



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

VURGULU OLUMLU DEĞERLENDİRMENİN TÜRKÇE DERSLERİ SINIF İÇİ
ETKİLEŞİMİNDE KULLANIMININ İNCELENMESİ

Merve AVCI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

VURGULU OLUMLU DEĞERLENDİRMENİN TÜRKÇE DERSLERİ SINIF İÇİ
ETKİLEŞİMİNDE KULLANIMININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION INTO EXPLICIT POSITIVE ASSESSMENT USE IN
TURKISH LANGUAGE CLASSROOM DISCOURSE

Merve AVCI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Merve AVCI'nın hazırladığı "Vurgulu Olumlu Değerlendirmenin T¼rkçe Dersleri Sınıf İçi Etkileşiminde Kullanımının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Bayram BAş	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ufuk BALAMAN	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniwersitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Eğitim öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine dönük olarak sınıf içi etkileşimin konuşma çözümlemesi yöntemiyle incelendiği çalışmalar çok önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Sınıf içi etkileşim, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri ile şekillenmektedir. Bu etkileşimler öğrenen merkezli, anlama ve kavrama süreçlerinde bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı öğretim uygulamalarında son derece kritiktir. Özellikle dilin hem amaç hem de araç olarak kullanıldığı dil öğretim sınıflarında sınıf içi etkileşim, dil öğretimi ve etkileşim bağlamının bir arada gözlenebildiği önemli bir veri kaynağıdır. Etkileşimin bütüncül olarak görülebildiği, kanıtlanabilir ve nesnel verilere ulaşılabilen bir yöntem olması sebebiyle konuşma çözümlemesi, sınıf içi etkileşimin incelenmesinin amaçlandığı çalışmalarda en uygun yöntemlerden biridir. Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda öğretim uygulamalarında hazırlık, metin işleme ve değerlendirme gibi süreçlerin işlerliğine dair bir çalışma olmaması genel hatları Türkçe dersi öğretim programları ile belirlenen öğrenme ve öğretme sürecinin sınıf içinde nasıl gerçekleştirildiğinin bilinmemesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca süreç sonunda değil, sürecin her aşamasında öğrenciyi takip etmesi ve değerlendirmesinin beklendiği derslerde sınıf içi etkileşimin müdahalesiz ve yansız biçimde gözlenmesi değerlendirmenin öğrenci ve öğretim süreci üzerindeki etkilerini açık biçimde görmeyi sağlamaktadır. Bu tez kapsamında 7.sınıf düzeyindeki bir sınıfın altı haftalık Türkçe dersi kaydedilmiştir. Kayıt esnasında herhangi bir müdahalede bulunulmamış, ders tamamen doğal akışı içinde kaydedilmiştir. Elde edilen kayıtlarda öğretmenin başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme üçlü söz dizilerini etkin olarak kullandığı, etkileşimlerinde “aferrin” ve “güzel” sözcüklerini kullanarak “vurgulu olumlu değerlendirme” yaptığı görülmüştür. İki haftalık kayıt süresinde *vurgulu olumlu değerlendirme* yapılan 48 kesit belirlenmiştir. Bu kesitlerde *vurgulu olumlu değerlendirme* unsuru olan “aferrin” ve “güzel” sözcüklerinin yapılan etkinliklerde etkinliğin sürdürülmesi/sonraki sıraya geçişı işaret etme ve etkileşimin kapatılması işlevlerinde kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: konuşma çözümlemesi, Türkçe öğretimi, ana dili eğitimi, sınıf içi etkileşim, vurgulu olumlu değerlendirme.

Abstract

Studies analyzing the classroom interaction with Conversation Analysis method to improve training processes reveal significant results. Classroom interaction is shaped by teacher-student and student-student interactions. These interactions are critical in learner-centered teaching practices where knowledge is structured by the learner in understanding and comprehension processes. Classroom interaction is an important data source especially in language teaching classes where the language is used both as a purpose and tool. Conversation analysis is one of the most appropriate methods in the studies examining the interaction in the classroom. Lacking of a study examining the functionality of the processes such as preparation, text processing and evaluation in the learning practices of the Turkish lessons leads to an obscurity on how the learning and teaching process take place in the classes. In Turkish lessons, where teachers are expected to follow and evaluate students at every stage of the process, observing the interaction in the classroom impartially and without intervention provides a clear view of the effect of the assessment on the students and the teaching process. With this study, Turkish lessons of a 7th grade class were recorded for 6 weeks. The teacher was found to use the initiation-response-feedback/evaluation effectively and made "explicit positive assessment" by using the words "aferin" and "güzel" in their interactions. In these sections, the words "aferin" and "güzel", the elements of the explicit positive assessment, were used in sustaining the activity / pointing out the transition to the next order and closing the interaction.

Keywords: conversation analysis, Turkish teaching, mother tongue education, classroom interaction, explicit positive assessment.

