı istiyorlar. (UE2A, Pos. 1)

Örneklemeyi araştırmacılar farklı şekillerde değerlendirmektedir. Ädel örneklemeyi 2010'daki çalışmasında söz edimi etiketi olarak değerlendirip daha sonra 2023 yılında güncellediği modeline göre "söyleme ilişkin yorumlar" başlığı altında sunmuştur. Hyland (2005) ise bir *açımlayıcı* olarak ele almaktadır. Akademik dinleme açısından bakıldığında her iki bakış açısının da geçerli olduğunu ifade etmek mümkündür. Örnekleme bir söz edimi etiketi olarak düşünüldüğünde öğrencilerinin örneklemeyi fark etmelerini kolaylaştırması açısından işlevsel olacaktır. Bir *açımlayıcı* olarak düşünüldüğünde da konunun anlaşılmasına olan katkısı nedeniyle işlevsel olacaktır.

Bu kategorideki altıncı alt beceri bir bilginin/ düşüncenin tekrarlandığını anlamadır. Aşağıdaki örneklerde ilgili kesitler sıralanmış tekrarlara işaret eden üstsöylem belirleyicileri vurgulanmıştır.

- (300) evet tabii genler genler diyoruz, gen **neydi tekrar edelim**, kalıtımın işlevsel birimi, en küçük işlevsel birimidir aslında fonksiyonel olarak (KK3YY, Pos. 15)
- (301) <TAHTAYA YAZAR> f'nin konuma göre ikinci türevi çarpı hız artı f'nin hem konuma göre hem hıza göre birer defa türevi eksi d bölü dt. hız bağımlılığı sadece burada var f'nin konumlara göre türevi. şimdi şu ifade yine sadece konuma ve hıza bağlı bir şey şurada onu göz önüne almamız lazım. **tekrar yazacak olursak** f'nin ikinci türevi. (KK2A, Pos. 1)
- (302) nükleozom dediğimiz yapıyı **hatırlarsınız bunları görmüştük**, (KK3YY, Pos. 15)
- (303) ama işte bu dengeye oturmuştur, telomerler **demistik** belli bir bölünmeye kadar, gen içermez, tekrar dizileri vardır, sıkıntı olmaz **diye bunları konuşmuşuk zaten**. (KK3YY, Pos. 15)
- (304) neler etkili oluyor? üç şey **saydım zaten** iktisadi, siyasi, dinî çıkarlar. (KE2YY, Pos. 8)
- (305) evet arkadaşlar, aktif karakterli hesaplarda artış tarafının sol taraf olduğunu **söyledik**. (UE3A, Pos. 1)
- (306) Barok denince sanat mimaride de Barok denince **ben size anlatmışım** Barok üslup, Osmanlıda da söyleyebiliriz bir üslup bu bir değişim bir abartma var, (KE3YY, Pos. 1)
- (307) **bunu daha önce de söyledim ama** bir Adem ve Havva denildiğinde hepimizin zihninde onun beyaz ıı işte bize kendimize benzeyen bir şey olduğunu tasavvur ediyoruz. (KE2YY, Pos. 28)

(301) ve (308) numaralı örneklerde vurgulanan ifadeler öğrencilerin sunulan bilginin daha önceden sunulmuş bir bilgi olduğunu fark etmelerine ve böylelikle belki sürekli tekrarlandığı için önemli olduğuna yönelik çıkarım yapabilmelerine veya not alırken daha önceden not ettiklerini düşünerek tekrar etmeme kararı vermelerine yardımcı olabilir. Ädel'in modellerinde doğrudan tekrar etme işlevine yönelik bir kategori bulunmasa da (301) ve (302) numaralı örnekler tekrar sözcüğünü içerdiği için *söz edimi etiketleme* kategorisi altında değerlendirilebilir. Aynı şekilde bu iki örnek Hyland'ın (2005) modelinde ise *Çerçeve Belirleyici* olarak ele alınabilir. Bir de aşağıdakiler gibi benzer bir

işlevi gerçekleştiren ancak ancak daha çok konuşmacının dinleyicilerle bir ilişki kurmasına hizmet eden üstsöylem belirleyicilerinden söz etmek de mümkündür.

- (308) satıcılar hesabı ne iş yapıyordu arkadaşlar? işletmenin tedarikçilere olan borcunu izleyen hesap, (UE3A, Pos. 1)
- (309) işte çekirdek içinde kromozom hâlinde paketlenmiş olan DNA dizileri vardı, bunların içinde gen bölgeleri vardı, bunların oluşturdukları protein ve enzimlere bağlı olarak bizim bir takım fenotiplerimiz ortaya çıkıyordu. (KK3YY, Pos. 1)
- (310) artı sadece mitokondri diye düşünmeyin, ortadaki proteinlerin de etkisi vardı, hatırlarsanız geçen dönemlerden, annenin genotipine bağlı olarak yumurtaya verdiği bazı proteinler vardı, (KK3YY, Pos. 5)
- (311) ha bu da size nevi hatırlatacak, genler her zaman aktif değil, diye konuşmştuk hatırlarsanız, (KK3YY, Pos. 5)
- (312) hani çeşitliliğin kaynaklarını konuşurken crossing over etkilidir demıştik (KK3YY, Pos. 7)
- (313) hani demin perspektif vardı ya (KE3YY, Pos. 1)
- (314) az önce örnek verdik ya mesela telefonu satın alırken bireysel davranışınız aslında ıı sosyal çevrenizle şekillendirilen sosyal çevrenizin ıı yönlendirmesiyle karar vermenize neden olan bir ortam (UE2A, Pos. 1)
- (315) aslında ırk dediğimiz şeyin bilimsel olarak kavramın nerede başladığını tartışıyorlardı ya demin okumuştum, acaba hayvan sınıflandırmasından sonra ırk dediğimiz şeyin kendisi açığa çıktı ıı hatırlayın Sinan Hoca'nın metnini (KE2YY , Pos. 28)
- (316) qi'ye göre turam türev bölü dt f ıı hatırlayalım sadece konumlara ve zamana bağlı bir fonksiyon olacak (KK2A, Pos. 1)

(309) ve (317) arasındaki örneklerde görülen üstsöylemsel unsurlar öğrencilere belirli bir bilginin hatırlatılmasını amaçladığından hatırlatma işlevi görmektedir. Aynı zamanda kimi örneklerde söylemin önceki bir noktasına gönderimde bulunma işlevini de gerçekleştirmektedir.

Sıradaki alt beceri *eklemeyi fark etmedir*. Bu alt beceri öğrencilerin belirli bir argümanın geliştirilmesini takip edebilmeleri ve düşüncelerin arasındaki ilişkileri anlayabilmeleri açısından akademik dinleme bağlamında işlevseldir. Aşağıda derlemde karşılaşılan örnekler sunulmuştur.

- (317) o yüzden sürdürülebilir ve sonsuz bir enerjiye ihtiyacımız var dünyada. ve dünyada baktığımız zaman bin dokuz yüz elli yıllarında ihtiyacımız olan enerjiden yaklaşık olarak altı yedi kat daha fazla enerjiye ihtiyacımız var artık. (UK3S, Pos. 6)
- (318) zaman için (eğer?) dediğim, zamanda homojenlikten kastettiğim evrene bugün de baksam işte yarın gelip yarın da baksam aynı noktadan yine doğa yasalarının aynı olması lazım. izotropik olması da evrene böyle de baksam yok dönüp şöyle de baksam doğa yasalarını hep aynı görüyor olmam lazım. (KK2A, Pos. 1)
- (319) bu kaynaklar tükenmiyor sürdürülebilir olmalı, temiz ve çevreyle dost olan kaynaklar olmalı. bunlar nedir, rüzgar güneş, jeotermal yani sıcak su kaynakları hidrola- hidro elektrik

santrallerinden ın enerji üretimi ve atıklardan enerji üretimi olarak ayrılabilir. **bunun haricinde** daha yeni bir teknoloji olarak dalga enerjisinden de bahsedebiliriz bu da ada ülkelerinde kullanılabilen bir enerji. (UK3S, Pos. 6)

- (320) ülkemizde de Batı Anadolu'da jeotermal enerji santralleri çok yaygın bir şekilde bulunmakta özellikle Aydın Denizli, Manisa illerinde. Afyon'da da küçük bir tane belediyenin santrali var. **bunun dışında** yoğun bir şekilde jeotermalden ısıtma yapılabilir ülkemizde, zaten kaplıca uygulamalarına hepimiz aşinayızdır. ın en yakın İstanbul'a Tuzla İçmeler var, **onun haricinde** Yalova var. (UK3S, Pos. 6)
- (321) Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerine ilişkin ın bir ilgi bir bakış açısı oluşturmaya çalışacağız. **bunun yanında** sunumun ilerleyen bölümlerinde ın Türkçenin ve içerisinde yer aldığı bir Türk dili ailesi ın söz konusu bu diller içerisinde ın Türkçenin yerine ın değişeceği (KE1A, Pos. 1)
- (322) bu kişilerin geçici koruma durumunu düzenlemenin **yanı sıra bir de** entegrasyon yani uyumlarını düzenlememiz gerekir (UE1YY, Pos. 15)
- (323) şimdi **bunlarla beraber** bir önemli tartışma var demiştik (UE1YY, Pos. 11)
- (324) jeotermalden aynı şekilde elektrik üret elde edebiliyoruz buharından sıcak suyu ayırıp buharı alıp buhar türbinine göndererek ın şehir (XX) yapabiliyoruz aynı doğal gazda olduğu gibi **aynı zamanda** soğutma yapabiliyoruz jeotermalle İzmir'de bunun örnekleri var eğer Balçova'da ın İzmir Balçova'yı bilen varsa soğutma sistemi yapılıyor sanayi merkezinde. **aynı zamanda** seracılık sera ısıtması ın işte bu meyvelerin kurutulması (UK3S, Pos. 6)
- (325) yani kendini tekrar eden bir işaret var. bunu kendini tekrar etme uzunluğuna salınım diyoruz. bu salınım **ayrıca** periyot da denebiliyor. (UK2S, Pos. 2)
- (326) ee **bir de** bu tabi sağlam dişlerin varlığı **bir de aynı zamanda da** çeneye güzel bir şekilde dağılmış olması gerekiyor (UK1S, Pos. 12)
- (327) **bir de** arkadaşlar bakiye diye bir kavram var, (UE3A, Pos. 1)
- (328) bu ölçü kaşıkları kişiye özel üretilebildiği gibi hazır fabrikasyon metal veya plastikten üretilmiş ölçü kaşıkları da olabilir. (UK1S, Pos. 14)
- (329) **bir diğer** önemli nokta da baz setinin kalitesini artırma polarizasyon fonksiyonların eklenmesidir. (KK1A, Pos. 1)
- (330) **başka** nerede faydalı olabilir? uzun mesafe etkileşimleri çalışıyorsanız. diyelim ki (xx) kompleksi çalışıyorsunuz uzun mesafeli bir dispersion etkileşimi hesaplamaya çalışıyorsunuz böyle bir durumda mutlaka uzun mesafe etkileşimleri dikkate alabilecek bir baz fonksiyonunuz olmalı (KK1A, Pos. 1)
- (331) baz setleri oldukça ın büyük baz setleri oluşturmak mümkün Dunning'in ailesinde ve bunlar CBS limitine çok yakınlar **hatta** bu moleküller için neredeyse QZ düzeyinde bile ulaşmış ın bula- ın bulunuyorsunuz (KK1A, Pos. 1)
- (332) bir tanesi hasarlı, hasarlı olan mitokondrinin gittiği taraftan gelişen hücreler bir takım farklılıklar gösterecek doğal olarak, **artı** sadece mitokondri diye düşünmeyin, ortadaki proteinlerin **de** etkisi vardı, (KK3YY, Pos. 5)

(318) ve (333) arasındaki örneklerin hepsi bir argümana ekleme yapmak amacıyla kullanılan üstsöylemsel ifadeleri barındırmaktadır. (333) numaralı örnekteki “artı” belirleyicisinin sözlü söyleme özgü bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. “-In yanı sıra”, “In yanında”, aynı zamanda”, “ayrıca”, “bununla beraber”, “dA”, “hatta”, “ve” belirleyicileri Şen (2019) tarafından akademik yazılı söylemde de tespit edilmiştir.

Hyland'ın (2005) modelinde bu işlevi gerçekleştiren belirleyiciler *Mantıksal Bağlayıcılar* kapsamında değerlendirilmiştir. Ädel'in öne sürdüğü ilk modelde (2010) *konuya ekleme yapma* şeklinde bir işlevden söz edilirken daha sonra güncellenen versiyonunda (2023) bu başlık kaldırılmıştır.

Bu kategorideki bir sonraki alt beceri *tanımlama yapıldığını anlamadır*. Aşağıda bir tanım yapılacağına haberini veren üstsöylemsel ifadelerin bulunduğu örnekler sunulmuştur.

- (333) orbital **dediğimiz nedir dersek** ııı orbital dediğimiz de tek elektron fonksiyonlardır. (KK1A, Pos. 1)
- (334) e bunun tanımına ııı değişimin **tanımına bakacak olursak** değişim dediğimiz şey qi'lerin değişimden sonraki değeri eksi qi'lerin değişimden önceki değeri olacaktır. (KK2A, Pos. 1)
- (335) eylemsiz referans sistemini **söyle tanımlayacağız** eylemsiz referans sistemi öyle bir referans istemidir ki öyle bir ııı bu böyle bir referans sisteminden baktığımızda <TAHTAYA YAZAR> evren hem homojendir konum ve zaman olarak. (KK2A, Pos. 1)
- (336) sabit protezin **tanımını incelediğimizde** (UK1S, Pos. 12)
- (337) minimal baz setleri **dediğimiz** baz setleri de **sudur** her bir atomik orbital için tek bir fonksiyonun kullanıldığı baz setleridir. (KK1A, Pos. 1)
- (338) alacaklandırılmıştır **ne demektir?** sağ tarafına işlem yapılmıştır anlamında anlayacağız arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)
- (339) evet tabii genler genler diyoruz, gen **neydi** tekrar edelim, kalıtımın işlevsel birimi, en küçük işlevsel birimidir aslında fonksiyonel olarak (KK3YY, Pos. 15)
- (340) işte hep mutasyon diyoruz, mutasyon **nedir diye baktığımız zaman**, <OKUR> canlıların kalıtım materyalinde meydana gelen değişikliklerdir <OKUR> diye söyleyebiliriz, (KK3YY, Pos. 15)
- (341) Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu uluslararası korumayı **su şekilde tanımladı**: (UE1YY, Pos. 9)

(334) ve (342) arasındaki örneklerde akademik dinleme açısından bakıldığında öğrencilere bir tanımın yaklaşmakta olduğunu haberini veren yönlendirici üstsöylemsel ifadeler bulunmaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri duyduklarında bir kavramın veya terimin tanımını not etmek için hazırlanmaları açısından akademik dinlemede oldukça önemli olabilecek bir üstsöylem kategorisidir. Tanımlama işlevinin işaretini veren ve terimlerin adını sunan üstsöylemsel ifadeler Hyland (2005) tarafından *açımlayıcı* olarak değerlendirilmiştir. Ädel ise bu işleve özel (2010, 2023) *terimleri ele alma* kategorisi oluşturmuştur. Derlemde rastlanan “tanımla-” belirleyicisine Şen (2019) akademik makale özetlerinde de rastlamıştır.

Kategorinin son alt becerisi *düzeltilmeyi fark etmedir*. Bu işlev yalnızca sözlü söylemde gerçekleştirilir. Yazılı söylemde söylemin üreticisi belirtik bir şekilde düzeltilmeyi ifade

etmek yerine silip yeniden yazma olanağına sahip olduğu için metnin yüzey yapısında düzeltmeler gözlemlenmez. Aşağıda bu işlevin örnekleri sunulmuştur.

- (342) “buraya bakacak olursanız da burada sadece f'nin qi'ye göre hıza bağlı türevi var **ay** konuma bağlı türevi var (KK2A, Pos. 1)”
- (343) bildiğiniz o işte felsefe tarihinden aşına olduğunuz isimlerin de böyle geçmişleri var. çok geziyorlar gezenler var **daha doğrusu** ııı ve gezmeyenlerin elinde de seyahatnameler var. (KE2YY, Pos. 24)
- (344) evet zaman içerisinde burada da toplamalar oluşuyor, mesela şurası elli bin, şurası da otuz bin olmuş olsun, satıcılar hesabı elli bin borç **pardon** alacak toplamı vardır diyoruz. (UE3A, Pos. 1)
- (345) birçok motifi kullanıyor yani birçok mimari unsuru kullanıyor, motifi **demeveyim de**, ama özgün bir gelişim var (KE3YY, Pos. 1)

Hyland'ın modeline göre (343) ve (346) arasındaki örneklerdeki gibi düzeltmele belirleyicilerinin *Açımlayıcı* olarak değerlendirilmesi mümkündür. Ädel (2010, 2023) ise bu işlev için müstakil bir kategori sunmuştur.

Dersin düşünsel izleğini takip etmenin altında bir sonraki sırada yer alan *düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme* alt becerisi başlığı altında çeşitli anlam ilişkilerine dair alt beceriler yer almaktadır. Bunlardan ilki *koşut/benzer düşünceleri tespit etmedir*. Bu alt beceriye hizmet edebilecek olan üstsöylemsel ifadeler aşağıdaki örneklerde vurgulanmıştır.

- (346) Marmara bölgesinde Ege bölgesinde bu güneş panellerini evlerin çatılarına koyup ne yapabiliyoruz enerjiyi elde edebiliyoruz ısıtma, su ihtiyacımız da karşılayabiliyoruz **aynı** doğal gaz **da olduğu gibi** (UK3S, Pos. 6)
- (347) **gene** Slater'a **benzer** bir ifade var en önemli farklılık bu ekponansiyel kısımda e üzeri eksi zeta çarpı r değil e üzeri eksi zeta çarpı r kare ifadesi var. e üzeri eksi zeta çarpı r olursa buna Slater tipi eksi zeta çarpı r kare şeklinde olursa buna Gaussian tipi orbital diyoruz. <SLAYTA BAKAR> **gene** a b c açılal momentumu kontrol ettiğimiz parametreler için toplamına açılal momentum kuantum sayısı diyeceğiz. ııı **vine** zeta parametresi orbitalin genişliğini ııı kontrol eder. (KK1A, Pos. 1)
- (348) uzun dönem ikamet hakkı sahiplerinin durumu yabancılar ve uluslararası koruma kanununda düzenlendi ve durumları birinci gruba çok **benziyor**. (UE1YY, Pos. 49)
- (349) işte bu günlük deftere veya yevmiye defterine kayıt yapabilmemiz için arkadaşlar hesapların işleyiş mekanizmasını kuralları bilmemiz gerekiyor **aynı şekilde** muhasebede sınıflama işini yapmak üzere arkadaşlar bildiğiniz gibi büyük defter, var ve büyük deftere yapılan kayıta büyük defter kaydı işte büyük defter kaydını da yapabilmemiz için **vine** arkadaşlar hesapların işleyiş kurallarını bilmemiz gerekiyor. (UE3A, Pos. 1)
- (350) burada da **gene aynı mantıkla** karbon sıfır dediniz orijinde tanımla dediniz ııı birinci fonksiyonum bir tane s fonksiyonu dediniz üç tane ilkel Gaussian foo ııı türü orbital kullandım ölçeklendirme <SLAYTA BAKAR> parametrem bir eksponentlerim bunlar ııı kontraksiyon katsayılarım bunlar dediniz. (KK1A, Pos. 1)
- (351) **vine aynı şekilde** yani kuronda biz kuron yapıp o dışın yani zayıf bir dışın üstüne kuron yapamayacağımız gibi köprüde de aynı şekilde prepere edip köprü uygulayamayız. (UK1S,

Pos. 12)

- (352) benimseyicilerin sosyal sistemi **yine keza** önemli. (UE2A, Pos. 1)
- (353) yeniliğin özellikleri **keza** yeniliğin yayılımı üzerinde önemli bir etkisi var. (UE2A, Pos. 1)
- (354) **buna benzer şekilde** siz de kendinizi ve çevrenizi değerlendirin (UE2A, Pos. 1)
- (355) yani kasamıza para girer, para çıkar, para girer, para çıkar, yani sıklık açısından, ıı, burada gördüğünüz şey aslında **biraz önceki örnekteki gibi** cetvel yukarı hareket ediyor aşağıya gidiyor, bir salınım yapıyor yani, bu salınımı sinüste ifade ediyoruz. (UK2S, Pos. 2)
- (356) bölgesel olup bizim etrafıca tartışacağımız **ve** bugün benim size genel bir çerçeveye sunmaya çalışacağım diğer örgüt ise Avrupa Birliğidir. (UE1YY, Pos. 59)
- (357) işte x ve y olarak düşünebiliriz, burada üç boyutlu değil iki boyutlu baktığımız için iki tane konum parametresi var. **ya da** deriz ki şu eksene x üssü bu eksene de y üssü ekseni dersek **ya** x y'yi kullanabiliriz, **ya da** deriz ki bu x yönünde x üssü yönünde l kadar y yönünde hiç yok. (KK2A, Pos. 1)
- (358) bir ürünün tüm topluma yayılmasını istiyorsa kurumlar ııı değişik medya kanallarına televizyon olsun gazete olsun onunla ilgili sizi sürekli bilgilendirip ve bilgi sahibi olmanızı ve ııı nihayetinde ona sahip olmanızı istiyorlar. **veya** sosyal ağ üzerinden eğer o yenilik herkesin çok hoşuna gittiyse etkiliyorsa insanlar sosyal ağ üzerinden hızlı bir şekilde paylaşıyorlar (UE2A, Pos. 1)

(247) ve (359) arasındaki örneklerde vurgulanmış olan üstsöylem belirleyicileri Hyland'ın (2005) modeline göre *Mantıksal Bağlayıcılar* kategorisinde ele alınabilir. (358) ve (359)'da görülen bağlayıcılar diğerlerinden farklı olarak aslında bir alternatif sunarak bağlanan iki düşüncenin birbirinin yerine geçebilecek koşul birimler olduğunu göstermektedir. Bu belirleyicilerden “keza”, “veya”, “ve” ve “benzer şekilde” Şen (2019) tarafından da yazılı akademik söylemde tespit edilmiştir. “aynı şekilde” ve “benzer şekilde” belirleyicileri ise Tarcan (2019) tarafından yine akademik yazılı söylemde tespit edilmiştir. bunların yanı

Bu kategoride bir sonraki sırada gelen alt beceri *karşıt/farklı düşünceleri tespit etme* becerisidir. Bu alt beceriye katkı sağlayabilecek üstsöylem belirleyicileri aşağıda sunulmuştur.