Teşekkür

Öncelikle tez çalışmamın başından sonuna kadar bana her türlü desteği sunan, kendisi ile çalışma fırsatı bulduğum için şanslı hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a, Türkçe Eğitimi alanıyla tanışmama vesile olan ve bu alana girmeye cesaret etmemi sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Bayram BAŞ'a, tezimi en ince ayrıntısına kadar okuyup değerli dönütleriyle konuşma çözümlemesi çalışması hâline getirmemi sağlayan ve yöntemi öğrenme sürecimde de en saçma sorularıma dahi sabırla yanıt veren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ufuk BALAMAN'a,

Eğitim hayatım boyunca her daim desteklerini hissettiğim annem Nazife AVCI'ya ve babam Ali İhsan AVCI'ya, tez yazma sürecim boyunca hem teknik destek sağlayan hem de evi kitaplar ve notlarla işgal etmemi sessizce kabul eden ablam Dilek AVCI'ya, manevi desteği için ablam Ayşegül AVCI ÖNAL'a ve "Merve teyze nerede?" sorusuna her defasında kendiliğinden "Merve teyze çalışıyormuş" cevabını vererek farkındalık yaratan Ayaz'a,

Bu süreçte hem tezimin ilk okumalarını yapan hem de manevi destek veren arkadaşlarım Arş. Gör. Seda ŞAKAR'a ve Goncagül GÜNSEL'e, tezimi defalarca dinleme inceliğinde bulunan arkadaşlarım Ayşe Koyuncu ve Fatma Akın Çelebi'ye,

Çalışmanın doğası gereği birçok okul ve velinin çekince ile yaklaştığı çalışmamıza kısa bir sürede izin veren Eryaman Cenk Yakın Ortaokulu idaresine, Türkçe öğretmenimize ve sınıfına,

Yüksek lisans eğitimim süresince burs olanağı sağlayan TÜBİTAK BİDEB'e,

Kısacası bu süreçte bana destek olan herkese, çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemleri.....	5
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Türkçe Dersi.....	9
Etkileşim ve Öğrenme.....	12
Sınıf İçi Etkileşim Nedir?.....	13
Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme Dizileri ve Geri Bildirim.....	17
Sınıf İçi Etkileşime Dair Çalışmalar.....	20
Türkçe Eğitiminde Sınıf İçi Etkileşime Dair Çalışmalar.....	28
Bölüm 3 Yöntem.....	33
Konuşma Çözümlemesi.....	33
Araştırmanın Çalışma Grubu ve Sınıf Ortamı.....	38
Veri Toplama Süreci.....	39

Veri Toplama Araçları	39
Verilerin Analizi	40
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	41
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	42
Kesit 1	47
Kesit 2	52
Kesit 3	54
Kesit 4	55
Kesit 5	57
Kesit 6-1. Bölüm	59
Kesit 6- 2. bölüm	61
Kesit 7	65
Kesit 8-1. Bölüm	68
Kesit 8-2. Bölüm	69
Kesit 9	70
Kesit 10	75
Kesit 11	79
Kesit 12	83
Kesit 13	84
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	87
Öneriler	94
Kaynaklar	97
EK-A: Jefferson Çeviri Yazı Simgeleri	104
EK-B: Gönüllü Katılım Formu - Öğretmen	105
EK-C: Gönüllü Katılım Formu - Veli	106
EK-Ç: Gönüllü Katılım Formu - Öğrenci	107
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	108

EK-E: MEB Uygulama İzni	109
EK-F: Etik Beyanı	110
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	111
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	112
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	113

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Geri Bildirim Sınıflandırması (Tunstall ve Gipps, 1996)</i>	18
Tablo 2 <i>Yeğleme Düzeni (Greenleaf ve Warshauer Freedman, 1993, s. 472)</i>	38
Tablo 3 <i>Toplanan verilerin süresi</i>	39
Tablo 4 <i>Vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına ilişkin bilgiler</i>	43
Tablo 5 <i>Etkileşimsel kaynakların kullanımına ilişkin bilgiler</i>	44

Şekiller Dizini

Şekil 1 Ders kitabı metin-etkinlik süreci	12
Şekil 2 İşlemler	40

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

akt.: Aktaran

bkz.: Bakınız

BYD (IRF): Başlangıç-Yanıt-Dönüt (Initiation-Response-Feedback)

ETS: Eksik Tasarlanmış Sözce

GÖOG: Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme

KÇ: Konuşma Çözümlemesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

vd.: Ve diğerleri

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde çalışmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Araştırma Problemleri açıklanmış; araştırma süreci ile ilgili Sayıtlı ve Sınırlılıklar belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın ilerleyen bölümlerinde karşılaşılabacak olan bazı kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Saussure tarafından “kavramları belirten gösterge dizgesi” (1985, s. 18: akt. Onan, 2011, 2) olarak tanımlanan dil, aynı zamanda hem düşünme hem de iletişim aracıdır. Onan’a göre dil, “hem birey hem de toplum için en etkili iletişim aracı” (s.4) olmakla birlikte “iletişim kurma, bilgi aktarma ve düşünceyi geliştirme/soyutlama” gibi işlevlere sahiptir (2011, s. 6). Özbay’a göre (2006) dil, iletişim kurmayı, kültür aktarımını, düşünceleri ifade edebilme ve anlayabilmeyi sağlama özellikleri taşır. Dolayısıyla dil öğretiminin amacı da “bireylerin düşünce gücünü geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmak” (s. 3) olarak belirtilmiştir.

Ana dili ise, bireyin içine doğduğu aile ve çevreden edinim yoluyla kazandığı ilk dildir (Vardar, 1980: akt. Özdemir, 1983). Bireyin ailesinden ve çevresinden öğrendiği ana dili, yaşadığı toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan, 2015). Okul çağına gelen çocukların ana dili düzeyleri farklılıklar göstermektedir. Bunun sebebi, ana dili edinimi sürecinde çocukların maruz kaldıkları dil girdilerinin farklılıklar göstermesidir. Ana dili eğitimi de tam bu noktada devreye girmektedir. Ana dili eğitimi, bireyin aile ve çevre içinde edindiği dilin, iş ve toplum hayatındaki ihtiyaçlarını giderebileceği biçimde örgün eğitim yolu ile geliştirilmesidir (Göğüş, 1983). Bu eğitim, bireyin edinim yoluyla kazandığı dilin örgün eğitim yoluyla standart/ölçünlü dil düzeyine erişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu süreçte hem amaç hem de araç olan ana dili eğitimi yalnızca ana dilinin özelliklerini, gereklerini ve kullanımını kavratmakla kalmayıp aynı zamanda diğer derslerde başarıya ulaşmayı ve toplumsal ilişkilerde iletişim kurmayı sağlamaktadır. Özdemir’e göre (1983) “... bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar ana dili toprağından geçer. Ana dili tam olarak gelişmemiş yetkinleşmemiş bireyler onu

etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar.” (s. 23). Ana dili öğretimi gerçekleştirilirken çocuğun bulunduğu dil düzeyi ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ana dili eğitimi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının ve uygulanabilir düzeye eriştirilmesinin hedeflendiği derslerdendir. Öğrenme ihtiyaçları ve biçimleri hızla değişen örgün eğitim çağı çocuklarına ana dilini etkili bir şekilde öğretmek onların gündelik ihtiyaçlarını bağımsız biçimde karşılamalarını sağlamak bakımından da büyük önem taşımaktadır.

1990'lı yıllarda beyin üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla ana dili öğretiminin hayati önem taşıdığı görülmüştür. Bilginin algılanması ve kullanılabilmesi dil ile gerçekleşmektedir (Yalçın, 2012). Dil, bilginin alınmasında, anlaşılmasında, organize edilmesinde ve saklanmasında başat rol oynamaktadır. Ana dili eğitiminin amacı, çocuğun çevreden ve aileden edinmiş olduğu dili örgün eğitim aracılığıyla geliştirmektir (Göğüş, 1993).

Ana dili eğitimi olarak gerçekleştirilen Türkçe dersinin hedefi, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek suretiyle etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarısı diğer derslerdeki başarılarına etki etmektedir. Bu açıdan ana dili olarak Türkçe eğitiminde elde edilen kazanımlar öğrencilerin genel akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Anlama ve anlatma becerilerine tüm derslerde ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin ders içindeki etkileşime katılmak için dil becerilerini etkin olarak kullanabilmesi gerekmektedir.

Dil, kişilerarası etkileşimin temel aracıdır ve kurulan bu etkileşimle şekillenir. Dil gelişimi sınıfta gerçekleşir ve buna rağmen sınıfta neler olup bittiğine dair bilgimiz kısıtlıdır (van Lier, 1988, s. 16). Öğrencinin zihinsel süreçlerini hayata geçirebilmesinde sosyal etkileşimler önemli rol oynar; hem yetişkinlerle hem de akranları ile gireceği etkileşimler bu süreçleri geliştirmesini sağlar (Ünveren-Kapanadze, 2019). Öğrencilerin hem öğretmenle hem de sınıf arkadaşları ile olan etkileşimlerinin incelenmesi gerekmektedir. Ana dili eğitimi sınıflarında sınıf içi etkileşimin gözlenmesi, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin öğrenme üzerindeki etkisi ve rolünü belirlemede hayati önem taşımaktadır.

Sınıf içi etkileşimler hakkında bilgi üretmek bakımından konuşma çözümlemesi yöntemi önemli fırsatlar sunar. Bu yöntemle konuşma, konuşmanın

geçtiği ortam ve bunların özellikleri ayrıntılı olarak ortaya konabilmektedir. Etkileşimi açık ve yansız bir biçimde ortaya koymayı mümkün kılan konuşma çözümlenmesi yöntemi, Türkçe derslerinin gerçekleştiği sınıflarda öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamamıza olanak sağlayabilir.

Dil eğitiminin gerçekleştirilmesinde sürecin bütününe odaklanmak ve öğretimin gerçekleşmesini gözlemleyebilmek için etkileşimin bütününe incelemek gerekmektedir. Öğretme sürecinde dersin bütün aşamalarının dikkatle uygulanması gerekmektedir. Örneğin ders kitabında yer alan bir metnin işlendiği bir Türkçe dersinde süreç; metne hazırlık, metnin okunması-dinlenmesi/izlenmesi, metnin söz varlığına yönelik etkinlikler, metni anlamaya yönelik etkinlikler, yazma ve konuşma etkinlikleri ile hem tüm aşamalarda hem de sonuçta uygulanacak değerlendirmeler şeklinde gerçekleşmektedir. Ders işleme sürecinin her aşamasında öğrencilere değerlendirme yapılması öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve zihninde yapılandırmasına katkı sağlamak açısından önemlidir.

Değerlendirme süreçleri öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Anlamanın izlenmesi, değerlendirmenin sürecin bir parçası hâline getirilmesiyle mümkündür. Değerlendirme, hem dersin hedeflerine ulaşmada bulunulan noktayı hem de öğrencinin bu süreçteki gelişimini belirlemeyi sağlar. Öğretmenin duruma özgü ve uygun zamanda yaptığı değerlendirmeler, öğrencinin kendi öğrenmesini ve gelişimini fark etmesini sağlar. Öğretim etkinliğinin niteliğine uygun olarak yapılan değerlendirmeler ile öğrenci katkısı yorumlanmakta, başarısı pekiştirilmektedir. Öğrenciye bireysel olarak sunulan değerlendirmeler cevabın doğruluğunu işaret etmede veya hatanın kaynağını göstermede önemlidir. Sınıf içi etkileşim süreçlerinde gerçekleştirilen değerlendirmelerden biri de vurgulu olumlu değerlendirme değildir. Vurgulu olumlu değerlendirme, öğrenci katkısına yönelik olarak doğrudan söylenen “afetin”, “çok, güzel”, “harika” ve benzeri sözcüklerle gerçekleştirilmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi/ikinci dil olarak öğretimi literatüründe vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımının öğrenme fırsatlarının önüne geçebileceği bu yüzden vurgulu olumlu değerlendirme yapılırken bilinçli olunması gerektiği belirtilmektedir (Fagan, 2014; Waring, 2008; Wong ve Waring, 2009).