- (359) jeotermal enerji ise daha ııı biraz daha farklı bir sistem çünkü rüzgar ve güneş tahmin edersiniz ki hava koşullarına çok bağlı **hâlbuki** biz ııı jeotermal enerjiden bahsettiğimiz zaman tamamen yerinden derinliklerinden magmanın üzerine doğru gelen ııı sıcak su ve buhar etkisinden bahsediyoruz. (UK3S, Pos. 6)
- (360) jeotermal enerji üretimi hava koşullarından bağımsız o yüzden ııı diğer yenilenebilir enerji ııı koşullarından biraz daha avantajlı **ancak** her yerde yok öyle bir durumumuz söz konusu. (UK3S, Pos. 6)
- (361) bu da bize diyor ki sistemin minimumu olabilmesi için yani e fiziksel sistemlerde m parametresi mutlaka pozitif olması lazım. **aksi takdirde** eylemin bir minimumu olamayacağından böyle bir sistemden bahsetmek mümkün olmayacak. (KK2A, Pos. 1)
- (362) şimdi baz setleri nelerdir dersek genellikle belli bir uzayı ııı geren ııı fonksiyonlardan

oluşan sete baz seti deriz elimizde bir baz seti varsa bu uzaydaki bütün fonksiyonlarının bu baz setinin lineer elemanlarının lineer kombinasyonu cinsinden yazılabildiğini bekleriz. <SLAYTA BAKAR> ın örneğin ın üç boyutlu uzaydaki i, j, k dediğimiz birim vektörler bunlar bir ın baz setidir üç boyutlu uzay için. <SLAYTA BAKAR> kuantum kimyasında ise baz seti genellikle, ın tek elektron fonksiyonları için ın kullanılan tanımdır ancak ın matematikteki diğer baz setlerinden **farklı olarak** bizim baz setlerimiz genellikle ortogonal değil. (KK1A, Pos. 1)

- (363) dolayısıyla default olarak bunlar hard fock enerjisini minimize ederek elde edilmişler **ama** hard fock enerjisinde elektron korelasyonu yoktur tanım itibarıyla (KK1A, Pos. 1)
- (364) bir ayrım var galiba değil mi, bir farklılık olduğunun bilincinde ya da bir farklılığı vurgulamak istiyor **ama beri taraftan da** şuna itirazı var bunlar o kadar da bilimsel veriler değil elimizde henüz bir şey yok ve biz bunu bu kadar ın tür ırk ve her neyse işte bu kadar kolay bir şekilde biz bunu sınıflandıramayız diyor. (KE2YY, Pos. 28)
- (365) iki durumda iki durumda arkadaşlar azalış durumu çalışır, **yoksa** bir gider olduğu zaman artış tarafına işlem yapılır. (UE3A, Pos. 1)
- (366) gen neydi tekrar edelim, kalıtımın işlevsel birimi, en küçük işlevsel birimidir aslında fonksiyonel olarak, **değilse** daha küçük birimler var, (KK3YY, Pos. 15)
- (367) gelir hesapları da pasif karakterli hesaplar gibi çalışır diyoruz **ancak** gelir hesapları pasif karakterli hesaplardan **farkı şurada ortaya çıkıyor**. (UE3A, Pos. 1)
- (368) yine elbette bunların da Türk soyundan ol- olmaları Türk kültürüne bağlı olmaları gerekir fakat ve yerleşmiş olmaları **fakat buradaki fark** bunlar taşınmaz verilerek iskanları sağlananlardır. (UE1YY, Pos. 17)
- (369) dolayısıyla bunlarda normal şartlarda hiç genetik materyal kaybı olmamasına **na rağmen** çok büyük, ın, etkiler karşımıza çıkabiliyor inversiyonda. (KK3YY, Pos. 15)
- (370) zannedecek ki normalde bunun kırk dört bin yüz herz'lik bir hızı var ama örnekleme hızını iki katı yaptığı zaman iki katı hızlı çalışmaya çalışacak. iki katı hızlı çalıştığı için de şöyle bir şey dinleyeceğiz. <ÇALAR> **tam tersine** ın gördüğünüz gibi hızlandı (UK2S, Pos. 2)
- (371) biz bu derste elbette Türk hukukunda yapılan, iskan kanunda yapılan bu göçmen tanımı ile bağlı değiliz. **aksine** biz uluslararası göçle yani Türkiye'ye yapılan göçle değil de dış göç ile ilgileniyoruz (UE1YY, Pos. 17)
- (372) Türkiye'de kalışlarını geçici hukuki korumayı geçici korumayı tanımlarken demiştik ki bu kişiler sınırlarımıza kitlesel olarak gelirler ve geçici ve acil koruma bulmak isterler dedik. **fakat** zaman içerisinde anlaşıldı ki bu durum buradaki kalma süreleri uzayabilir. (UE1YY, Pos. 15)
- (373) şimdi gördüğünüz gibi her buradaki Avrupa Birliği içerisindeki kurumun da adı da konsey geçtiği için bir de öbür tarafta Avrupa Konseyi olduğu için bir de zaten hepsi Avrupa içerisinde olduğu için, hem Türkçe hem İngilizce olarak, biz bunları karıştırıyoruz. dolayısıyla, **ama yine de**, göç hukukuna ilişkin bölgesel düzenlemeler dediğimizde, aklımıza mutlaka Avrupa Birliği düzenlemelerinin de gelmesi gerekiyor. (UE1YY, Pos. 73)

(360) ve (374) arasındaki belirleyiciler de bir önceki kategoridekiler gibi Hyland'ın (2005) modeline göre *Mantıksal Bağlayıcı* niteliğindedir. Tarcan'ın (2019) verisinde "hâlbuki", "aksi takdirde", "aksine", "ancak", "ama", "fakat", "yine de", "rağmen" belirleyicileri ile karşılaşılmış, Şen'in (2019) verisinde ise "aksine", "ancak", "fakat", "ise", "rağmen", "oysa" ve "yine de" belirleyicileri ile karşılaşılmıştır.

Bu kategoride yer alan üçüncü alt beceri ise *neden-sonuç ilişkilerini tespit etmedir*. Aşağıdaki örnekler nedenler - sonuç ilişkilerine işaret eden üstsöylem belirleyicilerini içeren örnekler sıralanmıştır.

- (374) ancak bu fosil yakıtların ıı miktarını azaltarak ıı atmosferin temizlenmesini ve **buna bağlı olarak** da iklim değişikliğini ıı minimize etme şansına sahibiz. (UK3S, Pos. 6)
- (375) şimdi bu koşulun sağlanabilmesi için bütün olası delta qi'ler için bütün olası delta qi'ler için şu terimin sıfır olması lazım. çünkü eğer belli bir delta qi değeri için bu pozitifse şu ifade pozitifse şayet ıı bütün delta qi'lerin işaretini değiştirdiğimde de negatif olacaktır. **dolayısıyla** o da olası bir- ıı normalde parçacığının izlediği yola çok küçük bir sapmayı temsil edecektir ve her delta qi için bu koşul sağlanmamış olacaktır. **dolayısıyla** bunların sıfır olması lazım sonraki terimler bir sonraki terim <TAHTAYA YAZAR> karesi mertebesindeki terimler qi'ler qi'lerdeki değişimin işareti ne olursa olsun her zaman pozitif olacağı için bu terimler şu koşulun sağlanmasını sağlayacaktır (KK2A, Pos. 1)
- (376) evren konumunda homojen dolayısıyla her konum birbiriyle özdeş olması lazım **e o zaman** konuma da açık açık olarak bağlı olamaz. (KK2A, Pos. 1)
- (377) şimdi Gaussian tipi orbitallerle integral hesaplamak kolay ama Gaussian tipi orbitaller de gerçek dalga fonksiyonun davranışlarını da doğru bir şekilde yansıtamıyor. **o hâlde** ikisini bir araya getirip şöyle bir çözüm bulabiliriz, (KK1A, Pos. 1)
- (378) pratikte de anlamı şudur arkadaşlar, muhasebeye göre muhasebe kayıtlarına göre işletmenin çelik kasasında çünkü bu kasa hesabı işletmenin çelik kasasındaki tutarları takip ediyor arkadaşlar, kayıt alarak, muhasebeye de işletmenin çelik kazasında yirmi bin lira olması gerekir şeklinde bunu algılıyoruz. aynı şekilde, ıı, ve **buradan hareketle** arkadaşlar malum bildiğiniz gibi kasa hesabı bilançonun aktif tarafında yer alan hesap, peki bilançonun aktif tarafında kasa şu an itibarıyla hangi tutar üzerinden yer alacak? bakiyesi üzerinden yer alacak arkadaşlar (UE3A, Pos. 1)
- (379) her dil belirli bir coğrafyada ıı konuşurlarıyla o coğrafyada kök salar ve o coğrafyada bulunan diğer dillerle belirli bir kültürel sosyal ekonomik ıı askeri ıı ilişkiler **neticesinde** ıı dil ilişkileri ıı ortaya çıkarır. (KE1A, Pos. 1)
- (380) bu konu- konuda öylesine çok veri var **ki** ıı dilbilim alanı içerisinde ıı filoloji alanı içerisinde ıı dillerin tipolojik özelliklerine göre nasıl benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği nasıl betimlenebileceği üzerine çok geniş bir literatür, çok geniş bir alanyazın oluşmuştur. (KE1A, Pos. 1)
- (381) bir Hint Avrupa dili olmasına rağmen ıı Türk dili ailesinin öğeleriyle İrani dillerin tarihsel çok yoğun ilişkileri **sonucunda** bu temel tipolojik özelliği yani söz dizimsel özelliğiyle bir değişiklik söz konusu olmuş bir Türkçe tipi öge dizilişi söz konusu olmuştur (KE1A, Pos. 1)
- (382) farklı teknolojileri kullanıyoruz ama pil bittimi her şey susuyor bütün iletişim kesiliyor yapmak istediğimiz bütün aktiviteler ıı son buluyor. **o yüzden** sürdürülebilir ve sonsuz bir enerjiye ihtiyacımız var dünyada. (UK3S, Pos. 6)
- (383) tabii ki bu fosil yakıtların ve iklim değişikliğinin oldukça etkisi var. **bu nedenle** doğal kaynaklardan enerji üretimi bizim için çok önemli (UK3S, Pos. 6)
- (384) yenilikçiler bunlar öncüler bunlar deneyip sosyal çevreleri içinde bunu yaygınlaştırmayı seviyorlar **ve bundan dolayı da** özellikle teknoloji alanından bahsediyorsak fona desteğe ihtiyaçları var (UE2A, Pos. 1)
- (385) tabii burada q da zamana bağlı **olacağı için** onu da göz önüne almamız lazım. (KK2A, Pos. 1)
- (386) **peki niye** biz o hâlde Slater tipi yerine Gaussian tipi orbitaller kullanıyoruz **dersek** Gaussian tipi orbitaller üzerinden moleküller integrallerin hesaplanması daha kolay. (KK1A, Pos. 1)

- (387) Pople grubu bu fikre bayılıyor mı ve mı bunun hızlı bir şekilde kuantum kimyasında popüler olması yol açıyor. **onun için** Gaussian programının ismi de Gaussian oradan gelir. (KK1A, Pos. 1)
- (388) **neden** korelasyon uyumu deriz? şimdi baz setlerindeki eksponentler ve kontraksiyon katsayıları nasıl elde ediliyor sorusuna cevap vermek lazım. şimdi (KK1A, Pos. 1)
- (389) Adem'in ne olduğuna dair dişi mi mı yoksa eril bir şey mi bilmiyoruz, bir insan topluluğunun bir türün adı da olabilir bu arada, buna dair bir fikrimiz yok ama Adem'den yapılan şeyin kadın olduğu konusunda uzlaşıyoruz **çünkü** bize zaten kadın olduğunu söylüyor. (KE2YY , Pos. 28)
- (390) hastanın ağzında bu silikon ve aljinatı yerleştirdiğimiz de bunun bir an önce donmasını istiyoruz **ki** hastanın ağzı uzun süreler bunun kalması hastayı çok ciddi anlamda rahatsız eden ee bir ee olay. (UK1S, Pos. 14)
- (391) çünkü hibrit olması yani melez, **sebebi** de hatırlarsanız katır meselesini hatırlayın, mı, yani F2 oluşturamıyorlardı F1 oluşur F2 oluşuyordu, (KK3YY, Pos. 15)
- (392) Sırpça Hırvatça Boşnakça birbirine çok yakın dillerdir ama bu dilleri mı bugün aralarında anlaşma yüzde yüze yakinken farklı diller olarak kaydediyoruz. **bunun nedeni** kendilerinin siyasal mı tercihleri mı kültürel arka planları mı burada belirleyici oluyor (KE1A, Pos. 1)
- (393) şimdi göçmene ilişkin bir genel tanım vermiştik dersin başında fakat şimdi şu anda kullanacağımız yapacağımız göçmen tanımı teknik bir tanımdır ve Türk hukukuna göre yapılmış bir tanımdır. **neden dersiniz** şimdi biliyorsunuz geçen derste söylemiştik. göçü biz esas itibariyle üçe ayırarak inceliyoruz. iç göç, dış göç, veya iç göç, dış göç, ve transit göç olarak. şimdi Türk hukukunda iç göç iskan kanunu hükümlerine tabidir ve iki bin altı tarihli iskan kanunu, hem göçmen tanımı verir hem de göçmen türlerini açıklar ancak kanunun tanımı söylediğimiz gibi Türkiye'ye olan göç hareketine ilişkindir ve her türlü yabancı kişinin durumunu kapsamaz. (UE1YY, Pos. 17)
- (394) İngilizcesi Council of the European Union veya bizim ve literatürün daha çok kullandığı, karışıklık olmasın **dive** kullandığı ifade, Council of Ministers. Bakanlar Konseyi. (UE1YY, Pos. 69)

(375 ve (395) arasındaki örneklerde yine Hyland'ın *Mantıksal Bağlayıcılar* kategorisine dâhil edilebilecek üstsöylem belirleyicisi örnekleri yer almaktadır. Söz konusu belirleyicilerin bazıları yazılı akademik söylemi inceleyen iki araştırma kapsamında da tespit edilmiştir. Şen (2019) “bu nedenle”, “çünkü”, “bu yüzden”, “dolayısıyla”, “-dAn dolayı” belirleyicilerini, Tarcan (2019) ise “buna bağlı olarak”, “çünkü”, “bu nedenle”, “-dAn dolayı”, “dolayısıyla” belirleyicilerini tespit etmiştir.

Son olarak *düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme* alt becerisinin altında *anlatılanların zamansal sırasını tespit etme* alt becerisi yer almaktadır. Ancak Kuramsal Çerçeve bölümünde de söz edildiği üzere söylem dünyasının dışındaki olayları birbirine bağlayan bağlayıcılar üstsöylem olarak değerlendirilmediği için derlemde bu alt beceri için örnek bulunamamıştır. Dolayısıyla bu alt beceri üstsöylem belirleyicileriyle ilişkilendirilemeyen bir kategori olarak düşünülebilir.

Dersin düşünsel izleğini takip etme alt becerisinin altındaki son alt beceri *söylemin unsurlarını takip etmedir*. Bu bağlamda öğrencilerin Ana/Yardımcı düşünceleri, destekleyici ayrıntıları ve konu dışı unsurları belirleyebilmesi ve aynı zamanda destekleyici ayrıntıların destekledikleri ana veya yardımcı düşünce ile arasındaki bağlantıyı fark edebilmeleri önemlidir. Ancak ana düşünce, yardımcı düşünce gibi unsurlar konuşmacılar tarafından açıkça belirtilmez. Dinleyicilerin söylemi takip edip söylemi oluşturan birimleri ve düşünceler arasındaki bağlantıları, söylemin sözbilimsel olarak düzenleniş yapısını, konuşmacının öne çıkardığı düşünceleri ve o düşünceleri geliştirme yollarını vs. anlayıp değerlendirip ana düşünceler, yardımcı düşünceler veya destekleyici ayrıntılar arasında bir ayırım yapması duyduklarını zihinsel süreçlerden geçirmesi sonucunda mümkün olur. Bu nedenle bu alt beceriler bir taraftan başka alt becerilerle etkileşirken bir taraftan da stratejik dinleme ile etkileşir. Şimdiye kadar listelenen alt becerilere hizmet eden çeşitli kategorilerdeki üstsöylem belirleyicilerinin bir arada bulunması bu alt becerinin etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur. Aşağıdaki (396) numaralı kısa kesitte eğik yazılmış olan ana düşüncenin tespit edilmesi ve diğer düşüncelerin veya bilgilerin onunla olan ilişkisinin belirlenmesine katkıda bulunan üstsöylemsel ifadeler vurgulanmış olarak sunulmuştur.

(395) **şimdi bu** dil ailesi köken birliği meselesini ıı mikro ölçekte **yani** bir ıı bir grup dilin kendi arasında ıı oluşturduğu gruplar olarak değerlendirip **bir de makro ölçekli aile teorileri ortaya çıkmıştır. bunlardan bir tanesi** Nostratik diller. Nostratik diller teorisi ıı bizim için **neden önemli? bu** diller arasında Altay dillerinin de Ural dilleriyle birlikte hatta Hami-Sami dilleri, Kartvel, Dravid Hint Avrupa dillerinin de **bu** teori içerisinde aynı makro dil ailesinin üyesi olduğu fikri ortaya atılmıştır. **bir diğeri de** Avro asyatik Avroasyatik Avrasyatik diller teorisi. **burada da** sekiz dil ailesi yer alıyor **ve** Altay dilleri Hint Avrupa dilleri **gibi** dillerle bir dil ailesi makro düzeyde bir dil ailesinin üyesi kabul ediliyor. (KE1A, Pos. 1)

Bu örnekte “şimdi” belirleyicisi yeni bir konuya geçildiğinin işaretini verirken hemen arkasından gelen “bu” belirleyicisi bir önceki düşünceye gönderimde bulunarak aslında bu kesitin daha önceki bir birimle ilişkili olduğunu yani metnin bu kesitin dışında da bir bütünün parçası olduğunu göstermektedir. “Bir de” belirleyicisi ise “bunlardan bir tanesi” ve “bir diğeri de” sıralayıcılarıyla birlikte ana düşüncenin tespit edilmesine hizmet etmektedir. Sıralayıcıların işaret ettiği noktalar bir arada düşünüldüğünde bu noktaların ortak olarak gönderimde buldukları üst kategorinin ana düşünce / nokta olduğu açığa çıkmaktadır. Dolayısıyla bu iki sıralayıcının işaret ettiği noktalar ana düşünceyi destekleyen unsurlar yani yardımcı düşünceler olarak belirlenir. Ardından

Nostratik dillerin ve Avrasyatik dillerin açıklanmalarına işaret eden “neden önemli?” ve “burada da” belirleyicileri de destekleyici ayrıntılara geçişi işaretlemektedir. Söz konusu kesitin kendi içindeki retorik yapısı ve ana düşünceler, yardımcı düşünceler ve destekleyici ayrıntıların tespit edilip birbirinden ayırt edilebilmesini sağlayan bütün bu üstsöylemsel ifadeler aslında ayrı ayrı düşünüldüğünde farklı işlevleri olan ve dolayısıyla farklı dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicileridir. Aşağıda benzer örnekler sunulmuştur.

(396) peki dedik ki, *azalış tarafı iki durumda, iki hâlde arkadaşlar çalışır bunlardan da bahsedevim. birincisi*, dönem içinde, dönem içinde işte gider hesap, gider, genel yönetim gideri, ortaya çıktıkça sol tarafına işlemi yapılır, borç tarafına, sağ tarafına sadece dönem içinde sadece bir tek gerekçe ile işlem yapılır. *mesela* ben buraya bin lira yazmam gerekirken geldim yanlışlıkla bin iki yüz lira yazdım, bin lira yazmam gerektiğini daha sonra fark edince muhasebede gidip bu kaydın silinmesi, üstünün karalanması diye bir şey söz konusu değil arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)

(397) işte aktif karakterli hesaplarda arkadaşlar, artış tarafı sol taraf, azalış tarafı sağ taraftır, *bir. bir ikincisi arkadaşlar* sol tarafa bir işlem yaptığım zaman işte kasa hesabı bin lira borçlandırılmıştır diyoruz. *mesela* sağ tarafa bu işlemi yapmış olduğumuz zaman işte kasa hesabının sağ tarafı yani kasa hesabı beş yüz alacaklandırılmıştır diyoruz. (UE3A, Pos. 1)

Elbette söz konusu durum yalnızca kısa kesitler için geçerli değildir. Metnin daha büyük birimlerinde de özellikle *Çerçeve Belirleyici, Mantıksal Bağlayıcı ve Açımlayıcı* (Hyland, 2005) üstsöylemsel unsurlar bu bağlamda yine işlevseldir ancak buraya örnek olarak yalnızca kısa kesitler taşınmıştır.

Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin alt beceriler başlığının altında altıncı yani son sırada yer alan alt beceri *sunulan bilginin niteliklerini ayırt etmedir*. Bilginin niteliğini ayırt etme aslında eleştirel dinlemeye yönelik akademik dinleme alt becerileri kategorisindeki alt becerilerle de etkileşir. Aslında onların ön koşulu niteliğinde kabul edilebilir. Bu beceri altında da altı adet alt beceri ele alınacaktır. Bunlardan ilki *benzetme ve metaforları fark etmedir*.

(398) sisteme bakacak olursak aslında çok basit bir enerji sistemi var çünkü bu sol sağ üstteki fotoğrafa bakarsak ıı bir rezervuarımız var. rezervuar dediğimiz şey su ıı tankı *gibi düşünebilirsiniz* bu suyu nehirden aldığı suyu ıı bu rezervuar nehirden aldığı suyu ıı türbine doğru ıı gönderiyor (XX) dediğimiz bir yolla ve burada su türbini helezon şeklindedir, burada böyle salyangoza *benzer* birazcık su türbini. (UK3S, Pos. 6)

(399) çok büyük ihtimalle gidip doğrudan doğruya bir bilgisayar ya bir cep telefonunu ıı yani bir ekme alır *gibi* satın almamışsınızdır. (UE2A, Pos. 1)

(400) mesela bir örnek vereyim benim Amerikalı bir arkadaşımın en büyük hobilerinden bir tanesi belli bir marka bilgisayar piyasaya çıktığı gün satın alma ihtiyacı duyuyordu. ıı kendi çapında yani o markayla ilgili kendisi bir teknoloji şampiyonu *gibi bir şeydi* çünkü ona sahip olduğu için o gün onunla ilgili bilgiye sahip oluyordu (UE2A, Pos. 1)

(401) evet diğer bir tanesi, duplikasyon, adı üstünde duplike olması, yani aynı segmentten bir

parçadan bir daha bulunması ya da birden fazla bulunması, **işte** kopya sayısı **gibi düşünün**, bir üç beş gibi kopyaları var olması, bu duplikasyon aynı kromozomun içinde olabildiği gibi farklı kromozom üzerinde de bulunabilir, (KK3YY, Pos. 15)

- (402) Sonra Rönesans'ta resim gelişmeleri de var, ben size notları vermedim ama perspektif başlıyor daha önceden ondan sonra Rönesans'ta bu iyicene **adeta** bilim **gibi** Leonardo'nun da keşifleriyle mesela bir tren yolu iki paralel demirdir ama baktığınız zaman sanki ileride birleşiyorlarmış gibi görünmüyor mu? (KE3YY, Pos. 1)

Aşağıda olduğu gibi kimi zaman metaforlardan üstsöylem belirleyicilerine başvurmadan söz edilir ancak bir metaforun bulunmasının kendisi üstsöylemsel bir işleve sahiptir. Çünkü konuşmacının söylediklerini alıcıların daha iyi anlayabilmeleri için şekillendirerek sunmalarının bir örneğidirler. (404) numaralı örnekte vurgulanmış olan metaforun kullanımı konuşmacının, söz konusu metaforun yaygın bilinen bir çağrışıma sahip olması gerçeği ve bu çağrışımın anlatmak istediğinin kolayca anlaşılabilmesine katkıda bulunması ihtimalini gözeterek kullandığının bir göstergesidir.

- (403) dolayısıyla insan-bilgisayar etkileşimi sadece buranın altında kalan teknik sistemle sınırlandırılmıyor. bunun üzerindeki **buz dağının en büyük kısmı** belki ıı çoğu zaman da gözükmeyen kısmı kullanıcı tarafı ve organizasyonel sosyal tarafı ıı oluyor. (UE2A, Pos. 1)

Bu doğrultudaki örneklere daha önce Türkçe akademik söylemi araştırmış olan çalışmalarda rastlanmamıştır.

Bu kategoride ikinci sırada *varsayımsal ve hayali ifadeleri ayırt etme* alt becerisi gelir. Aşağıdaki örneklerde vurgulanmış olan ifadeler bu konuda katkı sağlayabilecek üstsöylem belirleyicileridir. Ancak aslında aşağıdaki kesitlerin tamamı üstsöylemsel işleve sahip birimlerdir. Bu nedenle de örneğin (416) numaralı örnekte öne çıkan bir belirleyici olmadığı için vurgulama yapılmamıştır.

- (404) Lagrangian ya da Lagrange fonksiyonu <TAHTAYA YAZAR> dediğimiz böyle bir L fonksiyonu cinsinden ıı tasvir edildiğini **varsayacağız**. (KK2A, Pos. 1)
- (405) burada da **şunu varsayacağız diyelim** sistem öyle davranacak **ki** bu qi'ler sistemin davranışını qi sıfır t ve qi sıfır, tamamına göre türevi genelleştirilmiş hızlar <TAHTAYA YAZAR> sistem **farz edin ki** böyle davranışın bu öyle bir ıı davranış ki eylemimiz, bu noktada bir eks minimum değerine sahip. (KK2A, Pos. 1)
- (406) **farz edelim ki** elimizde iki tane Lagrange fonksiyonumuz olsun belli bir sistemi tasvir eden. (KK2A, Pos. 1)
- (407) mesela gündelik hayatta düşünürseniz ıı şu odada dururken şuradaki sünger kendiliğinden hareket etmeye başlamıyor ama eğer bir arabada olduğumuzu **hayal edelim** araba birden bire gaza bastığı zaman o zaman ıı etraftaki nesnelere kendiliğinden hareket etmeye başlayacaktır. (KK2A, Pos. 1)
- (408) şimdi **olabilir ki mesela bir sistem düşünelim**. işte bir çubuk **olsun**, çubuğun etrafında

- ipin ucuna bağlı bir kütle bağlı **olsun**, e bu durumda biz çubuğu kendi eksanı eksenini etrafında döndürdüğümüzü **varsayalım**. (KK2A, Pos. 1)
- (409) örneğin bir fabrikay**sanız** bir fabrikaya ham madde giriyor, araba üretiy**orsanız** örneğin arabanın parçaları giriyor, nihayetinde bitmiş bir ürün bir araba çıkıyor. (UE2A, Pos. 1)
- (410) örneğin yepyeni bir model telefon çıktı bu alsam mı almasam mı diyorsunuz arkadaşınız bunu sağlamışsa veya teknoloji marketine gittiğini zaman dikkat ederseniz sıraların üzerinde bu yeni çıkan teknolojiler sunulmaktadır. elinize alırsınız oynarsınız böylece ını denenebilir hâle gelir, test ederseniz hımm beğendim o zaman bu güzelmiş deyip satın alar alırsınız. (UE2A, Pos. 1)
- (411) **diyelim ki** yeni bir yazılım sundunuz bir organizasyona ını bir sürü insanın kullanmasını istiyorsunuz veya ını yeni bir teknoloji sundunuz ını veya yeni bir cep telefonu dediğim gibi veya okullar için akıllı tabletler ya da tabletler akıllı tahtalar gibi ama insanlar kullanmıyorlar. (UE2A, Pos. 1)
- (412) **diyelim ki** şurası altmış beş bin lira bir toplam oluştu, oluşturduğum, buna ne diyoruz? kasa hesabı altmış beş bin borç toplamı vardır diyoruz. kırk beş bin de alacak toplamı **olmuş olsun**, kasa hesabının alacak toplamı kırk beş bin liradır diyoruz, yazdım bunları. (UE3A, Pos. 1)
- (413) işletmenin tedarikçilere olan borcunu izleyen hesap, **iste** tedarikçisine borcu ortaya **çıkıtı mesela** on bin lira, şu tarafa ne yapacağız? (UE3A, Pos. 1)
- (414) evet zaman içerisinde burada da toplamlar oluşuyor, **mesela** şurası elli bin, şurası da otuz bin **olmuş olsun**, satıcılar hesabı elli bin borç pardon alacak toplamı vardır diyoruz. (UE3A, Pos. 1)
- (415) **mesela** satışlar hesabı **düşünün**, satış gerçekleştird**ik**, işte beş bin liralık bir artış, fatura bedeli, nereye yazacağız arkadaşlar? (UE3A, Pos. 1)

Yukarıdaki (405) ve (416) arasındaki örneklerde belirleyicilerin çeşitli kombinasyonlarla bir arada da kullanıldığının görülebilmesi için tekrar eden örnekler de sunulmuştur. Ädel (2010, 2023) de *hayali senaryo oluşturma* işlevini modelinde üstsöylemsel bir kategori olarak tanımlamıştır. Ädel'e (2010, 2023) göre bu, dinleyici kitlesine yönelik bir işlemdir. Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme becerisi altında üçüncü sırada yer alan alt beceri *ifade edilenlerin konuşmacının çıkarımı olduğunu anlamadır*. Bu kategori yine öğrencilerin bilginin niteliğini belirleyip söz konusu bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilmenin ilk adımıdır. Dolayısıyla eleştirel dinlemeye ilişkin alt becerilere de dolaylı katkıda bulunur.

- (416) **demek ki** kavramın kendisinin tanımlarken daha başta birtakım problemler var ve Bernasconi bizi uyarıyor. ilk uyarısı ne? eee teknik olarak bu terimi kullanacağım bilimsel olarak bunu kullanacağım eee teknik olarak kullandığım bu terimin, yani bilimsel olarak kullanılmadan önce de birileri galiba bize ırk kavramından bahsetmiş öyle değil mi? **en azından bunu anlıyorum** ama ını makalenin sınırları ını Bernasconi'nin bize göstermeye çalıştığı şey kavramın yalnızca ve yalnızca bilimsel olarak kullanımı. (KE2YY , Pos. 1)
- (417) **demek ki** Kant merkezinde gidecek bir makale öyle değil mi? alt metin**den de bunu anlıyoruz**. (KE2YY , Pos. 1)
- (418) bu ne demek? **demek ki** bir zaman önce ırklar üzerine birileri bir şeyler söylemiş ama bilimsel olarak onun bir yerde ortaya çıkması tarihsel olarak bir yerde ortaya çıkması ını bir

kırılma anıyla açığa çıkmış **diye anlıyoruz** (KE2YY , Pos. 1)

- (419) peki bilançonun aktif tarafında kasa şu an itibariyle hangi tutar üzerinden yer alacak? bakiyesi üzerinden yer alacak arkadaşlar, yirmi bin olarak kalacak, yer alacak aktif tarafta, **demek ki şunu anlıyoruz** arkadaşlar, hesapların bilanço ile ilişkisi nedir? hesapların bakiyesi bilançoda yer alır, hesapların bilançoda bakiyesi yer alır arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)
- (420) hesapların bakiyesi üzerinde etki doğurmaya çalışırız arkadaşlar. bakiyesini artırmaya veya azaltmaya çalışırız, **dolayısıyla aynı kapıya çıkmış oldu** arkadaşlar. (UE3A, Pos. 1)
- (421) İkinci Dünya Savaşı sonrasında olanları biraz bununla ilgili galiba eee hemen orada bir ara veriyor, metinde göreceksiniz ve bir biraz böyle ırkçılığa değiniyor yani ıı bu aslında yapmanın en büyük sebebi **su olsa gerek** aslında Bernasconi'nin amacı şu ırkçılık ve ırk terimi arasındaki o mesafeyi bize göstermeye çalışıyor çünkü ırkçılık çok daha sonra bin dokuz yüz otuzlarda ıı bilimsel olarak tanımlanan bir terim. (KE2YY, Pos. 1)
- (422) **olsa olsa** bu bir iklim farklılığı **olabilir** ya bu anlamda (xx) Kitab-ı Mukaddes anlatımına çok da sadık galiba değil mi? (KE2YY , Pos. 28)
- (423) ama şunu düşünün arkadaşlar bu metnin bize gösterdiği bence en önemli şey bu, çok uzun süre çok uzun yıllar Batı dünyası bunun üzerine ıı eni konu çalışmış ve ciddi bir birikim var. bunu görmek gerekiyor, haftaya Kant'tan devam edeceğiz **öyle görünüyor**. (KE2YY , Pos. 28)
- (424) bakın bu ön bölgede dört diş eksikliği var. biz buraya dörtlü bir gövde yapmışız ama ondan sonra da tabii bir problem çıktıktan sonra da ee sökmüşüz bu kaplamaları. sökerken de dişler de gelmiş gelmiş. **demek ki** dişler de bayağı zayıfmış. (UK1S, Pos. 14)
- (425) **şimdiye kadarki gözlemlerimiz bize söylüyor ki** eğer bir sistemdeki parçacıkların konum ve hızlarını biliyorsak herhangi bir anda o sistemin ileride nasıl davranacağını ya da geçmişte nasıl davrandığını ıı bulabiliriz. (KK2A, Pos. 1)
- (426) hem bizim ülkemizde hem de Çin'de ve diğer büyük ülkelerde hidroelektrik santraller yenilenebilir enerjiden ıı elektrik üretimi için en önemli sistemlerdir diyebiliriz. çok fazla elektrik üretiyorlar çünkü iki bin dört yüz beş Gwe'lık bir yenilenebilir enerji gücü bu yaklaşık ıı bir doğal gaz santrali kadar enerji üretebiliyor ıı **anlamına geliyor**. (UK3S, Pos. 6)
- (427) iki tarafın da zamana göre türevini alırsanız r'nin zamana göre türevi o referans sisteminde parçacığının hızıdır. r üssü referans sis r üssünün türevi de o üssü referans sisteminde parçacığının hızı R'nin zamana göre türevi ise referans sistemlerinin birbirlerine göre hızını verecektir. **şimdi buradan çıkarabileceğimiz şöyle bir koşul var** eğer iki referans sistemi birbirlerine göre sabit hızda gidiyorsa ve birisi o referans sistemi eylemsiz bir referans sistemiyse dolayısıyla v sabit orada o üssü referans sisteminde de parçacığının hızı v üssü hızı yine sabit olacaktır (KK2A, Pos. 1)

(417) ve (428) arasında vurgulanmış olan örnekler incelendiğinde aslında Hyland'ın (2005) çeşitli üstsöylem kategorileri altında listelenebilecek örneklerle karşılaşılmaktadır. Örneğin, “en azından bunu anlıyorum” hem içinde birinci tekil kişi eki taşıdığı için *Kendinden Sözetme* olarak, hem konunun açıklandığına işaret ettiğinden *Açımlayıcı* olarak, hem de en azından bunu anlıyorum” ifadesinin çağrıştırdığı başka çıkarımların da yapılabileceği ihtimali değerlendirildiğinde de *Kaçınma* olarak değerlendirilebilir. Ancak dinleme açısından bakıldığında sıralanan örneklerin ortak noktası ifade edilenin bir çıkarım olduğuna işaret etmektir.

Dördüncü alt beceri *kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etmedir*. Elbette iki tür bilgiyi ayırt edebilmek için dinleyicilerin öncelikler her birini ayrı ayrı fark edebilmeleri gereklidir. Bu nedenle bu başlık altında kanıtlanabilir bilgiye ve konuşmacının görüşüne işaret eden üstsöylem belirleyicilerine yer verilecektir. Bu doğrultuda öncelikle öğretim elemanlarının kendi görüşlerini ifade ederken kullandıkları üstsöylem belirleyicilerine odaklanan aşağıdaki örnekler incelenebilir.

(428) burada da o gizemli havayı yansıtıyor **gibime geliyor. ben kendi adıma öyle söyleyebilirim.** (KE3YY, Pos. 1)

(429) zaten Türkçede yer alan pek çok Farsça sözcüğü de biliyor olmak ın hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili önemli bir ın nokta **diye düşünüyorum.** (KE1A, Pos. 1)

(430) yani burada yaratmanın nasıl olduğuna dair bir vurgu vardır ya bu kaburga kemiği hikayesinde **bence** burada aslında cinsine ya da ne olduğuna dair bir vurgu yapılması daha sağlıklı olabilir. (KE2YY, Pos. 28)

(429) ile (431) arasındaki örneklerde öğretim elemanları “kendi adıma”, “bence”, birinci tekil kişi eki gibi kaynaklardan faydalanarak doğrudan kendilerini söylemede kodlayıp görüşlerini ifade etmektedirler. Hyland’ın *Kendinden Söz Etme* kategorisi, Ädel’in (2023) ise *Yazar kişiliğini etiketleme* işlevi ilk bakışta bu kategoriyle ilgili gibi görünse de aslında bu örneklerde konuşmacının kendi kişilik özelliklerine bir gönderimde bulunulmadığı için burada geçerli sayılmaz. Ayrıca daha sonra konuşmacıya odaklanan alt beceriler başlığı altında detaylı olarak ele alınacak olan *Tutum Belirleyicileri* de bir ifadenin görüş olduğu yönünde işaret verebilir. (429) numaralı örnekteki “gizemli”, (430) numaralı örnekteki “önemli” ve (431) numaralı örnekteki “daha sağlıklı” belirleyicileri bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca yine “düşün-”, “gibisine gel-” ve “-abil” birimleri de bu ifadelerin kanıtlanabilir bir bilgi olarak sunulmaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Kanıtlanabilir bilgiye işaret eden üstsöylemsel birimler ise Hyland’ın (2005) *Tanımlayıcılar* kategorisine dâhil edilebilecek belirleyiciler olabilir. Öğretim elemanları bu belirleyicileri kullanıp sundukları bilginin kaynağını belirterek kendi düşünceleri veya görüşleri olmadığına vurgu yapar ve diğer bir taraftan ifade ettiklerine ilişkin tanık gösterme yoluyla kanıtlar sunar. Aşağıda derlemde rastlanan örnekleri sıralanmıştır.

(431) iki bin altı tarihli iskan kanununa göre göçmen, Türk soyundan olup Türk kültürüne bağlı olan ve yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu hâlde Türkiye’ye gelip bu kanun hükümlerine göre kabul olunanlardır. dolayısıyla gördüğümüz gibi son derece sınırlı bir tanım veriyor. iskan kanunu göçmen tanımı ne diyor? bir Türk soyundan olacak, iki Türk kültürüne bağlı olacak, üç yerleşme niyeti bulunacak, (UE1YY, Pos. 17)

(432) şimdi işte bu şekilde doğum yolu ile Türk vatandaşlığını kazanmış olan kişilere-

Türk vatandaşlığı kanunu bir imkân tanıyor. **diyor ki** sizler, vatansız kalmayacaksınız eğer, Türk vatandaşlığından çıkmak üzere talepte bulunabilirsiniz. (UE1YY, Pos. 49)

- (433) Alman **mevzuatı** da buna engel oldu. ve onlara **dedi ki** Alman makamları size Alman vatandaşlığını kazanabilmek için Türk vatandaşlığından ayrılmak mecburiyetindediniz. (UE1YY, Pos. 49)
- (434) **diyor ki** Rogers yayılım ya da işte diffusion İngilizcesiyle <OKUR> bir yeniliğin belirli bir kanal vasıtasıyla zaman içinde bir sosyal sistem ıı üyeleri arasında iletiildiği süreç. <OKUR> (UE2A, Pos. 1)
- (435) Rogers' **a göre** ıı yeniliğin yayılımı kategorisinde insanlar ıı şu beş gruba giriyor diyor. (UE2A, Pos. 1)
- (436) ses telleri erkeklerde **buradaki verilen bir bilgiye göre** yüz yüz elli titreşim yaparken kadınlarda iki yüz iki yüz elli titreşim yapıyor (UK2S, Pos. 2)
- (437) böylesine büyük ölçekli veri sunan dünya dilleriyle ilgili en önemli kaynaklardan bir tanesidir o dünya dilleri atlası. ıı onların **verdiği sayılara göre** ıı gördüğümüz gibi ıı öge dizilişi bakımından biz aslında ıı dünya dillerinde daha fazla özel örneği olan bir sözdizimsel özelliğe sahip görünüyoruz. (KE1A, Pos. 1)
- (438) ama Ethnologue bu konudaki en önemli veri kaynaklarından bir tanesi UNESCO yine önemli bir kaynak ıı dolayısıyla yani yine bir taraftan dünya dilleri atlası bir taraftan Ethnologue bir taraftan UNESCO'nun ilgili ıı o sayfasında araştırma yaparken ilgili alanlarda bulabileceğiniz ıı kaynaklar bu konuyla ilgili demek ki en önemli bilimsel kaynakları oluşturuyor. dolayısıyla **burada anlatacağım anlattığım veriler oralandan elde edilmiş veriler.**
- (439) mesela Ethnologue Ethnologue'dan bahsetmişim **sağdaki ıı görsel Ethnologue'un sayfasından alınmış bir görsel** orada on altıncı sırada Türkiye'de konuşulan Türkçe ıı on altıncı sırada kaydediliyor. (KE1A, Pos. 1)
- (440) gene ıı (xx) grubunun **tecrübelerine göre** benzer tecrübeler bizim grupta da var cc-pVDZ ile altı üç bir G (d, p) arasında öyle çok büyük bir fark yok (KK1A, Pos. 1)
- (441) o Tevrat'taki bir konuyu temsil ediyordu, Yahudilerin komutanıydı, lideriydi, tek tanrıyı anlatmıştı onlara, ama bir, ıı, ibadet yaparken yok olmuştu, bir yere gitmişti, döndü bakıyor ki kendisi o tek tanrıya inanmıyorlar, yine buzağıya tapıyorlardı, **Tevrat'ta vazıyor bu Kuran'da da anlatılıyor.** o toplumuna kızıyor, (KE3YY, Pos. 1)

(432) ve (442) numaralı örnekler arasında kanunlar, mevzuatlar, bilim insanlarının çalışmaları, kutsal metinler, uluslararası kuruluşların internet sayfaları, raporları vb. gibi kaynakların devam eden söylem içerisinde referans gösterildiği durumlarda kullanılan üstsöylemsel ifadeler görülmektedir.

Bir sonraki kategori *terimleri fark etmedir*. Bu doğrultuda aşağıda öğretim elemanlarının terimleri sunarken başvurdukları üstsöylemsel ifadelerin bulunduğu örnekler (443) ve (465) arasında sıralanmıştır.

- (442) kulenin üstünde bir ıı ana tel **dediğimiz** bir kutu var. (UK3S, Pos. 6)
- (443) çok yaygın olarak iki tane metodumuz var bu her yerde gördüğümüz güneş panelleri bu güneş panellerine biz fotovoltaik sistemler **divoruz.** (UK3S, Pos. 6)
- (444) hepsini birlikte olmasa da bunların en az iki tanesini birlikte kullanırsak biz buna hibrit enerji kaynağı diyoruz yani rüzgarla güneş, güneşle jeotermal santrallerini birlikte enerji

- üretebilecek ve birbirlerinin enerjisini destekleyecek şekilde kullanırsak **bunun adına** biz hibrit sistemler **diyoruz** (UK3S, Pos. 6)
- (445) bu çalışmalara ise biz kestirimci bakımı **adını veriyoruz**. (UK3S, Pos. 6)
- (446) o yüzden bu boyuttaki değişikliklere gen mutasyonları **adı verilir**. (KK3YY, Pos. 15)
- (447) notasyon olarak bunların her birine qi diyeceğiz i birden 3N eksi M'ye kadar <TAHTAYA YAZAR> qi'lere <TAHTAYA YAZAR> bizim genelleştirilmiş koordinatlar **ismini vereceğiz**. (KK2A, Pos. 1)
- (448) buna e ııı eylemsiz referans sistemi <TAHTAYA YAZAR> **diveceğiz**. (KK2A, Pos. 1)
- (449) şimdi baz setleri nelerdir dersek genellikle belli bir uzayı ııı geren ııı fonksiyonlardan oluşan sete baz seti **deriz** (KK1A, Pos. 1)
- (450) gül pencere **diyorlar** virtual **diyorlar** (KE3YY, Pos. 1)
- (451) bu ııı zeta parametresi eğer çok küçük olursa ııı <SLAYTA BAKAR> bu fonksiyona genellikle dü- düfüz fonksiyon **denir** (KK1A, Pos. 1)
- (452) bunlar genellikle korelasyon uyumlu baz setleri **olarak ifade edilirler**.
- (453) üçüncü grup erken çoğunluk **dive adlandırılan**, sonra geç çoğunluk ve en son da direnenler hatta reddedenler grubu vardır diyor. (UE2A, Pos. 1)
- (454) bunu da yeniliğin s eğrisi **olarak adlandırıyor** ııı Rogers. (UE2A, Pos. 1)
- (455) evet, ikinci grup dedik, kromozom mutasyonları, bunlar kromozom seviyesindeki mutasyonlar, az öncekiler nükleotit bazında, gen bazında yani nokta mutasyon **dive adlandırılır diğer adıyla** az önceki bahsettiklerimiz, (KK3YY, Pos. 15)
- (456) ve en sona gelen grup da direnenler ya da reddedenler **deniyor**. (UE2A, Pos. 1)
- (457) bu salınma ayrıca periyot da **denebiliyor**. (UK2S, Pos. 2)
- (458) büyük defter hesapları T hesabı olarak da **isimlendiriliyor**. (UE3A, Pos. 1)
- (459) bir de arkadaşlar bakiye **dive bir kavram var** (UE3A, Pos. 1)
- (460) bir de bakiye **denen bir kavram** var, (UE3A, Pos. 1)
- (461) sentromer dışındaki bölgede bu olay gerçekleşmişse parasentrik, sentromeri için içine alan bir kısımdaysa perisentrik, ıı, **tabiri kullanılır**.
- (462) fütürizm **dive isim takımlar işte**, (KE3YY, Pos. 1)
- (463) **onların da adı** ikincil koruma statüsü sahipleri (UE1YY, Pos. 11)
- (464) bu kişilerin **ismi** zaman zaman mavi kartlı yabancılar **olarak da anılabiliyor**. (UE1YY, Pos. 49)

Öğrencilerin tanıtılan kavramın adını terim olarak fark etmeleri de parçası olmaya çalıştıkları söylem topluluğuna etkin bir şekilde katılabilmeleri yani aynı alanda çalışan kişilerle aynı dili kullanabilmeleri açısından önemlidir. Ayrıca not alma açısından da bir terimi fark edebilmek önemlidir çünkü çoğu zaman terimin sunulması ve tanımlanması birlikte gerçekleştirilmektedir. Derlemde rastlanan “adlandır-”, “isimlendir” belirleyicilerine Şen (2019) akademik makale özetlerinde de rastlamıştır.

Altıncı sırada *genellemeleri ayırt etme* alt becerisi yer almaktadır. Genelleme ifadelerini ayırt edebilmek öğrenciler açısından alımladıkları bilgilerin tüm koşullar altında, her

durum veya herkes için geçerli olmayabileceğini fark etmeleri açısından önemlidir. Aşağıdaki örneklerde bir genelleme yapıldığına işaret eden üstsöylem örnekleri sunulmuştur.

- (465) çok yaygın olarak iki tane metodumuz var bu **her verde** gördüğümüz güneş panelleri bu güneş panellerine biz fotovoltaik sistemler diyoruz. (UK3S, Pos. 6)
- (466) Danimarka İsveç arasında (XX) diye bir şehir vardır orada bir köprü vardır mesela etrafi **tamamen** bu ııı deniz üzerindeki ııı offshore sistemlerle ıııı doludur diyebiliriz. (UK3S, Pos. 6)
- (467) bir Adem ve Havva denildiğinde **hepimizin** zihninde onun beyaz ııı işte bize kendimize benzeyen bir şey olduğunu tasavvur ediyoruz. (KE2YY, Pos. 28)
- (468) **hep** Gaussian tipi orbitaller kullanıyoruz. (KK1A, Pos. 1)
- (469) bunu ilk defa deniyorlar, bunun için bunlar konuşuluyor, şu an **herkes** yapıyor bunun gibi ama şu anda önemli değil, (KE3YY, Pos. 1)
- (470) Türkiye'de yabancı statüsüne girmeleri demek. dolayısıyla **her bakımdan** artık yabancı statüsüne girdiklerinde Türk vatandaşları ile aynı koşullarda haklardan yararlanamayabileceklerdi. (UE1YY, Pos. 49)

Üstsöylem kategorileri açısından değerlendirildiğinde bu örneklerin *Vurgulayıcılar* (Hyland, 2005) kategorisinde oldukları ifade edilebilir. “hep”, “her zaman” ve “tamamen” belirleyicilerine Şen’in bilimsel makale özetlerinden oluşan derleminde de rastlanmıştır.

Bu kategorideki son alt beceri *sunulan bilginin yaygın bir şekilde bilinen/genel-geçer bir bilgi olduğunu fark etmedir*. Aşağıdaki kesitlerde bu beceriyle ilişkilendirilebilecek üstsöylem belirleyicilerine yer verilmiştir.