Türkçe eğitimi özellikle de ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar arasında sınıf içi etkileşime yönelik olanların sayısı son derece sınırlıdır. Mevcut çalışmalar da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yöneliktir (Çimenli ve Sert, 2017; Sumruk, 2019). Konuşma çözümlemesi yönteminin bütünlüklü olarak ana dili olarak Türkçe eğitimi alanında kullanıldığı bir araştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla Türkçe eğitimi alanında vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına dair hâlihazırda yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Türkçe eğitimi açısından sınıf içi değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilme şekilleri ve ulaşılan sonuçlara dair yeterince bilgimiz yoktur. Sınıf içi etkileşim temel alınarak yapılmış olan mevcut çalışmalar da çoğunlukla söyleme odaklanmış durumdadır (Çakır, 2017; Çakır-Sarı, 2020; Özcan ve Aksan, 2017). Bu çalışma Türkçe derslerinin değerlendirme süreçlerindeki mikro etkileşimleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra değerlendirme süreçlerinde başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme olarak tekrar eden etkileşim formatının özellikle üçüncü söz sırasında ortaya çıkan vurgulu olumlu değerlendirmelerin etkileşimsel açıdan yüklendiği görevler tespit edilerek öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğrenci katkısının nasıl şekillendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin ana dili olarak öğretildiği sınıflarda gerçekleştirilen etkileşimsel eylemleri konuşma çözümlemesi yönteminin olanaklarından yararlanarak belirlemektir. Çalışmada Türkçe derslerinde değerlendirme süreçlerinde yararlanılan vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının bağlam içinde kazandıkları etkileşimsel işlevlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkçenin ana dili olarak öğretildiği ortaokullarda eğitim-öğretimin güncel durumunu yansıtmak çalışmanın amaçları arasındadır.

Ana dili eğitiminin yapıldığı sınıflarda eğitim ortamının nasıl düzenlendiği, sınıf içi etkileşimin nasıl gerçekleştiği ve bunun öğrenmeyi nasıl etkilediği bütüncül olarak incelenmemiştir. Bu çalışmada, konuşma çözümlemesi yönteminin sağladığı bütüncül, veriye dayalı ve objektif analiz sayesinde sınıf bağlamında sözlü ve sözsüz iletişimin ana dili öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf içindeki konuşma dinamiklerinin bağlamı nasıl etkilediği ve aynı zamanda bağlamdan nasıl etkilendiği; ders işleme sürecinin şekillenışı kanıtlarla ortaya

konmuştur. Ders kitabının takip edildiği ders işleme süreci örneklerinde etkinliklerin öğretmen-öğrenci etkileşimlerini nasıl şekillendirdiği örneklenmiştir. Bu süreçteki “soru-cevap-değerlendirme” etkileşimlerinin değerlendirme basamağının nasıl gerçekleştirildiği ve öğretmenin yapmış olduğu “vurgulu olumlu değerlendirme”lerin etkileşimsel açıdan hangi görevlerde kullanıldığı saptanmıştır. Bu da ana dili öğretiminde, dersin hedeflerine ulaşmada değerlendirmeye yönelik etkileşimlerin rolünü belirlemeyi sağlarken bir yandan da öğretmen rollerini iyileştirmede kullanılabilecek veri ortaya koymayı sağlamaktadır.

Çalışma, ana dili olarak Türkçe eğitimi alanında sınıf içi etkileşimlerin bütüncül olarak çözümlendiği ilk araştırma olması bakımından önemlidir. Çalışmada elde edilen bilgiler, değerlendirme süreçleri bakımından öğretmen rolünün iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma Problemleri

Türkçe dersi değerlendirme süreçlerinde sınıf içi etkileşim bağlamında vurgulu olumlu değerlendirme nasıl gerçekleşmektedir?

Alt problemler. Bu çalışma kapsamında araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda vurgulu olumlu değerlendirme hangi sözlerle gerçekleştirilmektedir?

Türkçe öğretmenlerinin dönüt verme davranışı sınıf içi etkileşim bağlamında hangi örneklerle ortaya çıkmaktadır?

Türkçe öğretmenleri değerlendirme sürecinde hangi etkileşimsel kaynaklardan yararlanmaktadır?

Sayıtlar

Veri toplamak için sınıf ortamına yerleştirilen kamera ve ses kayıt cihazlarının sınıftaki doğal etkileşim ortamını etkilemediği; öğrenci ve öğretmenin iletişim şekli ve davranışlarının, sınıfın kamera ile kayıt altına alınmasından dolayı etkilenmediği varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle kayıtların ilk haftası öğrencilerin kamera ve ses kayıt cihazlarına alıştıkları süre olarak düşünüldüğünden veri analizine dâhil edilmemiştir.