- (471) çünkü dünyamızın nüfusu **bildiğiniz üzere** sekiz milyara ulaşmış durumda ııı ve sadece nüfus artmıyor nüfusla birlikte teknoloji de oldukça hızlı bir şekilde ilerliyor. (UK3S, Pos. 6)
- (472) buradan hareketle arkadaşlar **malum bildiğiniz gibi** kasa hesabı bilançonun aktif tarafında yer alan hesap, peki bilançonun aktif tarafında kasa şu an itibarıyla hangi tutar üzerinden yer alacak? (UE3A, Pos. 1)
- (473) ülkemiz **biliyorsunuz** bayağı bir tektonik bölge depremlerin çok olduğu bir bölge o yüzden jeotermal kaynaklar da yeryüzüne çıkabilmek için bu tektonik faylardan ııı yararlanıyorlar. (UK3S, Pos. 6)
- (474) **biliyorsunuz ki** çok sanatçı işte sadece estetik amaçlı protezler yaptırıyorlar dişlerine (UK1S, Pos. 12)
- (475) şimdi Bernier’e itiraz eden biri var **hepinizin bildiği** bir filozof Lagnis (KE2YY , Pos. 28)
- (476) <OKUR> Avrupa yayılcılığına ticaret önderlik etmişti etmesine. <OKUR> **biliyoruz bunu değil mi?** coğrafi keşiflerden beri. (KE2YY , Pos. 8)
- (477) Eee seyahatnameler çok meşhur **sizin de tanıdığımız felsefe tarihinden bildiğiniz** filozoflar bu say- seyahatnamelerden ciddi anlamda besleniyorlar. (KE2YY , Pos. 24)

- (478) **genelde şöyle bir kanı vardır** arkadaşlar işte ıı yakıtlar tüketiyor. (UK3S, Pos. 6)
- (479) jeotermal enerji ise daha ıı biraz daha farklı bir sistem çünkü rüzgar ve Güneş **tahmin edersiniz ki** hava koşullarına çok bağlı (UK3S, Pos. 6)
- (480) bunun dışında yoğun bir şekilde jeotermalden ısıtma yapılabiliyor ülkemizde zaten kaplıca uygulamalarına **hepimiz aşınayızdır**. (UK3S, Pos. 6)
- (481) bu ıı uygulamayı kullanabilmemiz için hem yapay zekanın makine öğrenmesi machine learning dediğimiz ıı kısmını kullanabiliyoruz hem de IoT internet of things ıı **eminim buna hepiniz ya da çoğunuz vakıftır**. IoT uygulamasıyla uzaktan sensörlerin takibi söz konusu (UK3S, Pos. 6)
- (482) Newton dinamiğinden **hatırlarsanız** ıı hareket denklemleri ikinci derecede denklemlerdi (KK2A, Pos. 1)
- (483) öyle fotoğraflar dolaşıyordu hatırlayın internette sosyal medyada, böyle şey ıı tıpkı hayvanlar şey ıı bir takım böyle hayvanat bahçelerinde sergilenirler **ya**, ta Paris'in göbeğinde insanları da o şekilde sergiliyor ve çok geç tarihlere kadar var bu, onun fotoğraflarını getireyim ben size. (KE2YY , Pos. 26)
- (484) metot ee tabi hani protez parmaklar protez kollar yani **bunları hepiniz duymuşsunuzdur** çok istemediğimiz hani gerçekten zor işlemlerdir (UK1S, Pos. 12)
- (485) evet yani bu Antik Yunan'dan beri böyle değil mi? beden dediğin sergilenen bir şeydir, Platon'un diyaloglarından hatırlayın göreceksiniz. ıı bu çok da ıı **yabancı olduğumuz bir şey değil** (KE2YY , Pos. 28)
- (486) şimdi iki referans sisteminde de parçacığımın hızı sabitse yani bunların hareket denklemleri ikisinde de aynıysa bunlar bir bakıma birbirlerine özdeş sistemlerdir, aynı şekilde davranırlar. **e** aynı şekilde davranan iki aynı şekilde davranan iki sistemin Lagrangian'larının arasındaki tek fark da bir tam türev olabilir. (KK2A, Pos. 1)

(472) ve (487) arasındaki örneklerde görülen belirleyicilerin aynı zamanda dinleyiciler ve konuşmacı arasında paylaşılan ortak bilgiye yönelik vurgu yapması da söz konusudur. Akademik dinleme açısından bakıldığında öğrencinin daha önceden bilinen ve yeni bilgiler arasında bir ayırım yapması için işlevsel olabilir. Hyland'ın (2005) modeline göre söz konusu örnekler birinci ve ikinci çoğul kişi ekleri içerdiği için *Katılım Belirleyicisi* olarak düşünülebilir.

4.2.3. Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler

Bu kategoride temelde üç adet dinleme alt becerisi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla konuşmacının görüşünü, duygularını ve tutumunu, vurguladığı ifadeleri belirleyebilmekle ilgilidir. Konuşmacının görüşünü belirleme bu bağlamda odaklanılacak ilk alt beceridir ancak incelenen derlemde bu alt beceriyle ilişkilendirilebilecek çok sayıda üstsöylem örneğine rastlanmamıştır. Bir önceki başlık altında kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme becerisi ile ilgili olarak sunulan (429) ve (431)

arasındaki örnekler bu bağlamda yine geçerlidir. Bu tür üstsöylem belirleyicilerin derlemde sıklıkla gözlemlenmemesinin nedeni incelenen türle ilgili olabilir. Öğretim elemanlarının çoğu zaman akademik ortamların önemli bir özelliği olan nesnel anlatımı benimseyip bilgilendirme amacı gütmelerine bağlanabilir.

Bu başlık altındaki ikinci ve en geniş kapsamlı alt beceri olan *konuşmacının duygularını ve tutumunu anlamayı* altında da yedi ayrı alt beceriden söz etmek mümkündür. Öğrenciler öğretim elemanının söyleminde ancak bu ikinci düzeydeki alt becerileri etkin kullanarak öğretim elemanının duygularını ve tutumunu anlayabilir. Bunlardan ilki *mübalagayı tespit etmedir*. Ancak derlemde öğretim elemanının abartılı bir anlatım yaptığını gösteren üstsöylemsel ifadeler rastlanmamıştır. Bu derlemin küçüklüğü ile veya yine akademik üslubun abartıya çok yer vermemesiyle açıklanabilir. İkincisi ise *kaçınma ifadelerini tespit etmedir*. Kaçınma ifadeleri daha önce Kuramsal Çerçeve ve Yöntem bölümlerinde de bahsedildiği gibi söylem içerisinde çeşitli işlevlere sahip olabilirler. Bu işlevlerden bazıları ilişkisel işlevlerdir. Bir başka ifadeyle konuşmacının dinleyicilerle sosyal bir ilişki kurma çabasını ortaya koyan belirleyicilerdir. Örneğin (488) numaralı kesitte vurgulanmış olan üstsöylem belirleyicisi yalnızca konuşmacının yüz olgusunu yönetme çabalarıyla ilgilidir. Öğretim elemanı bu ifadeyle tekrara düşerse eğer bunun farkında olduğunu göstermeye çalışmakta, bu yönde gelebilecek eleştirilerin önünü kesmeyi hedeflemektedir. O nedenle üstsöylemsel bir ifade olmasına rağmen dinleme açısından bakıldığında çok işlevsel olmayacağı iddia edilebilir. Dolayısıyla bunun gibi kaçınma örnekleri çalışmanın bulgularına taşınmamıştır.

(487) Sonra resim akımları başlayacak, mesela realizm, **anlatmış mıydım bilmiyorum ama**, realizmde, aa, anlatmıştım hatırladım, realizmde neden melek yapmıyorsun diyorlar adama, Courbet'e, 11, onun başlattığı ileri sürülüyor, Fransız ressam, (KE3YY, Pos. 1)

(489) ve (498) arasındaki örneklerde görülen üstsöylem belirleyicileri de aslında konuşmacının ifade ettiklerinin doğruluğu konusunda kendi sorumluluğunu azaltma işlevi görürken dinleyiciye de ifade edilenlere ilişkin başka ihtimallerin de bulunduğu mesajını vererek söylenenlerin kesinlik değerini azaltmaktadır. Genel olarak da konuşmacının çok iddialı bir tutum içinde olmadığını da göstergesidir.

(488) buralardan elektrik elde ediyoruz ama burada 111 yüz Gwe'ın üzerinde enerji elde etmemiz **söz konusu**. (UK3S, Pos. 6)

(489) ve bir 111 alt disiplin alt çalışma alanı 111 alt çalışma alanı oluşmuştur 111 **denilebilir**. (KE1A, Pos. 1)

- (490) hem bizim ülkemizde hem de Çin'de ve diğer büyük ülkelerde hidroelektrik santraller yenilenebilir enerjiden ıı elektrik üretimi için en önemli sistemler**dir diyebiliriz**. (UK3S, Pos. 6)
- (491) ama bunların içerisinde en büyük yirmi beş dil ailesinin ıı dünya dillerinin büyük bir kısmını içerdiğini **söyleyebiliriz**. (KE1A, Pos. 1)
- (492) göreceksiniz ki yani sizin de gördüğünüz gibi, yarı yarıya bir işlem **gibi düşünebiliriz** yani işin yarısının dış hekimi yapıyorsa diğer yarısını da dış teknisyenleri yapıyor. (UK1S, Pos. 14)
- (493) kullanıcı direnişini aşmak için kullanılan yöntemlerden bir tanesi **olabilir** (UE2A, Pos. 1)
- (494) siz de bakabilirsiniz aslında ama **belki** daha belki burada üzerinde konuşmak daha çarpıcı olabilir fotoğraf üzerinden yani görmek daha çarpıcı olabilir diye düşünüyorum. (KE2YY, Pos. 26)
- (495) mesela bir örnek verecek olursak bilgisayar ya da cep telefonu almadan önce verdiğiniz kararı hatırlayın. ıı gidip doğrudan doğruya çok **büyük ihtimalle** gidip doğrudan doğruya bir bilgisayarı ya bir cep telefonunu ıı yani bir ekmek alır gibi satın almamışsınızdır. (UE2A, Pos. 1)
- (496) aynı zamanda haçlı seferleri de vardı bu Fransızlar bayraktarlığını yaptılar dolayısıyla Anadolu'dan ya da ne bileyim orta doğudaki yapılardan sivri kemerlerinden esinlenmiş olmaları da **muhtemeldir**. (KE3YY, Pos. 1)
- (497) baz setini daha uygun ayarlamak gerekebilir yani bazen bazı özel durumlarda baz setini büyüttüğünüz hâlde sonucunuz iyileşmeyebilir **belki birazcık** kötüleşe **de bilir bu da mümkün yani her zaman da değil**. (KK1A, Pos. 1)

Aşağıda (499) ve (506) arasındaki örneklerde vurgulanmış olan kaçınma belirleyicileri genellikle bir özelliğe yönelik bir kaçınmayı ifade etmektedir. Öğretim elemanının norm kabul edilen bir düzeye yaklaşan değerleri ifade etme ve kesin bir değere olabildiğince yakın bir ifade kullanma kaygısına işaret etmektedirler. Dinleyiciler açısından bakıldığında ifade edilenlere ilişkin ince ayrıntılar sunarak içeriğin doğru bir şekilde aktarılmasına katkıda bulunurlar. Yani anlamın bir parçasıdırlar aynı zamanda.

- (498) ancak hava sıcaklığına bakarsanız bugün İstanbul'da mesela **oldukça** yüksek İzmir'de hafta sonunda kırk derecelere varan sıcaklık bekleniyor bunlar anomali tabii ki. tabii ki bu fosil yakıtların ve iklim değişikliğinin **oldukça** etkisi var. (UK3S, Pos. 6)
- (499) yani ırklar ve türler daha henüz öyle hani bilimsel olarak **çok da** ayrılmamış. (KE2YY, Pos. 28)
- (500) bugün sayının üç buçuk milyona ulaşmasıyla biz anladık ki bu kişilerin durumunu aslında **büyük ölçüde** düzenlemek mecburiyetindeyiz (UE1YY, Pos. 15)
- (501) ülkemizin jeotermal kurulum gücü şu an için bir nokta altı Gwe **civarında** arkadaşlar (UK3S, Pos. 6)
- (502) ve dünyada baktığımız zaman bin dokuz yüz elli yıllarında ihtiyacımız olan enerjiden **yaklaşık olarak** altı yedi kat daha fazla enerjiye ihtiyacımız var artık. (UK3S, Pos. 6)
- (503) **birazcık** yabancı gelebilir ama **birazcık** takip etmeye çalışın (UK2S, Pos. 2)
- (504) bugün **neredeyse** bütün kuantum kimyası yazılımlarında ve kuantum kimyacılar tarafından evrensel olarak Gaussian tipi orbitaller kullanılır **bir iki istisna olabilir** (KK1A, Pos. 1)

(505) bugün **hemen hemen** tüm kuantum kimyası yazılımlarında kullandığımız baz setleri kontrak edilmiş Gaussian tipi orbitaller tipi sınıfına girmektedir. (KK1A, Pos. 1)

(499) ve (506) arasındaki belirleyiciler öğretim elemanının sunduğu bilginin doğruluğundan emin olamadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin de bu bilgilere temkinli yaklaşmaları gerektiği mesajını vermektedir.

(506) integral hesaplanmasından kaynaklanan zorlukları aşan aşmak için ıı **zannedersen** bin dokuz yüz altmışlarda ıı ilk defa Boys tarafından öneriliyor Slater tipi orbital değil de Gaussian tipi orbital kullanalım diye. (KK1A, Pos. 1)

(507) bugün neredeyse bütün kuantum kimyası yazılımlarında ve kuantum kimyacılar tarafından evrensel olarak Gaussian tipi orbitaller kullanılır bir iki istisna olabilir **hatırladığım kadarıyla** Amsterdam menşeli programda Slater tipi orbitaller kullanılıyor (KK1A, Pos. 1)

(508) camda **yanlış hatırlamıyorsam** beş yüz bin metre bölü saniye hızla yayılırken havada üç yüz kırk metre bölü saniyeyle yayılıyor **gibi ifade edebiliriz**. (UK2S, Pos. 2)

(509) yani bilimsel olarak kullanılmadan önce de birileri **galiba** bize ırk kavramından bahsetmiş öyle değil mi? (KE2YY, Pos. 1)

(510) o dizi analizi mevzusunu **herhâlde** daha önce konuşmuştuk, hani (DN tipliler) vardı ya, neydi o, üçüncül karbonda OH vardı, ikincil karbonda H vardı değil mi, (KK3YY, Pos. 15)

(511) işte ilk bağlanıldığı gün **ne bileyim** on on beş tane bilgisayar internete bağlıydı ama bu yavaş yavaş ıı artmaya başladı. (UE2A, Pos. 1)

(512) bu duplikasyon aynı kromozomun içinde olabildiği gibi farklı kromozom üzerinde de bulunabilir, diyelim A B C, **sallıyorum**, genleri var, bu hemen yanında A B C diye bir tane yanında gidebilir, (KK3YY, Pos. 15)

(513) split valence yaparsanız işte üç tane s iki tane p olur dokuz tane fonksiyona dönüşmüş olur **hızlıca sövlersek**. (KK1A, Pos. 1)

(514) şimdi **hızlı bir mantıkla veya ezberci bir mantıkla hareket edecek olursak** şunu söyleyebiliriz gider hesapları aktif karakterli hesaplar gibi çalışır, yani artış tarafı sol, azalış tarafı sağ taraftır, **çok kabaca söylüyorum** (UE3A, Pos. 1)

Bu kategorideki örnekler aynı zamanda doğrudan *sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme* alt becerisine de hizmet eder.

Son olarak (516) ve (521) arasındaki örneklerde vurgulanmış olan üstsöylem belirleyicileri ifadeleri biraz daha belirsiz hâle getirme işlevi taşımaktadır (Hyland, 2005, s. 130). Dinleyicilerin duyduklarının her durumda geçerli olmadığına veya anlatılanlara ilişkin farklı ayrıntıların da olduğuna ancak konuşmacının onları göz önünde bulundurmadığına işaret ettikleri düşünülmektedir.

(515) artan enerji ihtiyacının sadece fosil yakıtlardan sağlanması hem bu kaynakların daha hızlı tükenmesine **genelde** şöyle bir kanı vardır arkadaşlar işte ıı yakıtlar tükeniyor. (UK3S, Pos. 6)

- (516) dolayısıyla insan-bilgisayar etkileşimi sadece buranın altında kalan teknik sistemle sınırlandırılmıyor. bunun üzerindeki buz dağımın en büyük kısmı belki ııı **çoğu zaman** da gözükmeyen kısmı kullanıcı tarafı ve organizasyonel sosyal tarafı ııı oluyor. (UE2A, Pos. 1)
- (517) şimdi baz setleri nelerdir dersek **genellikle** belli bir uzayı ııı geren ııı fonksiyonlardan oluşan sete baz seti deriz (KK1A, Pos. 1)
- (518) Slater tipi bir orbital **genel anlamda** x y z'nin fonksiyonu olmak üzere Kartezyen koordinatta yazılmak üzere şöyle yazılabilir (KK1A, Pos. 1)
- (519) büyüklük olarak da bakarsanız pVTZ baz seti **çoğu durumda kabaca**, kabaca ııı Pople'in triple baz setinin ııı iki katı oranında büyük iki katı oranında daha büyük bir baz seti (KK1A, Pos. 1)
- (520) şimdi iki referans sisteminde de parçacığımın hızı sabitse yani bunların hareket denklemleri ikisinde de aynıysa bunlar **bir bakıma** birbirlerine özdeş sistemlerdir (KK2A, Pos. 1)

Bu alt beceriyle ilişkilendirilen üstsöylem belirleyicileri Hyland (2005) tarafından da *Kaçınmalar* olarak ifade edilmektedir. Hyland'ın modelini kullanarak Türkçe yazılı söylem üzerinde analiz yapan çalışmalardan Şen'in (2019) tespit ettiği “-In çoğu”, “-Abil”, “genelde”, “genellikle”, “hemen hemen”, “ihtimal”, “neredeyse”, “oldukça”, “belki”, “büyük ölçüde”, “yaklaşık” belirleyicileri ve Tarcan'ın (2019) tespit ettiği “neredeyse”, “herhâlde”, “belki”, “yaklaşık”, “genellikle” belirleyicileri bu çalışmada da gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu belirleyicilerin hem sözlü hem de yazılı akademik söylemde kullanılmakta olduğu ifade edilebilir.

Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama kategorisinde üçüncü sırada gelen *ikna etmeye yönelik ifadeleri tespit etme* alt becerisi öğrencilerin öğretim elemanının iddialı ve kesin bir tutum sergilediğini fark etmelerine ve dolayısıyla söylediklerinin kesinliğine ilişkin çıkarımda bulunmalarına yardımcı olabilir. Bu anlamda yine *sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme* alt becerisiyle de ilişkilidir. Aşağıdaki örneklerde vurgulanmış olan üstsöylem belirleyicileri bu bağlamda değerlendirilebilir.

- (521) **şunu da ifade etmiş olalım**, büyük deftere yaptığımız kayıt ile yevmiye defterine yapmış olduğumuz kayıtlar aynı hesaplar üzerinden yapılır arkadaşlar, (UE3A, Pos. 1)
- (522) bütün tutarlar artıdır arkadaşlar, eksi tutar olması **mümkün değildir, söz konusu değildir**. (UE3A, Pos. 1)
- (523) burada bir transisyon mutasyon var denildiği zaman veya transversiyon mutasyon var denildiği zaman **bilin ki** DNA'dan konuşuluyor demektir, (KK3YY, Pos. 15)
- (524) burada oluşan ciddi bir literatür var **süphesiz**. (KE1A, Pos. 1)
- (525) ancak ııı hard focok enerjisi varyasyonel olarak minimize ediliyor **biz de şunu biliyoruz ki** baz fonksiyonu sayısı kadar ııı orbital katsayı matrislerimiz var aslında. (KK1A, Pos. 1)
- (526) gene klasik fizikten **şunu biliyoruz** durgun yükler **her zaman** elektrik alan oluşturur (KK1A, Pos. 1)

- (527) **bir kere** dünya dillerinin tam olarak sayısını ortaya koymanın önünde pek çok teknik sorun var (KE1A, Pos. 1)
- (528) şimdi yaklaştıkları zaman şimdi sistemin Lagrangianını yazalım. **bir defa** bu toplamdan gelen her bir parçacık için bir bölü mv kare terimi olacak. (KK2A, Pos. 1)
- (529) Suriyeli mülteci **katiyetle kullanmıyoruz**. (UE1YY, Pos. 15)
- (530) şu an bakarsanız ıı daha ıı mayısın ortalarında sayılırız ıı ancak hava sıcaklığına bakarsanız bugün İstanbul'da mesela oldukça yüksek İzmir'de hafta sonunda kırk derecelere varan sıcaklık bekleniyor bunlar anomali **tabii ki, tabii ki** bu fosil yakıtların ve iklim değişikliğinin oldukça etkisi var. (UK3S, Pos. 6)
- (531) diyelim ki (xx) kompleksi çalışıyorsunuz uzun mesafeli bir dispersion etkileşimi hesaplamaya çalışıyorsunuz böyle bir durumda **mutlaka** uzun mesafe etkileşimleri dikkate alabilecek bir baz fonksiyonunuz **olmalı** yani diffuse fonksiyonlar kullanmanız **gerekir**. ıı başka nerede olabilir? önemli elektriksel özellikler hesaplıyorsanız molekülün mesela polarlanabilirliğini hesaplıyorsanız böyle bir durumda baz setiniz yine diffuse fonksiyon içermelidir. (KK1A, Pos. 1)
- (532) toz ve suyu karıştırarak el- yani bu aljinatı oluşturuyoruz ve ölçü aşaması biraz seri olmak **zorunda** yani hızlı olmak **zorunda** (UK1S, Pos. 14)
- (533) muhasebede büyük defter kaydı yapabilmemiz için, yevmiye kaydı yapabilmemiz için, hesaplarının işleyiş mekanizmasını bilmemiz **lazım**. (UE3A, Pos. 1)

Üstsöylemsel kategorileri açısından değerlendirildiğinde söz konusu belirleyicilerin Hyland'ın (2005) modeline göre *Vurgulayıcılar* kategorisine dâhil edilebileceğini ifade etmek mümkündür. Örneklerde görülen belirleyicilerden “şüphesiz”, “her zaman” Şen (2019) tarafından ve “gerek-” ise Tarcan (2019) ve Şen (2019) tarafından yazılı akademik söylemde tespit edilen vurgulayıcılarıdır. Bunların yanı sıra bazı vurgulayıcıların öğretim elemanlarının anlattıklarının anlamını pekiştirmek veya güçlendirmek için kullandıkları ifadelerin konuşmacının tutumunu ortaya koymak gibi üstsöylemsel bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki örneklerde bu tür belirleyiciler görülebilir.

- (534) en azından bunu anlıyorum ama ıı makalenin sınırları ıı Bernasconi'nin bize göstermeye çalıştığı şey kavramın **yalnızca ve yalnızca** bilimsel olarak kullanımı. (KE2YY , Pos. 1)
- (535) bu vaftiz meselesi önemli arkadaşlar çünkü bunu **ciddi anlamda** uzun uzun tartışıyorlar. (KE2YY , Pos. 26)
- (536) dolayısıyla sosyal etkileşim ıı **ciddi şekilde** önemli. (UE2A, Pos. 1)
- (537) bu insanların açıklanması açıklama getirmek bu insanları eğitmek ıı **özellikle** önemli. (UE2A, Pos. 1)
- (538) sabit protezlerde bizim istediğimiz **en** önemli unsur sağlam dişlerin varlığı çünkü sabit protezi yapabilmek için biz mevcut dişlere kuvvet uygulayarak eksik dişleri taşıyoruz. (UK1S, Pos. 12)
- (539) büyük olan makine ee baştaki resimdeki büyük olan makinemiz Dent Master (ketkem) makinesi ve **gerçekten** son teknoloji bir makine. (UK1S, Pos. 15)
- (540) Barok dönem işte, Helenistik dönemde gördük, ben size göstermiştim, abartıyor üslubu, acıyı sonsuza kadar **iyicene** gösteriyor, abartarak gösteriyor (KE3YY, Pos. 1)
- (541) ülkemiz biliyorsunuz **bayağı bir** tektonik bölge depremlerin çok olduğu bir bölge

(UK3S, Pos. 6)

(542) **çok** uzun süre **çok** uzun yıllar batı dünyası bunun üzerine ııı **eni konu** çalışmış ve **ciddi** bir birikim var. (KE2YY, Pos. 28)

(543) iki bin altı tarihli iskan kanununa göre göçmen, Türk soyundan olup Türk kültürüne bağlı olan ve yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu hâlde Türkiye'ye gelip bu kanun hükümlerine göre kabul olunanlardır. dolayısıyla gördüğünüz gibi **son derece** sınırlı bir tanım veriyor.

(535) ve (544) arasında sıralanan örneklerden “özellikle”, “yalnızca”, “en+sıfat” ve “son derece” belirleyicileri Şen’in (2019) çalışmasında da *Vurgulayıcılar* kategorisi altında listelenmiştir. Akademik dinleme açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin konuşmacının ikna etmeye yönelik tutumunu belirleyebilmesi ve anlamı kavrayabilmesi açısından katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

Bu kategoride dördüncü sırada *kişisel ön yargıyı tespit etme* alt becerisi bulunmaktadır fakat derlemde bu alt beceriyle ilişkilendirilebilecek bir üstsöylemsel birime rastlanmamıştır. Çoğu zaman konuşmacıların kendileri de ön yargılarının farkında olmadıkları için üstsöylem aracılığıyla doğrudan gözlemlenmemiş olması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Bir başka olasılık da derlemin küçük boyutlu bir derlem olması nedeniyle denk gelmemiş olması olabilir.

Bir sonraki alt beceri *konuşmacının bir düşünceye/ bilgiye önem atfettiğini tespit etmedir*. Bu bağlamda öğretim elemanları genellikle “önem” ve bu sözcükten türetilmiş başka sözcükleri kullanarak önem atfettiklerini doğrudan belirtir. Öğrencilerin bu noktaları yakalaması önemlidir çünkü çoğu zaman kendi kendilerine önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırmaları kolay değildir.

(544) bunun hem nüfus hem sanayileşme ve teknolojinin artması veya yaygın olarak kullanılması insanların bu teknolojileri ulaşmak istemesi ve ulaşması ııı en **önemli** etken (UK3S, Pos. 6)

(545) **yalnız burada önemli olan bir şey var**, iklim koşullarına bağlıyız eğer bir dönem kurak geçerse buradaki şu üstte gördüğümüz rezervuardaki su düzeyi düşüyor ve türbinler yeterince elektrik üretmemeye başlıyor. (UK3S, Pos. 6)

(546) bu çok **önemli** aslında ııı **çok önemli** bir yargı arkadaşlar, (KE2YY , Pos. 28)

(547) bunlar aslında teknik tarafta ııı bazı durumlarda çok daha fazla **öneme haiz** konular. (UE2A, Pos. 1)

(548) teknolojinin kabulü yaygınlaşması ııı ve verimli kullanılması konusunda insan faktörü teknolojik faktörlerden teknolojik açıdan ııı çok daha fazla **önem arz ediyor**. (UE2A, Pos. 1)

(549) notlarımızda yok ama **öğrenin yani** (KE3YY, Pos. 1)

Akademik dinleme kapsamında özellikle de not alırken öğrencilerin önemli bilgileri ayırt etmesi gereklidir. Bir bilginin söylem içerisinde tekrar edilmesi veya vurgu ve tonlama gibi “önem” sözcüğünü içermeyen ipuçları da olsa da bu çalışma kapsamında yalnızca bu edimin etiketlendiği durumlar tespit edilmiştir. “önemli” sözcüğü bir *Tutum Belirleyici* olarak Şen (2019) ve Tarcan’ın (2019) tez çalışmaları kapsamında da tespit edilmiştir.

Altıncı alt beceri olan *ifade edilmeyen varsayımları ve düşünceleri tespit etmenin* alanyazında retorik sorular yoluyla gerçekleştiğinden söz edilmektedir. Ancak derlem verisinde bu tür örneklere rastlanmamış ve aynı alt becerinin konuşmacının imalarından yola çıkılarak da gerçekleştirilebileceğine yönelik çıkarımlar yapılmıştır. Aşağıda vurgulanan belirleyicilerin bu konuda işlev olabileceği düşünülmektedir.

- (550) dolayısıyla CBS limitine yakın enerjiler elde etmek için büyük baz setlerine çıkmamız gerekiyor **maalesef** eğer bu baz setlerini kullanıyorsak. (KK1A, Pos. 1)
- (551) bilim insanları da bunları düşündüler **tırnak içinde** o dönemin bilim insanları. (KE2YY, Pos. 28)
- (552) genel bir araştırmaya araştırmının sonuçlarına bakıldığında bu projelerin **sadece** yüzde on altı nokta ikisinin zamanında ve bütçe dâhilinde tamamlandığı görülüyor. (UE2A, Pos. 1)
- (553) şimdi uluslararası hukukta göç meselesi ülkeler arasındaki karşılıklı anlayışın, tesisi amacıyla birlikte karar alınmasını gerektirir. fakat **bugün bile**, uluslararası göç konusunu, bütün unsurlarıyla düzenleyen bir milletlerarası sözleşme mevcut değildir. bugünkü çağ göç çağı olarak bilinir. göç akınlarının çokluğu sebebiyle dünyadaki. ama **bugün dahi**, göçü, göç olgusunu, bütün boyutlarıyla düzenleyen bir uluslararası sözleşme yoktur. (UE1YY, Pos. 55)

(551) numaralı örnekteki “maalesef” konuşmacının büyük baz setlerine çıkmanın istenmeyen veya normalde tercih edilmeyen bir durum olduğunu, (552) numaralı örnekteki “tırnak içinde” ifadesinin “bilim insanı” olarak ifade edilen kavramın bugün düşündüğümüzden farklı olabileceğini, (553) ve (554) numaralı örneklerdeki “bugün” ile birlikte kullanılan “bile” ve “dahi” belirleyicilerinin konuşmacının günümüzde söz konusu sözleşmelerin bulunmamasının beklenmedik veya şaşırtıcı bir durum olduğunu ima etmek için kullandığı sözcükler olduğu için örneğin konuşmacının zaman ilerledikçe her şeyin daha iyi olması gerektiğine yönelik varsayımına işaret eder. Bu beceri ile ilgili listelenen üstsöylem örnekleri Hyland’ın (2005) modeline göre *Tutum Belirleyicileri* kategorisinde değerlendirilebilir.

Bu kategoride yedinci ve son sırada yer alan alt beceri *değerlendirmeye işaret eden*

ipuçlarını tespit etmedir. Bu kısımda nötr, olumlu ve olumsuz değerlendirmeye işaret eden üstsöylem belirleyicileri sunulmuştur.

- (554) yani orada devamlı bir ışık var işte ama yere bir şey düşmediği hâlde, değil mi, o ışık orada var, her yere de bir şey düşüyormuş gibi ama bulamıyorsun bir şey, insanı etkiliyor, **beni etkiliyor** yani, ben düşünüyorum zaman zaman elektriği düşünürüm enerjiyi düşünürüm onu düşünüyorum her yere bak bizim görmemizi sağlıyor ama keşfedemiyorsun, sanatçılar bunu düşünüyorlar, (KE3YY, Pos. 1)
- (555) **cok enteresan** Türkçe olarak da karıştırıyoruz İngilizce olarak da karıştırıyoruz (UE1YY, Pos. 65)
- (556) ikinciye gittiğiniz zaman da burada bir ıı **ilginç bir durum var** ıı ortak kabuk durumu var. (KK1A, Pos. 1)
- (557) burada da **güzel** bir grafik var önce siyah çizgiye bakalım siyah çizgi gerçek Slater fonksiyonun grafiğe geçirilmiş hâli. (KK1A, Pos. 1)
- (558) güncel olarak bu probleme en azından bir çözüm üretilmiş f one two yöntemleri o bakımdan oldukça **başarılılar**. (KK1A, Pos. 1)
- (559) bir diğer önemli aile burada bahsetmediğimiz (xx) grubu DF two ile başlayan baz setleridir onlar da oldukça **kaliteli** baz setleridir. (KK1A, Pos. 1)
- (560) Rogers'ın bu eseri bu kuramı ıı en çok referans verilen en çok kullanılan kaynaklardan bir tanesi ıı çok **etkili** bir yaklaşımdır. (UE2A, Pos. 1)
- (561) o eleştiriler olmasına rağmen hâlâ en **kuvvetli** teorilerden bir tanesi. (UE2A, Pos. 1)
- (562) bunun için de en **uygun** başlangıç noktası yabancı kimdir (UE1YY, Pos. 1)
- (563) Birleşmiş Milletler göç konusunda da son derece **etkin** bir uluslararası örgüttür. (UE1YY, Pos. 55)
- (564) bu fotovoltaiik panellerin de elektrik üretimini etkileyen bazı faktörler var aslında **o kadar kolay değil** ıı bütün enerjiyi elde edebilmek (UK3S, Pos. 6)
- (565) gene ıı (xx) grubunun tecrübelerine göre benzer tecrübeler bizim grupta da var cc-pVDZ ile altı üç bir G (d, p) arasında öyle çok büyük bir fark yok yani cc-pVDZ de **öyle çok harika bir** baz seti **değil** (KK1A, Pos. 1)
- (566) bu cümle de önemli, ırk olmadan, ırkçılık olmaz. **ama burada bir şey var bir sıkıntı var** çünkü ırkçılığın bin dokuz yüz otuzlarda kullanılmasından önce de bir takım ıı ırkçılığın tanımının içine dâhil edilebilecek tıpkı yukarıda söylediği gibi yetenekler ve insani özelliklerle ayrılma var ya onu görüyoruz (KE2YY, Pos. 1)
- (567) yani şimdi o birilerinin vaftiz edilip edilmemesi meselesi yani kölelerin vaftiz edilip edilmesi edilmemesi meselesi **çok da masum bir şey değil**. (KE2YY, Pos. 8)
- (568) herhâlde ırk böyle o sonraki bin dokuz yüz otuzlardan ya da İkinci Dünya Savaşı diyelim hani yakın tarih verelim ondan sonraki çıkan ıı siyasi çalkantılar sebebiyle bize böyle **çok da sempatik gelmeyen bir şey**. (KE2YY, Pos. 28)
- (569) dolayısıyla bunlar arasında hem insanlar arasında hem de insanlar makine arasında oldukça yumuşak oldukça ıı sorunsuz bir ilişki vardır diye bakıyor rasyonel sistemler açısından. ancak bu açı **bu bakış açısı sınırlı ve gerçeği tam olarak yansıtmıyor** yani (UE2A, Pos. 1)
- (570) hani işte domatese sallıyorum işte soğukta yaşayan bir canlının soğuğa dayanmasını sağlayan geni aktardığın zaman artık domates soğukta donmayacak, rahatça fonksiyonunu yerine getirecek mantığı ama domates domates mi olacak, **soru işareti bu**. (KK3YY, Pos. 15)
- (571) iki bin altı tarihli iskan kanununa göre göçmen, Türk soyundan olup Türk kültürüne bağlı olan ve yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu hâlde Türkiye'ye gelip bu kanun

hükümlerine göre kabul olunanlardır. dolayısıyla gördüğünüz gibi **son derece sınırlı** bir tanım veriyor (UE1YY, Pos. 17)

(555) ve (556) arasındaki örneklerde görülen üstsöylem belirleyicileri öğretim elemanının bir değerlendirme yaptığı için işaretini vermekte ancak olumlu veya olumsuz bir çağrışım içermemektedir. (557 ve (564) arasındaki örneklerde olumlu bir değerlendirmeye işaret eden üstsöylem belirleyicileri bulunmaktadır. (565) ve (572) arasında görülenler ise olumsuz bir değerlendirme olduğunu göstermektedir. Bu kategorideki belirleyiciler Hyland'a (2005) göre *Tutum Belirleyicileri* olarak değerlendirilebilir. Tespit edilen "başarılı", "ilginç", "uygun", "önemli", "sınırlı", "etkin", "etkili" belirleyicileri Şen'in (2019) bulgularıyla örtüşmektedir. "ilginç" ve "etkili" belirleyicileri Tarcan (2019) tarafından da kayda geçirilmiştir. Söz konusu belirleyiciler akademik dinleme kapsamında öğrencilerin öğretim elemanının tutumunu tespit etmesine yardımcı olmakta ve sunulan içeriği bu tutum çerçevesinde değerlendirmelerini sağlamaktadır.

Konuşmacıya odaklanan alt becerilerden üçüncüsü *konuşmacının vurguladığı ifadeleri ayırt etme* becerisidir. Bu kapsamda vurgu belirleyicileri sözselsel de olabilir veya tonlama tekrar gibi şekillerde sözselsel olamayan vurgulama belirleyicileri de bulunabilir. Bu çalışma kapsamında yalnızca sözselsel belirleyicilere odaklanıldığından ikinci kategoriye giren örnekler üzerinde durulmamıştır. Bu nedenle aşağıda yalnızca sözselsel olarak ifade edilen vurgu belirleyicilerinin örnekleri sunulmuştur.

- (572) şimdi şu türevlerde **dikkat etmeniz gereken** şey Lagrange fonksiyonuna bakacak olursanız Lagrange fonksiyonu zaman açıkça bağlı olduğu gibi hem ıı koordinatin zamana bağlılığından hem hızın zamana bağlılığından dolayı ayrıca zamana bağımlı. (KK2A, Pos. 1)
- (573) şimdi **dikkat ederseniz** bu denklem Lagrangian cinsinden lineer bir denklem. (KK2A, Pos. 1)
- (574) genel anlamda yüksek açısal momentumlu bir fonksiyon eklediğimiz zaman Kartezyen mi küresel mi olduğuna da **dikkat edilmesi gerekir**. (KK1A, Pos. 1)
- (575) yani farklı yazılımları aynı projede kullandığınızda buna da **dikkat etmemiz gerekir** (KK1A, Pos. 1)
- (576) bu son dersimizde kullandığımız kaynak ııı <SLAYTA BAKAR> profesör Sherrill tarafından hazırlanmış ııı **onu da vurgulamak isterim** (KK1A, Pos. 1)
- (577) her hesap hesabın sol ve sağ tarafından soluna borç sağına alacak diyoruz **ancak şu noktanın hususun altını çizmekte fayda var** arkadaşlar, buradaki borç kavramı, arkadaşlar, günlük anlamda genellikle algılanan mali yükümlülük anlamında değildir, (UE3A, Pos. 1)

(573) ve (578) arasındaki belirleyicilerde öğretim elemanının vurgulamak istediği

noktaları açıkça belirttiği örnekler yer almaktadır. (573) ve (576) arasındaki örneklerde “dikkat et-” fiiliyle birlikte kullanılan ikinci çoğul kişi ekleri veya gereklilik kipinin kullanımı öğretim elemanının doğrudan öğrencilerin dikkatini bir noktaya veya bilgiye odaklamak için kullandığı belirleyicilerdir. Bu bağlamda Hyland’ın (2005) *Katılım Belirleyicileri* kategorisine dâhil edilebilecek belirleyiciler olarak düşünülebilirler. (577) ve (578) numaralı belirleyiciler ise doğrudan öğretim elemanının sunduğu bilgiyi öne çıkarmak için başvurduğu üstsöylem belirleyicileridir ve *Vurgulayıcılar* kategorisi ile ilişkilendirilebilirler. Her iki türden belirleyicilerin de akademik dinleme açısından bakıldığında önemli bilgiye işaret etme işlevi olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda “Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama” alt becerisiyle de ilişkili oldukları söylenebilir. Şen (2019) “vurgula-” belirleyicisini tespit edip *Vurgulayıcılar* kategorisinde listelemiş ve Tarcan (2019) da “dikkat edilecek olursa” katılım belirleyicisini tespit edip *Katılım Belirleyicileri* kategorisinde sunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaklaşık son on - on beş yılda Türkçenin başka dillerin konuşurlarına öğretiminin niteliğinin artırılması konusunda gözle görülür pek çok önemli gelişmeye tanık olunmuştur. Özellikle bu bağlamda öne çıkan konulardan biri uluslararası öğrencilere akademik Türkçenin öğretimi alanıdır. Bu alanda derslerin yaygınlaşması, ders malzemelerinin geliştirilmesi, araştırmaların nitelikli bulgular ortaya koyması vb. gibi son zamanlarda gerçekleşen gelişmeler Türkçenin uluslararası öğrencilere akademik amaçlı bir kapsamda öğretilmesine katkıda bulunmuştur.

Uluslararası öğrencilerin akademik dil yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için üniversitelerde sunulan Akademik Türkçe derslerinin hedefi, öğrencilerin akademik ortamlarda etkin rol alabilmeleri ve böylelikle akademik söylem topluluğunun etkin bireyleri olabilmeleri için akademik söylemin ve söylem türlerinin tanıtılıp onların akademik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmasıdır. Ancak Kuramsal Çerçeve bölümünde de detaylarıyla yer verildiği gibi akademik dinleme becerisinin öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından en önemli becerilerden biri olarak görülmesi ve özellikle amfi derslerinde veya büyük sınıflarda akademik dinleme ve not tutma konusunda güçlüklerle karşılaşıldığının tespit edilmesine

rağmen sınırlı sayıda araştırma bu konuya odaklanmış ve Akademik Türkçe derslerinde yaygın olarak kullanılan kitapların bu beceriye yeterince odaklanmadığı gözlemlenmiştir. Çoğunun akademik dinleme pratiği olanağı sunmasına karşın sözlü akademik söylem türlerinin özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirme ve akademik dinleme becerisine yönelik strateji geliştirme çalışmalarına yer vermediği fark edilmiştir. Bu durum akademik dil yeterliliğinin bütünsel bir biçimde geliştirilmesi hedefi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Nedeninin ise kısmen Türkçe akademik söylem türlerinin henüz her yönüyle betimlenmemiş olması ve dilbilimsel çalışmalar ile ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanları arasında köprü kuran çalışmaların yeterince bulunmaması olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada uygulamalı dilbilim alanının dilbilimsel teori, yöntem ve bulgularından çeşitli uygulamalı alanlardaki problemlerin çözülmesinde yararlanılmasını hedeflemesi düşüncesinden yola çıkılarak ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına hizmet eden uzmanların, öğreticilerin ve araştırmacıların kullanımına sunulmak üzere ikinci/yabancı dil öğretimi alanında akademik dinleme öğretimi alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda üstsöylem belirleyicilerine odaklanılmasının sebebi, son yıllarda özellikle ikinci/yabancı dil öğretimi alanında akademik yazma özelinde sıklıkla çalışılan üstsöylem olgusunun dinleme sırasında da konuşmanın içinde konuşmacının dinleyicilere rehberlik etme çabalarını ortaya koyup öğrencilere yönlendirici ipuçları vererek yardımcı olabileceği düşüncesidir. Kuramsal Çerçeve bölümünde açıklandığı gibi başka dillerin öğretimi bağlamında bu olumlu etkiyi kanıtlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi özelinde henüz bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sözü edilen amaç doğrultusunda öncelikle analiz çerçevesi olarak kullanılmak üzere akademik dinleme alt becerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda alanyazında akademik dinleme becerisini ele alan araştırmalar ve bir referans metin olarak D-AOBM (Council of Europe, 2020) ve D-AOBM'yi temel alıp daha detaylı düzey tanımlayıcıları sunan ve akademik amaçlı alt becerileri etiketleyen GSE (Pearson, 2019) belgesinin içerik analizi yapılarak farklı düzeyler için sunulmuş olan tanımlayıcılardan Türkiye'deki öğretim bağlamının yani hazırlık sonrası sunulan C1 düzeyindeki Akademik Türkçe derslerine yönelik bir akademik dinleme alt becerileri listesi oluşturulmuştur.

Öğretim dili Türkçe olan üniversite derslerindeki üstsöylemsel birimlerin belirlenmesi için ise amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak bir özel amaçlı derlem oluşturulmuştur. Bu derlemden maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için Biglan'ın (1973a) bilimsel alan sınıflandırması ve derslerin veriliş şekilleri açısından çeşitlenme dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda derlem kuramsal katı, uygulamalı katı, kuramsal esnek ve uygulamalı esnek bilimler olmak üzere dört farklı alandan ve yüz yüze, web-tabanlı senkron ve web-tabanlı asenkron olmak üzere üç farklı türden internet ortamında bulunan on iki adet ders anlatım videosunun çevriyazıya dönüştürülüp bir araya getirilmesiyle yapılandırılmıştır ve böylece 54.000 civarında sözcüğün bulunduğu bir veri ortaya çıkmıştır.

Verinin analiz edilmesinde tamamen nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacının üstsöylem olgusunu daha iyi anlayıp tespit edebilmesine katkıda bulunması için başlangıç aşamasında bir çerçeve sunması amacıyla alanyazında sunulan üstsöylem modelleri ve araştırmaları incelenmiş ve Hyland'ın (2005) Kişilerarası Model'i seçilip bu modeldeki üstsöylem belirleyicileri kategorileri altında Adel'in (2010) modelinden de yararlanılarak işlevsel kategoriler belirlenmiştir. Böylelikle analiz sürecinde hem tündengelim hem de tümevarım süreçlerinin birlikte işletilmesi hedeflenmiştir. Belirlenen kategorilerin MAXQDA adlı veri analiz programında kod listesi olarak kullanılmasıyla verinin bir kısmında üstsöylem belirleyicileri işaretlenmiş ve işaretlenen belirleyiciler dinleme alt becerileriyle eşleştirilmiştir. Bu süreçte eşleşmelere ilişkin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Analizin güvenilirliğinden emin olunduktan sonra verinin tamamı dinleme alt becerileri temel alınarak kodlanmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen analiz sürecinde kod listesi her aşamada güncellenmiştir. Bulgular listelenirken en başta yol gösterici olması amacıyla kullanılan üstsöylem kategorilerine gönderimde bulunulmamış ancak akademik dinleme açısından nasıl işlevsel olduklarını yorumlarken söz konusu işlevlere değinilmiştir. Çünkü tezde hedeflenen, dilbilimsel kavramları sınıfa taşımak değil, dilbilimsel bulguları pedagojik amaçlara uygun olarak erişilebilir ve kullanılabilir hâle getirmektir.

Bu tezde üstsöylem kavramının ele alınışında üstsöylemin kavramsallaştırılması açısından Hyland'ın (2005) temsil ettiği geniş yaklaşımı benimsenmiştir çünkü Hyland (2005) dar yaklaşımı benimseyen ve üstsöylemi dönüşlülük temelinde tanımlayan yani söylem hakkında söylem olarak sınırlandıran araştırmacılardan farklı olarak söylemin

üreticisinin alıcısıyla etkileşime geçme biçimlerini de bu kapsamda değerlendirir ve bu unsurlar da dinleme açısından önemli görüldüğünden araştırmanın hedefleriyle örtüşen kavramsallaştırma biçiminin bu olduğu düşünülmektedir. Ancak üstsöylemi inceleme yöntemi açısından Adel'in (2023) önerdiği, tek sözcüklük belirleyicilerdense sözbilimsel hareketlere ve söylemsel işlevlere odaklanan bir bakış açısı benimsenmiş ve işlevleri gerçekleştirmeye yarayan veya yüzey yapıda açık eden görünümünün, belirleyicilerin, tespit edilmesine odaklanılmıştır.

Açıklanan sürecin sonucunda iki araştırma sorusu doğrultusunda iki adet liste ortaya konulmuştur. “Üniversite derslerini dinleme ve anlamaya yarayan akademik dinleme alt becerileri nelerdir?” sorusunun yanıtı olarak hem alanyazına hem de araştırmanın verisine yani incelenen üniversite derslerindeki söyleme dayalı bir akademik dinleme alt beceriler listesi elde edilmiştir. Listede alt beceriler beş temel kategori altında sınıflandırmış olarak sunulmuştur. Bu beş kategorinin birbirinden yalıtılmış ve doğrusal olarak sıralanabilecek bir alt beceriler listesinden kategorilerin birbiriyle çeşitli düzlemlerde etkileştiği bir ağ olarak gösteriminin daha uygun olacağına düşünülmesine rağmen eğitim ortamlarında kullanım açısından yaratabileceği zorluklar ve gösterimin anlaşılır olmayacağı kaygısı nedeniyle bu şekilde bir yol izlenmiştir.

“Öğretim dili Türkçe olan üniversite derslerinde akademik dinleme alt becerilerine hizmet eden üstsöylem belirleyicileri nelerdir?” sorusunun yanıtı olarak ise ilk sorunun yanıtlanmasıyla elde edilen akademik dinleme alt becerileri listesindeki beş kategoriden ilk üçü kapsamında sıralanan alt becerilerin her birinin altında ilgili üstsöylem belirleyicilerinin sunulduğu liste de Ek 3'te görülebilir. Bu çalışma, öğretim elemanlarının üstsöylem belirleyicilerini Türkçe ders anlatımlarında söylemin şematik yapısının gelişimine paralel olarak söylem boyunca öğrencilere rehberlik etmek, kendilerinin içeriğe ilişkin duruşunu ve tutumunu ifade etmek ve dinleyicilerle etkileşimi yönetmek için kullandıklarını göstermiştir. Üstsöylem belirleyicilerinin bu işlevleri, üstsöylem üzerine daha önce yapılan araştırmalarla tutarlıdır. Bu bulgular, akademik dinleme derslerine üstsöylem belirleyicilerine yönelik çalışılmasının başarılı akademik iletişim için kritik olan akademik dinleme alt becerilerinin gelişimini kolaylaştırabileceğine işaret etmektedir. Bu listede sıralanan söylem belirleyicileri bilimsel alanlardan bağımsız olduğundan genel amaçlı akademik Türkçe ve hatta anadili konuşurlarına akademik dinleme öğretimi bağlamında kullanmak için de uygundur.