Sınırlılıklar

Konuşma çözümlemesi yöntemi kullanarak veri toplama ile veri analizi süreçlerinin uzun olması ve çalışmanın yüksek lisans tezi olması sebebiyle verilerin yalnızca bir sınıftan, altı haftalık bir sürede alınan kayıtlar üzerinden yapılmasını gerektirmiştir. Veri toplanan sınıf, MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunun 7.sınıf düzeyinden öğrenci mevcudunun otuz beş kişi ile sınırlı olduğu bir sınıftır. Sınıfın küçük, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıftaki sıra düzeni nedeniyle kameralar geniş açılı olarak yerleştirilememiş ancak yine de tüm öğrencileri ve öğretmeni izleyecek şekilde konumlandırılmıştır.

Tanımlar

Etnometodoloji (Budunyöntembilim): İnsanların karşı karşıya kaldıkları durumlarda nasıl tepkiler gösterdiğini, durumu nasıl gördüklerini, betimlediklerini ve bir durumun tanımını ortaklaşa nasıl gerçekleştirdiklerini anlamayı amaçlayan sosyoloji alanıdır (Coulon, 2015, s. 19).

Konuşma Çözümlemesi: İnsanların günlük konuşmalarını nasıl düzenlediğini, konuşmacıların birbirini nasıl anladıklarını gösterdiklerini ve birbirlerinin konuşmalarını nasıl izlediklerini inceleyen yöntemdir (Martı, 2015).

Çevriyazı (çeviri yazı), (fonetik yazı, ses yazısı, sesçil yazı): "Bir kelimeyi, bir yazılı metni veya bir konuşmayı, onların telâffuzdaki ses değerlerini dikkate alan özel alfabe işaretleri kullanarak yazıya geçirme" (TDK Online Güncel Türkçe Sözlük).

Söz sırası: Etkileşimde konuşmanın devamını sağlayan birbiri ile bağlantılı kendinden öncekine göre şekillenip kendinden sonrakine şekil veren, sürekli düzeni sağlayan parçalardır. Bu düzen, etkileşimin katılımcıları tarafından söz sırası tasarımı ile sürdürülmektedir. Her bir söz sırası biriminin sonunda diğer katılımcıların söz sırasını alabilecekleri *geçişe uygun nokta* bulunur. (Sert, vd., 2015).

Söz Sırası Tasarımı: Önceki söz sırasıyla bağlantılı sonraki söz sırasına etkileşim alanı yaratacak sürekli düzeni oluşturmayı sağlayan tasarım (Sert vd., 2015, s. 10).

Geçişe Uygun Nokta: Geçişe uygun nokta her bir söz sırası oluşturma biriminin sonunda etkileşimdeki diğer paydaşın söz sırası alabileceği uygun alanı belirtir (Sert vd., 2015, s. 10).

Onarım (Repair): Konuşma, duyma ya da anlamada meydana gelen ve etkileşimin başarılı bir şekilde ilerlemesini engelleyen sorunlarla başa çıkabilmek için kullanılan yöntemlerin düzenlenişidir (Schgelloff vd. 1977; Schgelloff 1979, 1987, 1992, 1997: akt. Sert vd., 2015, s. 16). Kendi başlatımlı kendi onarım, kendi başlatımlı karşı konuşucu onarımı, karşı konuşucu başlatımlı kendi onarım ve karşı konuşucu başlatımlı karşı konuşucu onarımı olmak üzere dört şekilde onarım yapmak mümkündür.

Sıralı Çift (Adjacency Pair): Soru-yanıt, selamlama-selamlama, davet-kabul/ret gibi eylemlerin bir araya gelip oluşturdukları ikililerdir. İki sıradan oluşurlar, farklı konuşucular tarafından üretilirler, bitişik ve sıralı biçimde düzenlenirler (Sacks, Schgelloff ve Jefferson, 1974: akt. Sert vd., 2015).

Yeğleme (Preference): Konuşma içerisinde sıralı çiftlerden ikincisinin gerçekleşmesindeki yapısal seçimlere işaret eden düzendir (Sert vd., 2015, s. 20-21).

Genişletme (Expansion): İki kısımdan oluşan sıralı çiftlerin önüne, arasına ya da ardına söz dizileri dâhil edilerek hazırlama, yumuşatma, koşul oluşturma, dizi kapanmasını geciktirme benzer işlevler yüklenmesine verilen genel addır (Sumruk, 2019).

Eksik Tasarlanmış Sözce (Designedly Incomplete Utterances): Eksik tasarlanmış sözceler öğretmen tarafından sözdizimsel açıdan eksik bir cümle ya da soru ile öğrencinin sahip olduğu bilginin ortaya çıkarılmasında aracı olarak kullanılan etkileşimsel araçtır (Kardaş-İşler, 2019; Kardaş-İşler, Şahin ve Balamani, 2019).

Geçmiş Öğrenme Olaylarına Gönderme (GÖOG) (Reference to past learning event): Sınıf içi bağlamda daha önce paylaşılmış olan ortak bilginin yoklanması ve hatırlatılmasıdır (Can-Daşkın, 2017). Bu yolla yeni bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilebilir, öğrencinin yeni bilgiye dair tahmin yürütmesi sağlanabilir.

Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme (BYD): Sınıf içi etkileşimde kullanılan, öğretmen “başlatımı”, öğrenci “yanıtı” ve öğretmen “dönütü” (Sinclair ve Coulthard, 1975: akt. Atkins, 2001) ya da “değerlendirmesi”nden oluşan (Mehan, 1979) üçlü söz dizileridir.