Gerçekleştirilen nitel, tür temelli, derlem çıkışlı, söylem analizi araştırmasının sonucunda elde edilen bu somut çıktılarının yanında bazı genel düşünsel vargılardan söz etmek de mümkün olabilir. Bunlardan ilki dinleme alt becerilerinin belirlenmesiyle ilgilidir. Gerçekleştirilen üstsöylemsel analiz sonucunda fark edilen söylemsel işlevlerden hareketle alt beceriler listesine yapılan eklemeler göstermektedir ki söylem çözümlemesi çalışmaları yani söylemin kendisinin incelenmesi bu bağlamda işlevsel olabilir. Kuramsal Çerçeve bölümünde Flowerdew'in (2001) alt becerilerin belirlenmesinde anlama kuramı, öğretim elemanları ve öğrenciler olmak üzere üç temel kaynaktan söz edilebileceğinin mümkün olduğunu belirttiği ifade edilmişti. Bu çalışmanın sonucunda bu listeye söylemin kendisini de dâhil etmenin uygun olacağı vargısına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışma dilbilimsel araştırmaların sonuçlarından pedagojik bağlamlarda faydalanılması gerekliliğinin altını çizen somut bir örnek olarak düşünülebilir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi belirlenen alt becerilerin uygulamalı çalışmalarla doğrulanması da gereklidir. Bu tür çalışmaların yalnızca öğreticilerin, öğrencilerin veya araştırmacıların sezgilerine veya akıl yürütmelerine dayalı olması söz konusu listelerin geçerlikleri açısından sorun teşkil etmekte ve özellikle de söz konusu alt becerilerin ölçülmesiyle ilgili sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Bir başka önemli vargı Türkçe üniversite derslerinde üstsöylemin varlığına ilişkindir. Bu çalışma kapsamında bir sıklık analizi yapılmamış olmasına rağmen yalnızca listelenen örnekler ve örneklerin çeşitliliğinden yola çıkılarak üstsöylemin Türkçe sözlü akademik söylemin bir parçası olarak görülebilecek ders anlatımı türünün, bilimsel alana ve verilmiş ortamına bağımlı olmaksızın, belirleyici bir özelliği olduğu düşünülebilir. Bu anlamda çalışmanın sonuçları daha önce de sözü edilen Ädel (2010, 2012, 2023), Aguilar (2008), Alessandra (2018), Bernad-Mechó (2017); Bouziri (2021), Bu (2014), Deroey (2015), Deroey ve Taverniers (2012), Ibrahim ve Ahmad (2020), Kahkesh ve Alipour (2017), Klapalová (2016), Lee ve Subtirelu (2015), Mauranen (2001), Nesi ve Basturkmen (2006), Thompson (2003) gibi araştırmacıların başka dillerde akademik sözlü söylemde üstsöylem olgusunun temel bir özellik olduğunu ortaya koyan çalışmalarını destekler niteliktedir ve alanyazında hâlihazırda belirli bir birikime ulaşmış olan bu konuya Türkçe açısından kanıtlar sunarak katkıda bulunmuştur.

Bunların yanı sıra bu çalışmada gerçekleştirilen analiz sonucunda akademik dinleme alt becerileri ile üniversite derslerinde kullanılan üstsöylem arasındaki ilişki kuramsal

boyutta belirlenmiştir. Daha önce böyle bir yöntem izleyerek bu ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu ilişkiyi öğrencilerin katılımıyla test edip doğrulayacak uygulamalı araştırmalara da ihtiyaç vardır ancak yine de tespit edilen ilişkiler başka diller özelinde yapılmış olan uygulamalı araştırmalara (Heshemi vd., 2012; Seifoori ve Babapour, 2015; Namnik, 2016; Zare ve Keivanloo-Shahrestanaki, 2017; Zare, 2020; Zhang, 2012) kuramsal açıdan destek olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak ders anlatımlarında kullanılan üstsöylemin işlevleri ve akademik dinleme alt becerileri arasındaki ilişkilerin tespit edilmiş olmasından hareketle başlangıçta dikkate alınan akademik Türkçe dersleri kapsamında gerçekleştirilen akademik dinleme eğitimi çerçevesinde üstsöylemsel belirleyiciler ve söylemdeki işlevleri konusunda çalışmalar yapılarak farkındalık kazandırılmasının gerekli olduğu fikrine destek sağlayan bulgular elde edilmiştir. Yine bulgulardan hareketle bu tür farkındalık çalışmalarının aynı zamanda doğal olarak sözlü akademik türlerin bilgisi, türlere ilişkin retorik yapıların bilgisi gibi konuya eşlik eden alanları da kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın en büyük katkısı bu bağlamda sınıf içi uygulamaları ve bununla ilişkili olarak materyal geliştirme özelinde olacaktır. Araştırmanın bulguları ve bulgulardan varılan sonuçlar öğretmenler ve materyal geliştiricilerin otantik veya otantik söylem özellikleri taşıyan, bu doğrultuda üstsöylem belirleyicileri içeren ve üstsöylemsel unsurların öğrencilere dinleme sırasında nasıl yol gösterici olabileceğine ilişkin farkındalık geliştirecek materyaller ve etkinlikler geliştirmeleri konusundaki gerekliliği vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda aşağıda, sınıf içi uygulamalar için hâlihazırda sıklıkla kullanılan ana fikri belirleme, yazarın tutumunu belirleme vb. gibi yine üstsöylemle ilgili etkinliklerden farklı bazı etkinlik önerileri sunulmuştur. Elbette sınıf içi etkinlikler ve materyallere dâhil edilebilecek çalışmalar çeşitlendirilebilir. Aşağıdakilerden bazıları Hyland'ın (2005) akademik yazma için sunduğu önerilerden dinlemeye uyarlanmıştır.

- Bir söylem kesitinin çevriyazıya dönüştürülmüş hâlimden üstsöylemsel unsurları çıkarıp öğrencilerden dinlerken boşlukları doldurmaları istenebilir ve onların olmadığı ve eklendikten sonraki hâllerinin karşılaştırılıp üstsöylemin yarattığı etki üzerine tartışılabilir.

- Öğrencilerin bir dersin içinde konu geçişlerini işaretleyen üstsöylem belirleyicilerinden hareketle dersin çevriyazıya dönüştürülmüş versiyonu olan metni paragraflara bölmeleri istenebilir.
- Bir ders anlatımının bir kaçınma belirleyicileri eklenerek genişletilmiş, bir de vurgulayıcılar eklenerek genişletilmiş versiyonları dinletilerek konuşmacının statüsü, bilgiyle olan ilişkisi vb. açısından karşılaştırılması istenebilir.
- Bir konuşmayı dinletip öğrencilerin üstsöylemsel unsurlara odaklanarak konuşmanın hedef kitlesini tahmin etmeleri istenebilir.
- Öğrencilerden yazılı akademik bir metni gerekli üstsöylemsel düzenlemeleri yaparak bir ders anlatımına dönüştürmeleri istenebilir.
- *Çerçeve Belirleyici* üstsöylemsel unsurlardan hareketle konuşmanın devamını tahmin çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının uygulamaya daha geniş çaplı katkılarının da olacağı düşünülmektedir. Bu katkılar diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi “uygulayıcılar için ‘Eylem Araştırmasına’ zemin oluşturma”, “uygulayıcıların yaptıkları işi daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine katkıda bulunma”, “program değerlendirme ve nitelik yükseltme amacıyla kullanma” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 342-347) şeklinde sıralanabilir. Konu ve alan özelinde sırasıyla değerlendirilecek olursa,

- öğretmenlerin derslerinde üstsöylem belirleyicilerini öğretip bu müdahalelerinin öğrencilerin tek yönlü konuşmaları anlamalarına bir etkisi olup olmadığına yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirmeleri mümkün olacaktır;
- öğretmenler bu çalışma sayesinde akademik dinleme süreçlerinde gereksinim duyulan alt becerilerin konuşmadaki söylemsel unsurlarla ilişkisini bildiklerinde öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olacak ve bu da yaptıkları işin niteliğini artıracaktır;
- var olan programlar ve kullanılan ders malzemeleri bu tezin bulgularını yansıtıp yansıtılmaları açısından değerlendirilip eksiklikler görüldüğü takdirde program ve malzemelerin bu yönde geliştirilmesi, önceki iki madde ile birlikte uygulamada nitelik artışıyla sonuçlanacaktır.

Gelecekteki araştırmalar açısından dūřınılduėuėnde araştırmanın bulguları ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin retimi bağlamının ötesine geçip çeşitli alanlardan çalışmaların önünü açabilir.

- Dilbilim alanındaki araştırmacılar sözlü veride tespit edilmiş olan stsylem belirleyicilerinin yazılı veride, başka bir alan veya türdeki sıklığı ve yayınlığını, kalıplaşıp kalıplaşmadığını araştırmak ve karşılaştırmak için bu çalışmanın bulgularını kullanabilir.
- Bilişsel bilimler alanında çalışmalar yapan araştırmacılar bu çalışmada tespit edilen söylemsel unsurların sözlü akademik söylemdeki varlığının veya yokluğunun dinlenen konuşmayı anlamadaki rolünü araştırabilir.
- Eğitim bilimleri ve ğretmen yetiştirme alanında da ders anlatımlarının sözbilimsel yapısının ve bu yapı içerisindeki üstsöylemsel unsurların akademik konuşma becerileri kapsamında öğretilmesinin işlevselliği ve yolları araştırılabilir.

Son olarak bu çalışmanın oldukça küçük ölçekli bir veri üzerinden tespit edilen bulgularının Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimi alanına ve dolayısıyla Türkçenin bir bilim dili olarak yaygınlaşmasına ve yukarıdaki en son maddenin işaret ettiği bilim insanlarının ders anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla yükseköğretimdeki eğitimin kalitesinin artışına sağlayacağı katkılar dūřınılduėuėnde bu alandaki nitelikli çalışmaların artması ve çalışmaların leėinin büyümesi için uluslararası standartlarda çeşitli akademik türleri kapsayan bir sözlü akademik derlemin araştırmacıların, öğreticilerin ve öğrencilerin kullanımına sunulması elzemdir. Ancak bu tür bir çalışma, disiplinlerarası işbirliği, uzmanlık bilgisi, ciddi işgücü ve dolayısıyla büyük bir ekiple uzun süreli çalışma gerektirdiği için kk çaplı çalışmalardan, beklenen uzun erimli sonuçların alınması muhtemel değildir. Bu nedenle olası bir çalışmadan fayda sağlayacak YK, YTB, TDK, TÜBİTAK, niversiteler vb. kurumsal paydaşların bu konuyu gündeme alıp daha büyük ölçekli derlem çalışmalarına finansal destek sağlamaları yönünde bir eylem çağrısıyla bitirmek yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins.
- Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9(2): 69–97
- Ädel, A. (2012). “What I want you to remember is...” Audience orientation in monologic academic discourse. *English Text Construction*, 5(1), 101-127. doi 10.1075/etc.5.1.06ade
- Ädel, A. (2023). Adopting a ‘move’ rather than a ‘marker’ approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes*, 69, 4–18.
- Ädel, A. ve Mauranen, A. (2010). Metadiscourse: Diverse and divided perspectives. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 1–11.
- Aguilar, M. (2008). *Metadiscourse in academic speech: A relevance-theoretic approach*. Peter Lang.
- Aguilar Pérez, M. ve Arnó Macià, E. (2002). Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? *Atlantis*, 24(1), 7-21.
- Akbas, E. (2012). Exploring metadiscourse in master’s dissertation abstracts: Cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(1), 12-26. doi:<http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.1p.12>
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers’ texts. A. Lyda, & K. Warchal (Ed.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* içinde (ss. 119-133). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02526-1_8
- Akbas, E., ve Hardman, J. (2018). Strengthening or weakening claims in academic knowledge construction: A comparative study of hedges and boosters in

postgraduate academic writing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 831–859. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.4.0260>

Alessandra, M. (2018). What I'm speaking is almost English...': A Corpus-based study of metadiscourse in English-medium lectures at an Italian University. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(4), 935-956. Anadolu Üniversitesi (2021). *ANA-DİL Türkçe*. <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilAboutAryadoust>, V. (2013). *Building a validity argument for a listening test of academic proficiency*. Cambridge Scholars Publishing.

Ayverdi, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan akademik okuma (C2) kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi Tömer örneği. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 322-343. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.40178>

Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.

Bal Gezeğin, B. (2016). A corpus-based investigation of metadiscourse in academic book reviews. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 713–718. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.097>.

Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. Continuum.

Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin okuma metinleri ve etkinliklerinin incelenmesi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Bayyurt, Y. ve Akbaş, E. (2014). Akademik metinlerde kaçınma ve vurgulayıcı ifadelerin lisansüstü öğrenciler tarafından algılanması ve kullanılması. S. N. Büyükkantarcıoğlu, I. Özyıldırım, E. Yarar, ve E. Yağlı (Ed.), 27. *Ulusal dilbilim kurultayı bildirileri içinde* (ss.72-79). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bazeley P. (2013). *Qualitative data analysis : practical strategies*. SAGE Publications.

Benson, M. J. (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. J. Flowerdew (Ed.), *Academic English: research perspectives içinde* (ss.181-198). Cambridge University Press: Cambridge.

- Bernad-Mechó, E. (2017). Metadiscourse and topic introductions in an academic lecture: A multimodal insight. *Multimodal communication*, 6(1), 9-60. <https://doi.org/10.1515/mc-2016-0030>
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers* (Vol. 23). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Biber, D. (2009). Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. B. Heine & H. Narrog (ed.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* içinde (ss. 193–224). Oxford University Press.
- Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matters in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204-213.
- Bouziri, B. (2021). A tripartite interpersonal model for investigating metadiscourse in academic lectures. *Applied Linguistics*, 42(5), 970–989. <https://doi.org/10.1093/applin/amab001>
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Pearson/Prentice Hall.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bu, J. (2014). Towards a pragmatic analysis of metadiscourse in academic lectures: From relevance to adaptation. *Discourse Studies*, 16(4), 449-472. doi:[10.1177/1461445613519019](https://doi.org/10.1177/1461445613519019)
- Buchstaller, I., ve Khattab, G. (2013). Population samples. *Research methods in linguistics*, 74-95.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. N. (1994). General editor's preface. M. J. McCarthy ve R. A. Carter (Ed.), *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching* içinde (ss. vii-x). Pearson Education Limited.

- Charles, M. ve Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Routledge.
- Chaudron, C. (1994). Academic listening. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 13(1), 23-51.
- Chaudron, C. ve Richards, J. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113–127.
- Crawford Camiciottoli, B. (2020). The OpenCourseWare lecture: A new twist on an old genre?. *Journal of English for Academic Purposes*, 46, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100870>
- Crawford Camiciottoli, B ve Querol Julián, M. (2016). Lectures. K. Hyland & P. Shaw (Ed.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* içinde 311-324. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. baskı). Sage Publications.
- Creswell, J. ve Bean, J. (1981). Research output, socialization, and the Biglan model. *Research in Higher Education*, 15(1): 69-91.
- Crismore, Avon (1983). Metadiscourse: What is it and how is it used in school and non-school social science texts. Technical Report, No. 273. University of Illinois.
- Crismore, A. et al. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10(1), 39-71.
- Cummins, J. ve Man Yee-Fun, E. (2007). Academic Language. J. Cummins, C. Davison (Ed.), *International handbook of English language teaching* içinde (ss. 797–810). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_53
- Çalışır, S. (2007). *Türkçede bilimsel metinlerde olumsuzluk*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çandarlı, D. (2012). A Cross-cultural investigation of English and Turkish research article abstracts in educational sciences. *Kalbu Studijos/Studies About Languages*, 20, 12-17.

- Çapar, M. (2014). *A Study on Metadiscourse Markers in Research Articles* [Basılmamış doktora tezi]. Anadolu University: Eskişehir, Turkey.
- Çiftler, F. (2022). *Akademik Türkçe için alanlara özgü oluşturulan kelime listelerinin internet tabanlı kullanımı üzerine bir araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftler, F. & Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91.
- Çocuk, H. E. (2017). *Eğitim bilimleri alanındaki makalelerin giriş bölümlerinin bilimsel söylem yapısı bağlamında incelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe/Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. Council of Europe.
- Council of Europe (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt*. (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin ve Ş. Erbay Çev.) Milli Eğitim Bakanlığı (Orijinalinin yayımlanma tarihi 2020)
- Çubukçu, F. (2017). Revisiting metadiscourse markers of the language learners in academic writing. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensional*, 9(2), 36-47.
- Dağ Tarcan, Ö. (2017). Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Dağ Tarcan, Ö. (2019). *Sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dağ Tarcan, Ö. (2020a). Türkçe akademik metinlerde kaçınınsamalar ile vurgulayıcıların kullanımı ve akademik yazma . *Dil Dergisi* , 171 (2) , 160-176 . DOI: 10.33690/dilder.751575
- Dağ Tarcan, Ö. (2020b). Türkçe akademik metinlerde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı ve akademik yazma. *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-11* içinde (ss. 557-576). Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 28.
- Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve temel sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2010). *Türk dili el kitabı*. Grafiker Yayıncılık.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2019, Ekim 16-18). Akademik yazma açısından akademik Türkçe ders kitapları. (Tam metin bildiri). XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun, Türkiye.
- Deroey, K. L. B. (2015). Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation. *Applied Linguistics*, 36(1), 51–72. 10.1093/applin/amt029
- Deroey, K. L. ve Taverniers, M. (2012). Just remember this: Lexicogrammatical relevance markers in lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4): 221-233.
- Dilek, İ. (2021). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe destek dersleri - 1*. Liman Yayınevi.

- Dolmacı, M. (2015). *A corpus study of academic Turkish vocabulary: Implications for teaching Turkish as a foreign language*. Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolmacı, M., ve Ertaş, A. (2016). Developing a textbook-based academic Turkish wordlist. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 821-827.
- Doyuran, Z. (2006). *A Comparative analysis of lecture register in Turkish Universities with Turkish and English media of instruction from a functional viewpoint*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in Turkish scientific articles. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 85-100.
- Dudley-Evans, A. ve Johns, T. F. (1981). A team teaching approach to lecture comprehension for overseas students. *The Teaching of Listening Comprehension*. London.
- Dunkel, P. A. ve Davis, J. N. (1994). The effects of rhetorical signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening research perspectives* içinde (ss. 55-74). Cambridge University Press.
- Duruk, E. (2014). *An analysis of functional moves in the introduction sections of research articles written by Turkish scholars*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Durusoy, İ ve Dağ, F. (2019). Orman ekonomisi alanındaki lisansüstü tez özetlerinin sözbilimsel hareket çözümlemesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7, 1947- 1956.
- Duszak, A. (1997). Introduction. A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse* içinde (ss. 1-8). Mouton de Gruyter.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. [Basılmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Ellialtı, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021a). Academic listening skills of the international university students in Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(3), 20-28. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.20>
- Ellialtı, M. ve Batur, Z. (2021b). Uluslararası öğrencilerin dil becerilerinin mevcut durum analizi: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(7): 618-630. DOI:10.26677/TR1010.2021.789
- Ellialtı, M. & Batur, Z. (2021c). Akademik dinleme öz değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Sciences*, 114, 356-369. DOI : 10.29228/ASOS.49239
- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe söz varlığı ile akademik Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı*. Basılmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Er, M., ve Uslu Üstten, A., (2017). *Akademik Türkçe Öğretiminde Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlıları Üzerine Bir Değerlendirme* . RESSCONGRESS-Uluslararası eğitim bilimleri ve sosyal bilimler sempozyumu, Balıkesir, Turkey
- Erdemir, N. (2019). *A corpus-based rhetorical move analysis of the results sections in L1 English, L2 English And L1 Turkish research articles* [Basılmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erk Emeksiz, Z. (2015). Passive clauses in Turkish academic discourse. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(8), 1025-1034.
- Erkan Bilen, S.K. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe alanındaki yüksek lisans tezlerinin giriş bölümlerinin sözbilimsel yapı özellikleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eslami, Z. R. ve Eslami-Rasekh, A. (2007). Discourse markers in academic lectures. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(1), 22-38.

- Esmer, Elçin (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 216-228.
- Fidan, Ö. (2002). *Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylem belirleyicileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, Ö. (2008). *Türkiye’de dilbilim alanında öğrenciler tarafından yazılan araştırma yazılarının giriş bölümlerinde türe özgü yapılanmalar*. Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fidan, Ö. ve Cem-Değer, A. (2007). Türkçe yazılmış dilbilim araştırma yazılarının giriş bölümlerindeki alıntılama örüntüleri. Y. Aksan ve M. Aksan (Ed.), *XXI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde (ss. 188-196). Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (Ed.). (2002). *Academic discourse*. London: Longman.
- Flowerdew, J. (2017). Corpus-based approaches to language description for specialized academic writing. *Language Teaching*, 50(1), 90-106. doi:10.1017/S0261444814000378
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. ve Miller, L. (2014). Dimensions of academic listening. Celce-M. Murcia, D. M. Brinton, ve M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) içinde (ss. 90–103). National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Flowerdew, J. ve Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. J. Flowerdew ve M. Peacock (Ed.), *Research perspectives on English for academic purposes* içinde (ss. 8-24). Ernst Klett Sprachen.
- Flowerdew, J. ve Tauroza, S. (1995). Effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 435–458.

- Geçikli, M. (2013). A genre-analysis study on the rhetorical organization of English and Turkish Ph.D. thesis in the field of English language teaching. *International Journal of Business, Humanities and Technology*. 3(5): 50-58.
- Gillaerts, P. ve Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic purposes*, 9(2), 128-139.
- Goh, C. C. M. (2014). Second Language Listening Comprehension: Process and Pedagogy. Celce-M. Murcia, D. M. Brinton, ve M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) içinde (ss. 72–89). National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Goh, C. C. M. (2018). Academic Listening. J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (1st ed.)* içinde. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0595
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Güçlü, R. (2020). Interactive metadiscourse markers in Turkish research article abstracts: a diachronic analysis. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 70 (Aralık), 211-238.
- Güde, C. Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir öğretim programı önerisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, F. (2016). *Crosslinguistic analysis of lexical bundles in L1 English, L2 English, And L1 Turkish research articles*. Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güral, M. M. (2020). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrenenlerin Akademik Dil Gereksinimleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halitoğlu, V. (2018a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi* 3(1), 21-46.

- Halitoğlu, V. (2018b). Akademik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kelime öğrenimi ve buna yönelik bir eylem araştırması. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 39-63, DOI: 10.32433/eje.395947
- Hansen, C. ve Jensen, C. (1994). Evaluating lecturer comprehension. , *J. Flowerdew (Ed.), Academic listening: Research perspectives* içinde (ss. 241-268). Cambridge University Press.
- Harris Z.S. (1970). Linguistic transformations for information retrieval. *Papers in structural and transformational linguistics - Formal linguistics series* içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-6059-1_24
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri . *OPUS International Journal of Society Researches* , 17 (35), 1705-1728 . DOI: 10.26466/opus.771216
- Hatipoğlu, Ç. ve Algi, S. (2017). Contextual and pragmatic functions of modal epistemic hedges in argumentative paragraphs in Turkish. C. Hatipoglu, E. Akbas, & Y. Bayyurt (Ed), *Metadiscourse in written genres: Uncovering textual and interactional aspects of texts* içinde (ss. 85–108). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11093>
- Heshemi, S. M. R., Khodabakhshzade, H. & Shirvan, M. E. (2012). The effect of metadiscourse on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 452-457. doi:10.4304/jltr.3.3.452-457
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-55.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2007). Applying a gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied linguistics*, 28(2), 266-285.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. Continuum.

- Hyland, K. (2012). Teaching language for academic purposes. C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1162>
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. K. Tracy, C. Ilie ve T. Sandel (Ed.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition* içinde. . John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi003
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going?, *Journal of Pragmatics*, 113, 16-2.
- Hyland, K. ve Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25 (25), 156–177, <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Hyland, K. ve Zou, H. J. (2020). In the frame: Signalling structure in academic articles and blogs. *Journal of Pragmatics*, 165, pp. 31-44. doi: 10.1016/j.pragma.2020.05.002
- Ibrahim, N. M. ve Ahmad, U. K. (2020). Content-organizing metadiscourse in Malaysian undergraduate engineering lectures: Towards improvement of lecture delivery. *LSP International Journal*, 7(2), 89-105. DOI: <https://doi.org/10.11113/lspi.v7.16347>
- Işık-Taş, E. E. (2008). *A corpus based analysis of genre specific discourse of research: The Ph.D thesis and research article in ELT*. Basılmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Işık-Taş, E. E. (2018). Authorial identity in Turkish language and English language research articles in sociology: The role of publication context in academic writers' discourse choices. *English for Specific Purposes*, 49, 26–38.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). Söylem. *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnceçay, V. (2015). Contrasting rhetorical patterns: Discovering effects of first- and second-language writing conventions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 137-154. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.8>

- İşeri, K. ve Çapan Tekin, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bilimsel metin türüne uygunluğunun değerlendirilmesi. *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, 101-125. N. E. Uzun, ve B. Ü. Bozkurt, İstanbul Okan Üniversitesi.
- İşeri, K. ve Şen, E. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe yazılan bilimsel metinlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*. 5(1), 434-446.
- Jiang, F. K. ve Hyland, K. (2017). Metadiscursive nouns: Interaction and cohesion in abstract moves. *English for Specific Purposes*, 46, 1-14.
- Johnson, K. ve Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics : a handbook for language teaching*. Blackwell.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Blackwell Publishing
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Jung, E. H. (2003). The effect of organization markers on ESL learners' text understanding. *TESOL Quarterly*, 37(4), 749-759.
- Jung, E. H. (2006). Misunderstanding of academic monologues by nonnative speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 38, 1928-1942. doi:10.1016/j.pragma.2005.05.001
- Kafes, H. (2018). A genre analysis of English and Turkish research article introductions. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(1), 66-79.
- Kahkesh, M. ve Alipour, M. (2017). A comparative study of metadiscourse markers in English and Persian university lectures. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8, 125-135. doi: 10.22055/rals.2017.12917
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: A comparison of articles on Turkish education and literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1639–1648.
- Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 1-19.
- Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin giriş bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımlar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(3), 33-52.
- Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 331-343.
- Kara, M. ve Ulutaş, M. (2019). Gazi Üniversitesi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I adlı kitaptaki etkinliklerin bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri* içinde (s. 61). İzmir: DEDAM
- Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208-230. DOI: 10.29000/rumelide.1032431
- Karapınar, Y. ve Küçükavşar, A. (2021). Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 911-930. DOI: 10.16916/aded.910889
- Karatay, H. (Ed.) (2019). *Akademik Türkçe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavanoz, S. ve Sağın Şimşek, Ç. (2013). Eğitim bilimleri araştırma makalelerine tür-odaklı yaklaşım: karşılaştırmalı çözümleme, *Turkish Studies - Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 693-710.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Kirişçi, D. I. (2020). *Metadiscourse markers in the abstract sections of research article written by Turkish and English researchers*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klapalová, K. (2016). *Interpersonal metadiscourse in English university lectures from Arts and Humanities and Social Sciences*. Basılmamış Doktora Tezi, Prag: Univerzita Karlova v Praze.
- Kocaman Gürata, E. (2022a). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 36, 193-223. DOI: 10.20427/turkiyat.1037439
- Kocaman Gürata, E. (2022b). *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman Gürata, E. & Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* içinde, (ss. 41-68). Ankara: Pegem.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Konukman, B. (2012). *Almanca ve Türkçe bilimsel metinlerde biçem* [Basılmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, C. B. ve Karagöl, E. (2021). Teaching academic Turkish language skills to international students according to the opinions of textbook and scientific article writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805.
- Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84, 311-326. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00071>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Sage.

- Kuhi, D., Asadollahfam, H. ve Anbarian, K. D. (2014). The Effect of metadiscourse use on Iranian EFL learners' lecture comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1026-1035. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.513
- Kurudayıoğlu, M., ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 3899-3923.
- Lee, J. J. (2009). Size matters: an exploratory comparison of small and large-class university lecture introductions. *English for Specific Purpose*, 28(1), 42-57.
- Lee, J. J. ve Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.005>.
- Lightbown, P., ve Spada, N. (2013). *How languages are learned (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 79-88.
- Malavska, V. (2016). Genre of the academic lecture. *Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education*, 1(20), 3-19.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- Mauranen, A. (2001). Reflexive academic talk: Observations from MICASE. R. Simpson and J. Swales (Ed.), *Corpus linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium* içinde (ss. 165-178). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- McCarthy, M.J. ve Carter, R.A. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. Pearson Education Limited.
- Melanlıoğlu, D . (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: Ders ne zaman bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* , 20 (20) , 311-348 . DOI: 10.30767/diledeara.635543

- Mendelsohn, D. (1998). Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81–101.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Moralı, G. ve Çimen, L. (2022). “Academic Turkish is like...”: International students' perceptions about academic Turkish concept. *Journal of Language Education and Research*, 8 (1), 88-103. DOI: 10.31464/jlere.1027560
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018a). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler*. Can Ofset.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018b). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe fen bilimleri*. Kayseri: Can Ofset.
- Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018c). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sağlık bilimleri*. Kayseri: Can Ofset.
- Namnik, M. (2016) Metadiscourse training: Does a revised introduction to metatext elements improve EFL learners' skills in academic lectures comprehension and production?. *Journal of Modern Education Review*, 6(5), 333–342. Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/05.06.2016/006
- Nesi, H. ve Basturkmen, H. (2006). Lexical bundles and discourse signalling in academic lectures. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3), 283–304.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in language learning* içinde (ss. 238-41). Cambridge University Press
- Önel, M. Ali (2020). *Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimlenmesi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özyıldırım, İ. (2001). Tür çözümlemesi: Yönelimler, yöntem ve sınırlamalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2) , 67-78 .
- Paltridge, B. (2006). *What is discourse analysis? In Discourse analysis: an introduction (1st ed., p. 3)*. Continuum International Publishing Group.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. J. B. Baron & R. J. Sternberg (Ed.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* içinde (ss. 127–148). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Pearson (2019). *Global scale of English learning objectives for academic English*. UK: Pearson Education.
- Pérez-Llantada, C. (2010). The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: Issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 41-68.
- Powers, D. E. (1986). Academic demands related to listening skills. *Language Testing* 3(1): 1-38. DOI: 10.1177/026553228600300101
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics*. Routledge.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17(2), 219-239.
- Richards, J. C. (2005). Series Editor's Preface. J. Flowerdew & L. Miller (Ed.), *Second language listening : theory and practice* içinde, (ss. IX-X). Cambridge Language Education.
- Richards, J. C., ve Schmidt, R. (1985). Discourse. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3. Baskı). London: Longman.
- Rodgers, M.P.H. ve Webb, S. (2016). Listening to lectures. Hyland, K. and Shaw, P. (Ed.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* içinde (ss. 165-176). Taylor & Francis.

- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson.
- Sa, W. (2008). An empirical study of the role of metadiscourse in listening comprehension. *CELEA Journal*, 31(1), 87-97.
- Samim, M. O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar (Afganistan örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sarar Kuzu, T. (2016). Türkçe öğretiminde üstsöylem belirleyicileri aracılığıyla dinleme becerisinin geliştirilmesi (Bir etkinlik modeli önerisi). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1935-1952. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9207>
- Seifoori, Z., ve Babapour, M. (2015). The effect of metadiscourse awareness on efl learners' listening comprehension performance. *Modern Journal of Language Teaching Methods Vol. 5, Issue 3, September 2015*
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Simpson, A. (2017). The surprising persistence of Biglan's classification scheme. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1520-1531. DOI: 10.1080/03075079.2015.1111323
- R. C. Simpson, S. L. Briggs, J. Ovens, ve J. M. Swales. (1999). *The Michigan corpus of academic spoken English*. The Regents of the University of Michigan.
- Smart, J. C., ve C. F. Elton. (1982). Validation of the Biglan Model. *Research in Higher Education*, 17(3), 213-29.
- Snow, C., ve Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. D. Olson ve N. Torrance (Ed.), *The Cambridge Handbook of Literacy* içinde (ss. 112-133). Cambridge University Press.
- Stoecker, J. L. (1993). The Biglan classification revisited. *Research in Higher Education*, 34(4), 451-64.
- Şen, E. (2019). *Bilimsel makale özetlerinde üstsöylem belirleyicinin incelenmesi* [Basılmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şen, E. (2020). Makale özetlerinde “ben” ve “biz”: Bir üstsöylem çözümlemesi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 62-72.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, modeller, çözümlemeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, ss. 275-299 DOI: 10.46250/kulturder.863659
- Tarcan, Ö. (2019). *Sosyal bilimler alanında Türkçe yazılan bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2022, Haziran 5) *Uluslararası Öğrenci Hareketliliği*. YTB. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği>
- Temur, N. (Ed.) (2017). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe I*. Salmat.
- Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.) (2017). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe II (Yazma)*. Salmat.
- Thompson, S. E. (1994). Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 13, 171-186.
- Thompson, S. E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures. *Journal of English for academic purposes*, 2(1), 5–20.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Basılmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Trace, J., Hudson, T., ve Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. J. Trace, T. Hudson, ve J. D. Brown (Ed.), *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* içinde (ss. 1–23). University of Hawai'i. doi: <http://hdl.handle.net/10125/14573>

- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B. (Ed.) (2020). *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(1), 45-62. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.2>
- Tüfekçioğlu, B. (2022). Türkçe akademik söylemde -sAl biçimbirimli sözcükbirimler: Derlem temelli sıklık ve eşdizim çalışması . *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi* , 7 (1) , 121-146 . DOI: 10.32321/cutad.1084210
- Türkkan, B. (2005). *Türkçe bilimsel metinlerde belirginlik ve gönderimsel bağdaşlık: Merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uluçam-Wegmann, A. Işıl (2018). Birinci ve ikinci dilde metin türüne özgü yazma: Benzerlikler, farklılıklar ve etkileşimler. *Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-10*. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları, 37-74. <http://earsiv.okan.edu.tr/xmlui/handle/123456789/329>
- Uslu Üstten, A. ve Yılmaz, H. (2020). An evaluation of the mistakes made by native Arabic speakers in their writing assignments of academic Turkish course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 815-832.
- Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. L. Uzun ve E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* içinde (ss. 203-224). Die Blaue Eule.
- Uzun, L. (2006). Bilimsel söylem ve özellikleri. K. Karakütük (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık I Ulusal Kurultay Bildirileri* içinde (ss. 133-140). TÜBİTAK Yayınları
- Uzun, L. (2011). Metindilbilim: Temel ilke ve kavramlar. A. S. Özsoy & Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel Dilbilim II* içinde (ss. 152-181). Anadolu Üniversitesi.

- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36 (1), pp. 82-93.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. Routledge.
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [bilgisayar yazılımı]. Berlin, Almanya: VERBI Software. maxqda.com'dan erişilebilir.
- Yahşi Cevher, Ö., ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2267-2274.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. 11.baskı
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Ed.) (2018a). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe I*. Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Eds.) (2018b). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe II*. Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Uzdu Yıldız, F., Biçer, A., ve Saçkesen, A. (Eds.) (2018c). *Uluslararası öğrenciler için fen bilimleri ve sağlık bilimlerinde akademik Türkçe I*. Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldız, İ. (2012). *A corpus-based analysis of predicates used in the introduction and conclusion sections of Turkish academic texts* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, İ. (2016). *Multi-word units in Turkish scientific texts: a corpus-based genre analysis* [Basılmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldız, S . (2018). Akademik dinleme becerisi yeterliliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1210-1230. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.-400747

- Yıldız, İ. ve Aksan, M. (2014). Türkçe bilimsel metinlerde eylemler: Derlem-temelli bir inceleme. N. Büyükkantarcıoğlu, I. Özyıldırım, E. Yarar & E. Yağlı (Ed.), 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde 247-253. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 5 (4), 223 - 233. Doi:<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3602>
- Yılmaz, İ. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189. DOI:10.7575/aiac.all.s.v.8n.2p.180
- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Young, L. (1994). University lectures – macro-structure and micro-features. J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* içinde, (ss. 159–176). Cambridge University Press.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Yükseköğretim istatistikleri. 22.01.2023 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2019). Seçmeli akademik Türkçe dersi. 22.03.2019 tarihli ve 75850160-302.01.02-E.20764 sayılı yazı.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2021, Ağustos) *Küresel salgında eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi*. YÖK. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/K%C3%BCresel%20Salg%C4%B1nda%20E%C4%9Fitim%20ve%20%C3%96%C4%9Fretim%20S%C3%BCre%C3%A7lerine%20Y%C3%B6nelik%20Uygulamalar%20K%C4%B1lavuzu%202021.pdf>
- Zare, J. (2020). Awareness of discourse organizers and comprehension of academic lectures: The effect of using concordancers. *Current Psychology*, 39, 419–427. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00579-1>
- Zare, J., ve Keivanloo-Shahrestanaki, Z. (2017). The language of English academic lectures: The case of field of study in highlighting importance. *Lingua*, 193,36–50.

- Zhang, J. (2012). Discourse markers in college English listening instruction: An empirical study of Chinese learners. *English Language Teaching*, 5, 46–60.
- Querol-juliÁN, M. ve Arteaga-Martínez, B. (2019). Silence and engagement in the multimodal genre of synchronous videoconferencing lectures. *Engagement in Professional Genres*, 301, 297.
- Williams, J. (1981). *Style: Ten lessons in clarity and grace*, 3rd ed. Scott.

Ek 1. Akademik Dinleme Alt Becerileri Listesi Uzman Görüşünden Bir Kesit

3. Dersin kapsamını anlama	+	
4. Konuyu ayırt etme		
5. Konunun gelişimini takip etme		
<p>a. Söylemin birimlerini takip etme</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ana fikir ve destekleyici ayrıntıları ayırt etme 2. Ana fikir ile bağlantılı fikirleri ayırt etme 3. Konu dışı unsurları ayırt etme 4. Konu geçişlerini ayırt etme 5. Anlatılanların grafikler tablolarla vs. ilişkisini ayırt etme <p>b. Söylem edimlerini takip etme</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlama 2. Karşılaştırma yapıldığını anlama 3. Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama 4. Anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama 5. Örnekleme yapıldığını anlama 6. Bir bilginin/düşüncenin tekrarlandığını anlama <p>c. Düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Birbirine benzer düşünceleri ayırt etme 2. Birbirine zıt düşünceleri ayırt etme 	<p>anlama (belirleme)</p> <p>Düşünceleri izleme</p> <p>unsurlarını</p> <p>ayrılma</p> <p>Discourse acts</p> <p>teknikler</p> <p>ana fikirleri ayırtmak belirlen</p> <p>Yardımcı /örneğin düşünceleri ayırtma</p> <p>Destekleyici ayrıntıları belirleme</p> <p>* izleme aralından ayrı ayrı bu bölümleri birbirinden ayırtmaya yönelik veri çıkarılır. Özetlenilecektir.</p> <p>Düşünceler arası ilişkileri belirleme</p> <p>Bu tarz düşünceleri tespit etme</p> <p>Karşıt düşünceleri belirleme</p>	

Ek 2. Akademik Dinleme Alt Becerileri Ve Üstsöylem İlişkileri Kod Listesini Geçerleme Çalışmalarından Kesitler

3- Kendisine söz sırası verildiğini anlama	Katılım belirleyicileri	Söz sırası verme	Buyrun (UE1YY) Buyrunuz (UE1YY)
"Belki kitap baya pahalıdır."		Dinleyiciden bilgi/görüş/ahmin isteme	yani? (UE1YY) peki niye kanşırıyorsunuz dersiniz? (UE1YY) ne dersiniz? (UE1YY) biraz yardımcı olur musunuz? dersi almayan arkadaşlarımız da var. (UE1YY) Avrupa Birliği hukuku dersini almayan arkadaşlarımız için, biraz önce söylediğimiz hassasiyetin gerekçesini bir açıklayalım mı? (UE1YY)
B. Dersin retorik yapısı ve içeriğine ilişkin			
1- Dersin amacını anlama	Çerçeve belirleyicileri	Amacını belirtme	buöyle kısa bir tekrar ve geçen ders olmayan arkadaşlarımız için özellikle bir bilgiendirme yapalım (UE1YY) (??? aslında bu dersin tamamının amacı değil. Derslerde genellikle böyle tek bir amaç olmuyor.) baz setleri ile ilgili genel bir baktış açısı ıı yakalamaya çalışacağız (KK1A) bugün benim size genel bir çerçeve sunmaya çalışacağım diğer örgüt ise Avrupa Birliğidir (UE1YY)
	Katılım belirleyicileri	Bağlamsallaştırma	göçmen ve genel genel bir göçmen tanımı vermiştik ve bu alanda kullanılan aa kavramlar arasındaki farklılıklarını tespit etmeye çalışıyoruz (UE1YY) ?
2- Dersin akış planını anlama	Çerçeve belirleyicileri	Sıralama	ilk önce bunlar üzerine konuşalım. sonra neden Slater tipi orbital varken Gaussian tipi orbital tercih ediyoruz onu da konuşacağız (KK1A)
	Metin içi belirleyicileri	Ön bildirim yapma	ilk önce bunlar üzerine konuşalım. sonra neden Slater tipi orbital varken Gaussian tipi orbital tercih ediyoruz onu da konuşacağız . (KK1A)
3- Dersin kapsamını anlama	Çerçeve belirleyicileri	Konuyu yönetme Konunun kapsamını belirtme	kısaca bakacağız, bu konuyu bütünüyle ele almamız mümkün değil çünkü. (UE1YY) biz bu derste elbette Türk hukukunda yapılan, iskan kanunda yapılan bu göçmen tanımı ile bağlı değiliz . aksine biz uluslararası göçle yani Türkiye'ye yapılan göçle değil de dışa göç ile ilgileniyoruz kişinin bir yabancı olarak farklı bir devlette sahip olduğu hak ve yükümlülükleri inceleyeceğiz (UE1YY) bunları açıklamayacağım çünkü ders aksi takdirde bir yabancılar hukuku dersine dönüşür. (UE1YY) bu ders bir Türk yabancılar hukuku dersi değil ama mümkün olduğunca dedik karşılaştırmalı olarak konuları tartışmaya çalışacağız. (UE1YY) şimdi sanıyorum buraya kadar tamamlamıştık geçen ders itibarıyla ama yabancı
Kapsama dair bir şey değil			Başlıca sorulara cevap (*)

				olması/olmaması için ?	bunlardan bir tanesi <AD7>'in söylediği gibi Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi. İngilizcesi Council of the European Union veya bizim ve literatürün daha çok kullandığı, karşılıklı olması diye kullandığı ifade, Council of Ministers. Bakanlar Konseyi. Avrupa Birliğinin yasama organı olduğunu söylemiştik, derslerde. İkinci kurum European Council iki bin dokuzda kurum oldu. fakat bin dokuz yüz altmışların sonundan beri çalışıyor European Council. ıı Türkiye. Türkçe tercümesi de, diğer konseylerle karışmasını diye diyoruz ki zıve diyoruz biz buna (UE1YY) hükümet ve devlet başkanlarından oluştuğu için zıve, siyasi bir Kurum ama Avrupa Birliğinin en üst siyasi kurumu olduğunu biliyoruz, yasamaya ilişkin yetkisi yok. (UE1YY)
		sonuç çıkarma		bu yüzden bundan dolayı dolayısıyla bu nedenle bundan itibaren	peki neden Slater tipi ıı orbitaller kullanıyoruz? çünkü (xx) denklemde hidrojen atomu için gerçek bir şekilde çözebiliyoruz çözdüğümüz zaman elde ettiğimiz fonksiyonlar aslında Slater tipi orbitaller yani Slater tipi orbitaller aslında hidrojen atomu için doğru orbitaller dolayısıyla çok elektronlu, atomlar için de baz setlerimizin Slater türü orbital olmasını bekleriz. (KK1A) STO n G olan en kötü özellikle çekirdeğe yakın mesafelerde Slater tipi orbitale hiç benzemiyor. iki tane STO kullandığımızda biraz daha benziyor <TAHTAYA YAZAR> üç tane STO kullandığımızda da çok daha fazla benziyor dolayısıyla ııı kontrakt edilmiş Gaussian fonksiyonları kullanarak Slater tipi orbitallerin önemli özelliklerini korumak mümkün (KK1A) varyasyon prensibinin de en önemli noktası şudur ki varyasyon parametresi sayısı artınca yani oynayabildiğiniz değiştirebildiğiniz parametre sayısı artınca daha sağlıklı bir varyasyon ııı daha sağlıklı bir minimizasyon yapabilirsiniz o zaman bu minimal ııı baz setlerinde kısıtlı sayıda atomik orbital olduğu için kısıtlı sayıda ııı baz fonksiyonu olduğu için kısıtlı sayıda moleküler orbital katsayısı vardır dolayısıyla oynayabileceğimiz değiştirebileceğimiz parametreler azdır. (KK1A) double zeta dediğinizde ise her bir atomik orbital için bir tane değil de iki tane fonksiyon kullanıyorsunuz yani baz setini genişletiyorsunuz dolayısıyla ıı önceden karbon için beş tane atomik orbitaliniz vardı double zeta yaparsanız on atomik orbital var. (KK1A) ancak core elektronları kimyasal olaylarda valence elektronları kadar önemli değildirler genellikle core elektronları kimyasal bağlanmaya çok büyük katkı yapmazlar, dolayısıyla baz seti sayısını arttırıyoruz ama baz seti baz fonksiyonu sayısı artması maliyetin de artması anlamına gelir o zaman şöyle çözüm önerilmiş. (KK1A) karbon da ise d orbitalleri ekleriz yani mevcut valence kabuğuna ııı bir tane açılal momentumu da yüksek fonksiyon eklersek buna da <SLAYTA BAKAR>

Ek 3. Akademik Dinleme Alt Becerileriyle İlişkili Üstsöylem Belirleyicileri Listesi

Dersin İşlenişine İlişkin Alt Beceriler

<p>1- Ders kapsamında yapılacakları ve yönergeleri anlama</p>	<p>on dakika ara verelim, sonra devam edelim bir ara verelim, sonra devam ederiz. şimdi devam ediyoruz evet şimdi küçük bir quiz'imiz var. evet başlayalım dersimize. evet, bölümün, bu dersin ın burada sonuna geldik. bugünkü dersimizin sonuna geldik evet bugünkü dersimizi de bitirmiş olduk, bu haftalık bu kadar olsun burada artık bitirelim sorunuz varsa sorularınızı almaya hazırım. bunu daha sonra alayım, soruları sorularınız varsa ın herhalde toplanmıştır onları alabilirim. chat box'tan yazabilirsiniz bana. isterseniz yazmayın şimdi, yazmayın bir arkanıza yaslanın şöyle. metni okuyanlar şöyle bir karıştırsınlar baksınlar, uyanın arkadaşlar. takip etmeye çalışın düşünün biraz. düşünün biraz. hatırlayın tersten düşünün, kendinizi bir değerlendirmenizde de fayda var. oradan takip edebilirsiniz bunlarla ilgili lütfen X kitaplarına göz gezdiriniz. bunun mantığını anlamak için X'e bakabilirsiniz. bu linklere ulaşabilirsiniz. eğer ilgilenirseniz ... aşağıdaki linki tıklayabilirsiniz. arkadaşlar arkadaşım merhaba X dersine hoş geldiniz. teşekkür ederim ...güle güle, sınavda görüşmek üzere katılımınız için çok teşekkür ediyorum. verdiğiniz cevaplar için de çok teşekkür ediyorum. dinlediğiniz için ın teşekkür ederim ee hepinize beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum size başarılı bir hafta dilerim, iyi çalışmalar. bir sonraki derste görüşmek üzere, iyi günler diliyorum. hepinize teşekkür ediyorum, ... tekrardan görüşmek ümidiyle, teşekkürler. kusura bakmayın hepinize ın bu ders kapsamında başarılar diliyorum hepinize iyi günler diliyorum gayet açık galiba öyle değil mi? anlatabildim mi? tamam mı? olur mu? oldu mu? anlaştık mı? değil mi? öyle değil mi?</p>
---	--

	doğru mu?
2- Dersi takip etmeye yarayan bağlamsal açıklamaları anlama	<p>pedagojik olarak ben bir şekilde bunu size göstermem gerekiyor dolayısıyla şöyle bir kare içerisinde alayım, kırmızı kalemle göstermiş olayım şimdi önce bunları bir görelim, gözümüz alışsın, bazılarını büyüterek göstereyim</p> <p>sunumu paylaşmak istiyorum, sunum üzerinden işleyeceğimiz konu başlıklarını daha detaylı görebiliriz.... şimdi geliyor olması lazım. tamam bir sonraki slayta geçtim.</p> <p>sunumdan çıkıyorum dinleyelim okuyorum metni bir okuyalım bakalım bir alt başlık var okuyalım devam edeyim devam edelim devam edelim şimdi metnimize şimdi burada bir duralım bunu da anlatmadan geçmek istemedim bunları göstermemin nedeni bunları anlamlandırabilmek için buradan buraya böyle bir geçişi uygun gördüm, isterseniz biraz daha detaylı olarak bir sonraki slaytta inceleyelim. burayı biraz hızlıca geçiyoruz. onu hızlıca geçiyorum ııı birinci bölüme başlıyorum. bu örneği geçebiliriz bunu da geçiyorum ya şimdilik onu bırakalım bunun çok detaylarına ııı girmeyeceğim detayına girmeyeceğim şimdi detaylarına giremiyorum ne yazık ki şimdi devam edelim ... çok fazla vakit almak istemiyorum oraya da vakit kalsın istiyorum. size bütün komutlarını anlatacak vaktim yok ne yazık ki ... sunumda gösterdiğim şeylerin üzerinden biraz geçmek istiyorum. biraz çok fazla hızlı gidiyorum kusura bakmayın ama ııı birazcık her şeyden bahsetmek için çok uzun tutmak istemiyorum kısaca bakacağız, bu konuyu bütünüyle ele almamız mümkün değil çünkü. tek tek sahneleri anlatmak çok zamanımızı alır, ben şimdi müfredatı tamamlamaya çalışıyorum slaytlarda görülen bilgileri ııı tek tek okumayacağım... ben konuşurken bir taraftan ekranda okuma fırsatı buluyorsunuz. şimdi bunları tek tek okumayacağım bunları açıklamayacağım çünkü ders aksi takdirde bir yabancılar hukuku dersine dönüşür. zaten özellikleri saymaya gerek yok, resimlerini göstermeye çalışacağım, devam ediyorum, görüyorsunuz bunun çok fazla detayına girmeyeyim biraz çok fazla tekniğe kaçmak istemiyorum yazdım bunları ki yanlış yazmışız evet buradaki mevzuyu da konuştuk. ben size notları vermedim ama size bunu sormayacağım şimdi sanıyorum buraya kadar tamamlamıştık geçen ders itibarıyla</p>