Vurgulu Olumlu Değerlendirme (Explicit Positive Assessment): Öğretmenlerin “aferin” “çok güzel” “harika” benzeri sözcüklerle öğrenci yanıtlarına yapmış oldukları değerlendirmeleri ifade eder (Margutti ve Drew, 2014).

Türkçe Dersi: Türkçe dersi ortaokullarda 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde müstakil bir ders olarak okutulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre Türkçe dersi 5 ve 6.sınıfta haftada 6 saat, 7 ve 8. sınıfta haftada 5 saat olarak işlenmektedir (MEB, 2019).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Türkçe Dersi

Öğretim programları ve programlarda benimsenen öğrenme ve öğretme yaklaşımları sınıf içi etkileşim süreçlerine etki etmektedir. Yaklaşımlar öğretmen ve öğrenci rollerinin oluşmasında belirleyici bir role sahiptir. Sınıf içi etkileşim açısından Türkçe derslerindeki en önemli gelişme öğretim programlarında 2005-2006 yıllarında gerçekleşen değişikliktir. İlkokul ve ortaokul düzeyleri için bu dönemde yürürlüğe giren Türkçe dersi öğretim programlarında -bir önceki programdan farklı olarak- öğrencinin sınıf içinde daha aktif olacağı öğrenme ve öğretme yaklaşımları benimsenmiştir.

1981 yılında yürürlüğe giren ve ilkokullarda 2005, ortaokullarda 2006 yılına kadar kullanılan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (MEB, 1981) davranışçı yaklaşımı esas almaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğretmen bilgi veren öğrenci bilgi alan rolünde olduğundan sınıf içi etkileşimde öğretmen ağırlığı fazladır. Davranışçı yaklaşımda uyarıcı-tepki ilişkisi içinde öğrenciye davranış kazandırmak esastır. Senemoğlu, davranışçı yaklaşımda öğrenmenin öğrencilerin öğretim esnasında verilen uyarıcılara karşı bulunduğu tepkilerin pekiştiriciler aracılığıyla alışkanlık hâline getirildiği ya da söndürüldüğünü söyler (2015, s. 379). Diğer bir deyişle bu yaklaşımda davranışlar, uyarıcı, tepki, koşullandırma ve ödüllendirme ile kalıcı hâle getirilebilir. Olumlu davranışlar pekiştirilerek alışkanlık oluşturulmaya çalışılır. Zihin erişilemez bir nokta olarak görüldüğünden dikkate alınmaz, gözlenebilir olan davranışlara odaklanılır (Güneş, 2019, s. 47).

2004 yılından itibaren Türkiye’de tüm derslerin öğretim programlarının güncellenmesi süreci başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci merkezli yaklaşım ve çoklu zekâ kuramının esas alındığı bu değişim süreci içinde Türkçe dersine yönelik ilk program ilkokullar için *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)* adıyla 2004 yılında hazırlanmış ve aynı yıl yürürlüğe girmiştir. Ortaokullar için *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı* 2006 yılında yayımlanmıştır.

2004 sonrası Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme ve öğretme süreci başlığı altında yapılan açıklamalarda yapılandırmacılık ifadesi açıkça

kullanılmamaktadır (MEB, 2005; MEB, 2006). Ancak programlarda öğrenme hedefleri davranış yerine kazanım olarak belirlenmekte ve kazanım da öğrencilerin öğrenme süreci içinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla elde edecekleri bilgi beceri tutum ve değerler olarak (MEB, 2005; MEB, 2006) açıklanmaktadır. Öğrenme hedeflerinin kazanım olarak ifade edilmesi, öğrenmenin süreç temelli olarak ele alınması, ölçme değerlendirmede alternatif araçların önerilmesi, sınıf içi uygulamaların etkinlik olarak tasarlanması öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif olacağını ortaya koymaktadır.

Ortaokullara yönelik olarak hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanları olarak belirlenmiştir. Dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi konu alanı da bu programda öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme hedefleri olan kazanımlar zikredilen öğrenme alanları altında oluşturulmuştur.

2015 yılında Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Program temel eğitim okulları olan ilkokul ve ortaokul düzeyini bir bütün olarak ele almanın yanı sıra öğrenme alanlarındaki farklılık dolayısıyla dikkat çekmektedir. Önceki programlardan farklı olarak bu programda dinleme ve konuşma öğrenme alanlarının sözlü iletişim başlığı altında birleştirildiği görülmektedir. Dil bilgisi, öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve bu konu alanına ilişkin kazanımlar diğer öğrenme alanları altında verilmiştir. Yine programın dikkat çeken özelliklerinden biri de kazanım sayılarındaki azalmadır.

2017 yılında öğretim programları tekrar yenilenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017) adıyla yürürlüğe giren programda öğrenme alanlarında tekrar bir düzenlemeye gidilmiş, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Dil bilgisine yönelik kazanımlar bu öğrenme alanları altında verilmiştir. Bu program 2018 ve 2019 yıllarında iki kez güncellenerek son hâlini almıştır.