3- Kendisine söz sırası verildiğini anlama	<p>biraz yardımcı olur musunuz? X'i bir açıklayalım mı? buyurun sorunuz devam ediyor mu? buyurunuz. bir fikri olan var mı? düşünün biraz. gelmiyor mu aklınıza? ne dersiniz? aklınızdan geçen bir şey var mı? kim o? niye neden kimdir acaba kaç mı?</p>
--	---

Dersin Retorik Yapısı ve İçeriğine İlişkin Alt Beceriler

1- Dersin genel amacını anlama	<p>bu derste bizim yapmak istediğimiz buna biraz daha farklı bir yaklaşım getirmek bu X dersinde yapmak istediğimiz X'le Y arasında ilişkiler kurmak istiyoruz bugün X ünitesi ile devam edeceğiz X ile ilgili genel bir bakış açısı mı yakalamaya çalışacağız. bakış açısı geliştirmeye çalışacağız ... bir bakış açısı oluşturmaya çalışacağız. bugün ... size genel bir çerçeve sunmaya çalışacağım bu dersin amaçları üzerinde hızlıca gidecek olursak bu hafta, metnin içine giriyoruz böyle kısa bir tekrar ve geçen ders olmayan arkadaşlarım için özellikle bir bilgilendirme yapalım etkisini irdelemeye yani anlamaya çalışacağız.</p>
2- Dersin genel akış planını anlama	<p>ben öncelikle biraz size bugün X'den bahsedeceğim. ondan sonra da Y, Y ile dersimizi tamamlayacağız. ders sonunda X'i irdelleyeceğiz. Y teorisi ya da kuramı üzerinde duracağız. bunun Z'ye olan etkisine bakacağız. Q alanındaki etkisi üzerinde konuşup bir de W'den bahsederek konuyu kapatacağız. X'lerden bahsedeceğiz, ... arkadan ... bir video göstereceğim ilk önce .. mak istiyorum, sunum üzerinden işleyeceğimiz konu başlıklarını daha detaylı görebiliriz. ... bahsedeceğim. ... giriş kısmında anlatmak istiyorum, X ve Y arasındaki ilişkiyi inceleyeceğiz, ondan sonra birkaç örnek göstereceğim size, ve ... göstermeyi planlıyorum. bunun için da yapacağım, X bu sunumun önemli bir bölümünü oluşturacak. X'i konuşacağız ... sunumun</p>

			ilerleyen bölümlerinde Y'ye değineceğiz ve Z'yi ele almış olacağız.
3- Dersin genel kapsamını anlama			sadece X dediğimiz zaman yani altında o kadar fazla çalışma var ki ben burada size sadece temel olarak Y, Z gibi, bunlarla ilgili küçük küçük bilgiler vermeye çalışacağım. bu ders bir X dersi değil ama mümkün olduğunca dedik karşılaştırmalı olarak konuları tartışmaya çalışacağız biz bu derste X ile bağlı değiliz. aksine biz Y ile değil de Z ile ilgileniyoruz bugünkü dersimizde kapsayacağımı X'den bahsettik bugün onlarca belki bilmiyorum sayıları yüzlere ulaştı X var.
4- Dersin genel konusunu anlama			bu haftaki konumuz X bugünkü anlatacağımız konu ise başlık gereği X bu dersimizi üçüncü haftanın birinci dersi olarak tasarladık, konumuz X X'lerin de bizim dersimizin konusunu oluşturmaları sebebiyle aralarında var olan ayrımları bilmemiz önemli bugün m sizlerle X'i konuşacağız bunlarla ilgili sizlerle ufak bir ders yapacağız. biz X le ilgili konuşacağımız için bugünkü derste sizlerle W dersi kapsamında X, Y ve Z üzerine konuşacağız. bu dersimizde büyük defter hesaplarının nasıl çalıştığını anlatmaya, sunmaya çalışacağız. X'den başlıyoruz bugün X ile devam edeceğiz bu haftaki dersimiz X
5- Dersin düşünsel izleğini takip etme	a- İçeriğin akışını takip etme	1- Konu geçişlerini belirleme	evet peki şimdi şimdi ... ona bir göz atalım. peki ... X'e bir değinelim. şimdi ... onu biraz inceleyelim. acaba ... mı, şimdi buna bakalım. şimdi ... önce bir ona bakalım. şimdi ... biraz ona bakmak istiyorum evet, X'e bakalım şimdi X'e bakalım şimdi X'le devam edelim evet X'e bakacak olursak evet şimdi X'e bakarsak şimdi X'ler nelerdir dersek peki X'den bahsedersen gelelim X'e evet evet gelelim X'e sonra devam ediyorum ben X'e geliyoruz evet şimdi geldik X'e evet arkadaşlar geldik X'e şimdi geldik X'e

			şimdi X'e geldik
		kışındaki kesintiyi	bir saniye, .. yok, bir saniye, okey, evet,
		3- Konunun toparlandığını anlama	peki şimdi toparlıyorum evet buradaki mevzuyu da konuştuk. X'den bahsettik mantıksal olarak olayın izahı da bu şekilde yapılabilir arkadaşlar kabaca X'ler bu şekilde söylenebilir. X aşamalarını biz bu şekilde sıralayabiliriz. bunu bu şekilde özetleyebiliriz yani kısacası X evet bu derste X'i öğrendik ve Y olduğunu gördük. Z olduğunu gördük. W olduğunu öğrendik. Ğ öğrendik ve Q öğrendik. sunumun sonuna geleyim bugün Q'yu bir miktar görebildik işledik. bugünlük sunumum benim bu kadar
		4- Düşüncelerin organize ediliş şeklini fark etme	öncelikle X'e bakalım. [...] bir diğer alternatif de Y'dir. ilk etapta X bunlardan bir tanesi X ... bir diğeri de Y ... bir diğer önemli nokta da X bir başka X
		5- Birimler arası bağlantıları fark etme	bir önceki dersimizde X üzerinde durmuştuk, X'in bir kısmını bitirmiştik, Y'yi göstermiştik. kavramsal açıklamalar yapmıştık. X tanımı vermiştik ve Y'yi tespit etmeye çalışıyorduk. buraya kadar tamamlamıştık geçen ders itibarıyla geçen hafta biraz bundan bahsetmiştik. en başta da etkinlikte de bahsetmiştik ya başta da bahsettik X'e ilişkin bir genel tanım vermiştik dersin başında az önce bahsettik, X kavramını konuşurken bahsettik Y'de gördük, ben size göstermişim bahsettiğim X biraz önce örnekteki gibi biraz önce bahsettiğimiz az önce de bahsettiğimiz gibi demin anlattığım gibi,) az önce bu konuya ... değinmişim az önce ifade etmişim şu ana kadar saydığım X'ler daha önce de dediğim gibi ... bahsettiğim gibi daha önce dedik ki daha önce de gördüğümüz gibi şöyle bir X vardır işte m bunun da anlamı şudur X şu şekilde

			<p>biraz sonra onun hakkında da konuşacağım biraz sonra daha ayrıntılı konuşacağız biraz sonra göreceğiz birazdan sayacağımız gibi X'i tartışıyor olacağız. biraz sonra örneklerle size bunu göstereceğim ileride birazdan bahsederiz onlardan. gelecek dersimizde gelecek derste zaman zaman değişiyor olacağız dersin ikinci yarısında yani dönemin ikinci yarısında X'e bakıyor olacağız ... ama ben şimdi ikinci dersten itibaren ... en son konunun sonunda, kaynakların sonunda veriyor olacağım. işte ... görüyorsunuz... aşağıdaki fotoğrafta burası sağ tarafta ... görüyoruz arkadaşlar bu fotoğraflardan üstteki X aşağıdaki ise Y bu sol sağ üstteki fotoğrafa bakarsak şu üstte gördüğümüz bu X şu Y boyunca şimdi buraya bakacak olursak <TAHTAYA YAZAR> burada dikkat ederseniz burada da ... bir grafik var önce siyah çizgiye bakalım bu slaytta da ...X'e baktığımız zaman bu X'e dikkat edin koyu renkle yazdıklarımı takip edin bakınız X'in sol ve sağ tarafında bakarsanız sol alt köşede bir tane tablomuz var bu şu bakın birinci resimde bakın şekilde görüyorsunuzdur bu resimde de göreceğiniz gibi görüldüğü gibi ... buradaki X şurada arkadaşlar, bakınız şunlara bakıyorsunuz, ... bunlar</p>
	b- Söylem edimlerini takip etme	1- Konuşmacının anlattıklarını özetlediğini anlama	burada kısaca bir özet geçelim işin özeti bu şekilde.
		2- Karşılaştırma yapıldığını anlama	<p>kıyaslayacak olursak kıyaslayacak olursanız karşılaştıracak olursak ise .. daha , diğerlerine göre -ken ... daha ... birincisi en Xken üçüncüsü en Y relative bir sıralama yaparsak ... daha Z diyebilirim X'de ... oysa Y'ye gittiğimiz zaman ... Xden farklı olarak Y... değil. X ile Y arasında ... şöyle bir farklılık var X'lerinde farklılıklar var</p>

			<p>X ve Y arasında, ıı, bir benzerlik vardır X de Y gibi ... ancak X'in Y'den farkı burada ortaya çıkıyor. X'de olduğu gibi burada da</p>
	3- Netleştirme amaçlı açıklama yapıldığını anlama		<p>anlamına geliyor şöyle düşünün ... X demek... anlamına gelir, ... anlamına gelir. bu da pratikte şu anlama gelir bu şu anlama geliyor pratikte de anlamı şudur şeklinde bunu algılıyoruz bunun da anlamı şudur şimdi bu bize ne diyor? demek demek bu bize diyor ki bu X'lerden neyi anlamalıyız?... anlamalıyız X kavramı da burada ... olarak, ıı, algılanması gerekir. şimdi burada dediğimiz şey yani şunu söylemeye çalışıyorum ... yani ... yani ... X'ten kastettiğim ... ama oradaki kasıt X'dir aslında X'ten kasıt şudur bu ifade X'den başka bir şey değildir. demek ki bu demek oluyor ki ... diyoruz ancak şu noktanın hususun altını çizmekte fayda var arkadaşlar, buradaki X kavramı, arkadaşlar, günlük anlamda genellikle algılanan Y anlamında değildir, X bir Y değil arkadaşlar, X bir Z X ... anlamına gelmez ... diye düşünmemeliyiz ... yoksa ... X ile Y aynı şey değil ... birbirleriyle karışmalarını istemem illa X olacak diye bir şey yok benim için ve bu alanı çalışan hocalarınız için hassas bir ayrımıdır. X bir Y değildir. yani sadece X yapıyoruz Y yapmıyoruz.</p>
	4- Anlatılanların farklı bir biçimde yeniden ifade edildiğini anlama		<p>ya da bir başka deyişle, şöyle diyelim ya da veya yani veya şöyle diyelim kısacası özetle</p>
	5- Örnekleme yapıldığını anlama		<p>mesela burada bir örnek verdim mesela ne gibi? mesela gibi örneğinde olduğu gibi örnek verebiliriz, X işte Y işte örnek olarak X'i verebiliriz. bunun en tipik örneği X gösterilebilir</p>

			<p>buna ilişkin bir örnektir mesela bir örnek verecek olursak mesela buna bir örnek vermek isterim bir örnek vermek istiyorum mesela bir örnek vereyim X mesela buna verilen örneklerden bir tanesi. X'i örnek olarak almış olalım X'e örnek olarak da, mesela Y X, Y örneğidir ... Z'ye örnek olarsa, örneğin Q örnek olarak sayılabilir. örneğin X olsun Y olsun</p>
		6- Bir bilginin/ düşüncenin tekrarlandığını anlama	<p>neydi tekrar edelim tekrar yazacak olursak hatırlarsınız bunları görmüştük demiştik ... diye bunları konuşmuştuk zaten. ... saydım zaten söyledik ben size anlatmıştım bunu daha önce de söyledim ama -yordu -dı -dı, hatırlarsanız geçen dönemlerden ha bu da size neyi hatırlatacak.... diye konuşmuştuk hatırlarsanız, hani ... demiştik hani demin Xvardı ya az önce örnek verdik ya demin okumuştum hatırlayalım</p>
		8- Eklemeleri fark etme	<p>ve da bunun haricinde ... bunun dışında...onun haricinde bunun yanında X'in yanı sıra bir de bunlarla beraber aynı zamanda ayrıca X de bir de ... bir de aynı zamanda da ... X olabildiği gibi Y de olabiliyor. bir diğer başka hatta artı sadece X diye düşünmeyin, Y'lerin de ...</p>
		9- Tanımlama yapıldığını anlama	<p>X dediğimiz nedir dersek ııı X dediğimiz de tanımına bakacak olursak şöyle tanımlayacağız tanımını incelediğimizde X dediğimiz ... şudur ... X ne demektir? X neydi? X nedir diye baktığımız zaman, X şu şekilde tanımladı</p>

		10-Düzeltilmeyi fark etme	daha doğrusu pardon X demeyeyim de
c- Düşünceler arası anlam ilişkilerini takip etme	1- Koşut/Benzer düşünceleri tespit etme	aynı X'te olduğu gibi gene X'e benzer bir Y var ... gene ... yine X'e çok benziyor. (UE1YY, Pos. 49) aynı şekilde ... yine ... gene aynı mantıkla yine aynı şekilde yine keza keza buna benzer şekilde biraz önceki örnekteki gibi ya da ... ya da ... veya	
	2- Karşıt/Farklı düşünceleri tespit etme	halbuki ancak aksi takdirde farklı olarak ama ama beri taraftan da yoksa ... değilse ... ancak X'in Y'den farkı şurada ortaya çıkıyor. fakat buradaki fark -a rağmen tam tersine aksine fakat ama yine de	
	3- Neden-sonuç ilişkilerini tespit etme	buna bağlı olarak dolayısıyla e o zaman o hâlde buradan hareketle neticesinde öylesine X ki sonucunda o yüzden bu nedenle ve bundan dolayı da olacağı için peki niye ... dersek onun için neden ...? çünkü X ki sebebi bunun nedeni neden dersiniz -sın diye	
	4- Anlatılanların zamansal sırasını tespit etme	-	

	d- Söylemin unsurlarını takip etme	a- Ana/Yardımcı düşünceleri belirleme	şimdi bu dil ailesi köken birliği meselesini ıı mikro ölçekte yani bir ıı bir grup dilin kendi arasında ıı oluşturduğu gruplar olarak değerlendirip bir de makro ölçekli aile teorileri ortaya çıkmıştır. bunlardan bir tanesi Nostratik diller. Nostratik diller teorisi ıı bizim için neden önemli? bu diller arasında Altay dillerinin de Ural dilleriyle birlikte hatta Hami-Sami dilleri, Kartvel, Dravid Hint Avrupa dillerinin de bu teori içerisinde aynı makro dil ailesinin üyesi olduğu fikri ortaya atılmıştır. bir diğeri de Avro asyatik Avrasyatik Avrasyatik diller teorisi. burada da sekiz dil ailesi yer alıyor ve Altay dilleri Hint Avrupa dilleri gibi dillerle bir dil ailesi makro düzeyde bir dil ailesinin üyesi kabul ediliyor.
		b- Destekleyici ayrıntıları belirleme	peki dedik ki, azalış tarafı iki durumda, iki halde, arkadaşlar, çalışır bunlardan da bahsedeyim. birincisi , dönem içinde, dönem içinde işte gider hesap, gider, genel yönetim gideri, ortaya çıktıkça sol tarafına işlemi yapılır, borç tarafına, sağ tarafına sadece dönem içinde sadece bir tek gerekçe ile işlem yapılır. mesela ben buraya bin lira yazmam gerekirken geldim yanlışlıkla bin iki yüz lira yazdım, bin lira yazmam gerektiğini daha sonra fark edince muhasebede gidip bu kaydın silinmesi, üstünün karalanması diye bir şey söz konusu değil arkadaşlar.
		c- Konu dışı unsurları belirleme	-
6- Sunulan bilginin niteliklerini ayırt etme	a- Benzetme ve metaforları fark etme		X gibi düşünebilirsiniz X'e benzer gibi gibi bir şeydi işte X gibi düşünün adeta X gibi
	b- Varsayımsal ve hayali ifadeleri ayırt etme		-diğini varsayacağız. şunu varsayacağız diyelimöyle... ki farz edin ki farz edelim ki hayal edelim

		<p>olabilir ki mesela bir sistem düşünelim. işte bir X olsun, X'in etrafında bir Y olsun. varsayalım. örneğin bir X'seniz Y yapıyorsanız örneğin diyorsunuz, X olmuşsa diyelim ki diyelim ki ... olmuş olsun işte X oldu mesela mesela ... olmuş olsun mesela ... düşünün, X gerçekleştirdik</p>
	c- İfade edilenlerin konuşmacının çıkarımı olduğunu anlama	<p>demek ki ... en azından bunu anlıyorum demek ki X'den de bunu anlıyoruz demek ki ... diye anlıyoruz demek ki şunu anlıyoruz dolayısıyla aynı kapıya çıkmış oldu) şu olsa gerek olsa olsa X olabilir öyle görünüyor demek ki Xmiş. şimdiye kadarki gözlemlerimiz bize söylüyor ki anlamına geliyor. şimdi buradan çıkarabileceğimiz şöyle bir koşul var</p>
	d- Kanıtlanabilir bilgi ile konuşmacının görüşünü ayırt etme	<p>gibime geliyor. ben kendi adıma öyle söyleyebilirim diye düşünüyorum bence X kanununa göre X kanunu Y tanımı ne diyor? X kanunu diyor ki X mevzuatı ... dedi ki diyor ki X X kişisine göre buradaki verilen bir bilgiye göre verdiği sayılara göre burada anlatacağım anlattığım veriler oralardan elde edilmiş veriler. asağıdaki m görsel X'in sayfasından alınmış bir görsel X grubunun tecrübelerine göre X'te yazıyor bu Y'de de anlatılıyor</p>
	e- Terimleri fark etme	<p>X dediğimiz X diyoruz bunun adına X diyoruz X adını veriyoruz X adı verilir X ismini vereceğiz X diyeceğiz. X deriz X diyorlar Y diyorlar X denir X olarak ifade edilirler. X diye adlandırılan</p>

		<p>X olarak adlandırıyor X diye adlandırılır diğer adıyla X denebiliyor. X isimlendiriliyor X diye bir kavram var X denen bir kavram X tabiri kullanılır, X diye isim takmışlar işte onların da adı X bu kişilerin ismi X olarak da anılabiliyor</p>
	f- Genellemeleri ayırt etme	<p>her yerde tamamen hepimizin hep herkes her bakımdan</p>
	g- Sunulan bilginin yaygın bir şekilde bilinen/genel-geçer bir bilgi olduğunu fark etme	<p>bildiğiniz üzere malum bildiğiniz gibi biliyorsunuz biliyorsunuz ki hepinizin bildiği biliyoruz bunu değil mi? sizin de tanıdığınız X'ten bildiğiniz genelde şöyle bir kanı vardır tahmin edersiniz ki X'e hepimiz aşinayızdır. eminim buna hepiniz ya da çoğunuz vakıftır. X'ten hatırlarsanız X ya bunları hepiniz duymuşsunuzdur yabancı olduğu bir şey değil e</p>

Konuşmacıya Odaklanan Alt Beceriler

1- Konuşmacının görüşünü belirleme		<p>gibime geliyor. ben kendi adıma öyle söyleyebilirim diye düşünüyorum bence</p>
2- Konuşmacının duygularını ve tutumunu anlama	a- Mübalağayı tespit etme	-
	b- Kaçınma ifadelerini tespit etme	<p>anlatmış mıydım bilmiyorum ama ...söz konusu. ... denilebilir. ...-dır diyebiliriz. ... olduğunu söyleyebiliriz. ... gibi düşünebiliriz. ... olabilir belki büyük ihtimalle muhtemeldir.</p>

	<p>belki birazcık olabilir bu da mümkün yani her zaman da değil. oldukça ... oldukça çok da büyük ölçüde civarında yaklaşık olarak birazcık neredeyse bütün ... bir iki istisna olabilir hemen hemen zannedersen hatırladığım kadarıyla yanlış hatırlamıyorsam ... gibi ifade edebiliriz. galiba herhalde ne bileyim sallıyorum hızlıca söylesek hızlı bir mantıkla veya ezberci bir mantıkla hareket edecek olursak çok kabaca söylüyorum genelde çoğu zaman genellikle genel anlamda çoğu durumda kabaca bir bakıma</p>
c- İkna etmeye yönelik ifadeleri tespit etme	<p>şunu da ifade etmiş olalım,... yapılır arkadaşlar mümkün değildir, söz konusu değildir. bilin ki ... demektir şüphesiz biz de şunu biliyoruz ki her zaman bir kere ...-dır. bir defa ... olacak. katiyetle tabii ki. mutlaka ... olmalı ...gerekir. -melidir. zorunda lazım</p>
d- Kişisel ön yargıyı tespit etme	-
e- Konuşmacının bir düşünceye/ bilgiye önem atfettiğini tespit etme	<p>en önemli X yalnız burada önemli olan bir şey var bu çok önemli aslında çok daha fazla öneme haiz konular önem arz ediyor öğrenin</p>
f- İfade edilmeyen varsayımları ve	<p>maalesef tırnak içinde sadece bugün bile bugün dahi,</p>

	düşünceleri tespit etme	
	g- Değerlendirme işaret eden ipuçlarını tespit etme	beni etkiliyor çok enteresan ilginç bir durum var güzel başarılılar kaliteli etkili kuvvetli uygun etkin o kadar kolay değil öyle çok harika bir X değil ama burada bir şey var bir sıkıntı var çok da masum bir şey değil çok da sempatik gelmeyen bir şey bu bakış açısı sınırlı ve gerçeği tam olarak yansıtmıyor soru işareti bu son derece sınırlı
3- Konuşmacının vurguladığı ifadeleri ayırt etme		yalnızca ve yalnızca ciddi anlamda ciddi şekilde özellikle en gerçekten iyicene bayağı bir çok eni konu ciddi son derece
4- Vurgu ve tutum belirleyicileri olarak kullanılan sözel olmayan ipuçlarını anlama		-

Öğrenici Özerkliği ve Stratejik Dinlemeye İlişkin Alt Beceriler

1. Dinlemeye kendini zihinsel olarak hazırlama
2. Sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma
3. Konuyla ilgili anahtar sözcükleri tespit etme
4. Giriş ifadelerinden yola çıkarak içeriği tahmin etme
5. Dersin belirli bir noktasında, devamında ne geleceğini tahmin etme
6. İşine yarayacak bilgi ve argümanları seçerek not alma

Eleştirel Dinlemeye Yönelik Alt Beceriler

1. Konuşmacının varsayımlarını değerlendirme
2. Konuşmacının argümanını değerlendirme
3. Mantık hatalarını tespit etme ve tutarlılığını değerlendirme
4. Konuşmacının konuşma stiline etkililiğini değerlendirme
5. Konuşmacının kullandığı görsel malzemelerin etkililiğini değerlendirme
6. Konuşmacının kullandığı kaynakların etkililiğini değerlendirme
7. Ders içeriğindeki öne çıkan düşünceleri eleştirel bir şekilde değerlendirme
8. Dersin içeriğini aynı konudaki yazılı materyallerle karşılaştırma
9. Dinledikleriyle ilgili görüş oluşturma

Ek 4. Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 20.12.2021
Sayı: E-35853172-300-00001927818



00001927818

Sayı : E-35853172-300-00001927818
Konu : Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.11.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001887646 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı'nın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora programı öğrencilerinden **Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR**'in **Prof. Dr. Ayten GENÇ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinlemeye Yönelik Üstsöylem Belirleyicilerinin Tespiti**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: E56A6EA3-74DD-4450-9F31-B19E655E0AA8

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



Ek 5. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA	
Tarih: 22/06/2023	
<p>Tez Başlığı: İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK DİNLEMeye YÖNELİK ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN TESPİTİ</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 229 sayfalık kısmına ilişkin, 22/06/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 4 'tür.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
22/06/2023	
<p>Adı Soyadı: Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR</p> <p>Öğrenci No: N17143166</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input type="checkbox"/> Y. Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p>DANIŞMAN ONAYI</p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	

Ek 6. Turnitin Benzerlik İndeksi

İkinci / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Dinlemeye Yönelik Üstsöylem Belirleyicilerinin Tespiti

ORJİNALLİK RAPORU

% 4	% 4	% 0	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	ttkb.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	abis-files.istanbul.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	kirmizilar.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisim.usak.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1