Temel eğitim okullarında Türkçe dersleri ana dili eğitimi olarak gerçekleştirilmektedir. Ana dili, "Çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu olduğu toplumun dilidir... İnsanın öğrendiği ilk dil, ana dilidir. Aslında bu, öğrenmeden çok

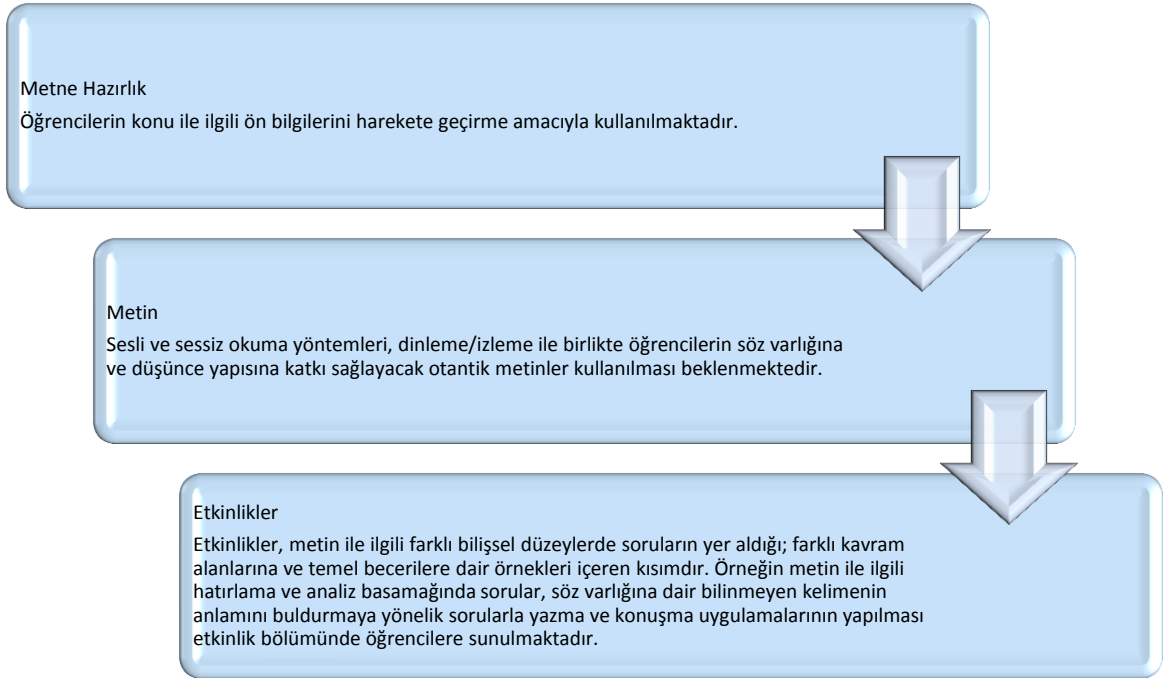
bir edinim ya da kazanımdır. Aile ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belli bir sisteme oturtulmaktadır.” (Özby, 2006, s. 3). Ana dili edinimi, bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle olan etkileşimiyle başlamaktadır. Ana dilini çocuklar edinim yoluyla kazanırlar ve bu edinim süreci 0-4,5-5 yaşlarına kadar devam eden bir süreçtir. Çocukların temel eğitime başlamadan önce sahip oldukları ana dili düzeyi içine doğdukları dil dünyası ve aldıkları okul öncesi eğitimle sınırlanmaktadır. Temel eğitime benzer yaşlarda başlamalarına rağmen öğrenciler arasında ana dili düzeyi bakımından tam benzerlikten bahsetmek mümkün değildir. Esasen Türkçe derslerinin temel düzeyden itibaren gerekliliği de bu gerçekliğe dayanmaktadır. Çünkü dil, “...kültür, kelimelerdeki nüanslar ya da sosyoekonomik statüler fark etmeksizin beynin optimum potansiyeline ulaşmasına yardımcı olan bir unsurdur.” (Suskind, 2018, s. 14).

Türkçe derslerinde dinleme, okuma (anlama) ve konuşma yazma (anlatma) becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu amaçla okuma ve dinleme/izleme metinlerinden yararlanılarak ders işleme süreci planlanır. Türkçe dersleri; metne hazırlık aşaması, okuma ya da dinleme/izleme metninin okunması/dinlenmesi, metin ile ilgili etkinliklerin cevaplanması, yazma ve konuşma etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirme şeklinde planlanır. Bu süreçte öğretmenlerin temel dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim kurma, bilgi teknolojilerinden yararlanma, girişimcilik gibi becerileri de öğrencilere kazandırması beklenmektedir.

Dil, anlama ve anlatma becerilerinin yanı sıra bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada araçtır. Bireyin hayatı boyunca kullanacağı dil becerileri ilköğretim çağında kazanılmaktadır. Bunda da Türkçe derslerinin payı yadsınamaz (Güney, Aytan ve Özer, 2012, s. 1919). Öğrencinin okulda karşılaştığı tüm derslerde Türkçe, araç olarak kullanılmaktadır. Bu derslerde Türkçe okuduğunu, dinlediğini anlama ve kendini ifade etme bakımından çok önemlidir. Bu durum “Ana dili öğretimi, ilköğretim süreci ile başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir.” (Sever, Kaya ve Aslan, 2013, s. 11) şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe dersi, diğer dersler ile sosyal ve toplumsal hayatın her alanında araç olarak kullanılır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde

Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir" şeklinde belirtilir (Madde 6, (c) bendi).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) tematik yapısı gereği ders kitaplarının yapısı da tematiktir. Programda yer alan üçü zorunlu olmak üzere (zorunlu temalar: "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk") sekiz temaya yer vermek durumunda olan kitap yazarları bu temalarda 32 metin kullanmaktadır. Bu metinlerin -ders kitabına yerleştirilişinde çoğunlukla benzer yöntemler seçilmekle birlikte- kayıt alınan sınıfta kullanılan 7. sınıf ders kitabında işleniş şekli şu şekilde görselleştirilebilir:



Şekil 1. Ders kitabı metin-etkinlik süreci

Etkileşim ve Öğrenme

Etkileşim, öğrenme üzerinde önemli bir role sahiptir. Kaynak-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimleri öğrencinin bilgiye ulaşması ve bilgiyi yapılandırmasında etkilidir. Güncel öğretim uygulamalarında öğrenme bilginin hazır olarak sunulduğu ve öğrenciye dikte ettirildiği biçimde gerçekleşmez. Davranışçı yaklaşımda bireyde gözlenecek kalıcı izli davranış değişikliği ile oluşturduğu söylenen öğrenme, bilişsel yaklaşımda bilgiyi alma, hatırlama, kodlama

aşamalarıyla gerçekleşirken yapılandırmacı yaklaşımda bilginin zihinde yapılandırılması aracılığı ile gerçekleşmektedir (Onan, 2016, s. 111). Bilişsel gelişime göre öğrenme, bireyin çevresiyle olan etkileşimlerinde karşılaştığı ve denge durumunu bozan yeni uyaranları özümleme ve düzenleme yoluyla alıp yeni ve üst düzey bir denge kurmasıyla gerçekleşir. Bireyi denge kurma çabasına yöneltecek bilişsel yapıyı kurmasını sağlayacak özümleme ve düzenleme süreçlerine ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 2012, s. 38). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim, öğrenen merkezli olarak düzenlenir. Öğrencinin öğretim sürecine etkin biçimde katılması, anlamı ve bilgiyi kendisinin oluşturması öğrenmeyi sağlar (Koç, 2006).

Sınıf İçi Etkileşim Nedir?

Toplumun her bir bireyi, toplumda yaşamanın getirdiği belirli rolleri üstlenir. Kişinin toplum içinde almış olduğu roller ve etiketler bilinçli olarak hesaplanmış hareketlerden çok otomatikleşmiş, kabullenilmiş, uzlaşmış davranış kurallarına uygun hareketlerdir. Goffman (2017), sosyal hayatta davranış kurallarının bireyleri yükümlülük ve beklenti açısından etkilediğini ifade eder. Yükümlülük, bireyin belirli ahlaki sınırlar içerisinde hareket etmesini sağlar / gerektirir; beklenti ise bireyin üstlendiği rol açısından bu ahlaki sınırlar içinde kendisinden beklenen davranış tipi olarak ifade edilebilir. Toplumsal kurumlardan biri olan sınıfta da bu rol ve kuralları görmek mümkündür. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri de belirli yükümlülük ve beklentiler içinde gerçekleşmektedir. Örneğin geleneksel sınıflarda öğretmenin bilgi vermesinin beklendiği öğrencilerin de bu bilgileri öğrenmek ve davranış hâline getirmekle yükümlü olduğu söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da benzer şekilde öğretmen ve öğrenci rolleri tanımlanmış, öğretmenin öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde rehber konumda olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006, s. 9).

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin, yeterliliklerinin, öğretmenler tarafından eğitsel amaçların ve araçların düzenlenişi bu paylaşımı sağlayan iletişimle olur (Başar, 2005). Sınıf yönetimi ise öğretmenin sınıfı öğretimi destekleyecek şekilde

düzenlemesidir. Bu düzende öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak değil, onların duygusal gelişimlerini desteklemek de önemlidir (İçbay, 2008). Öğretmenin, etkili bir sınıf yönetimi yaratmadaki temel hedefi öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak olmalıdır. Bu, öğrencinin sınıfta gerçekleşen çalışmalara katılmasını ve bu çalışmaların şekillenmesinde pay sahibi olmasını gerektirir (Borich, 2017, s. 85). Sınıf yönetiminde öğretmenler düzen ve akademik amaçlara odaklanmıştır. Öğrencilerin sınıf etkinliklerine aktif biçimde katılmalarını ve değerlendirme aşamasında yüksek performans göstermesini beklerler. Sınıf düzeni, öğrencilerin sınıf ortamındaki gerekli hareketleri başarıyla takip etmesi, görevleri yerine getirmesi yanlış davranışlarda bulunmaması anlamına gelmektedir (Burden, 2013). Bu düzeni oluşturmak ve sürekliliğini sağlamak öğretmenin yükümlülüklerinden biridir.

Eğitim planlamalardan bağımsız bir süreç değildir, öğrenmenin gerçekleşmesi tesadüflere bırakılamaz. Bu yüzden ders işleme süreci öğretmenin kapıdan girdiği andan başlayarak kapıdan çıktığı ana kadar adım adım planlanmalıdır. Öğretmen, derse giriş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmeli, ön bilgilerini açığa çıkarıp öğrencilerin bu bilgileri kullanarak karşılaştıkları yeni problemlere çözüm getirebilecekleri, yeni bilgileri zihinlerinde oluşturacakları yapıya aktarabilecekleri öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde rehberlik yapmalıdır (Ensar, 2003). Öğretmen;

- Her öğrencinin farklı olduğuna ve kendine özgü yollarla başarılı olabileceğine inanmalıdır.
- Öğrencilerini sınıfla düşüncelerini paylaşma yönünde cesaretlendirmeli, açık uçlu sorular sorarak teşvik etmelidir, öğrencilerin kendilerine güvenmesini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlamalıdır.
- Öğrenciler kendi anlamlarını oluştururken/yaratırken onlara yardımcı olmalıdır.
- Kimsenin mükemmel olmadığı, hata yapmanın da sürece dâhil olduğu mesajını vermeli, yönetim ve diğer öğretmenlerle yüz yüze gelinen problemler hakkında iletişimde olmalıdır (Pitsoe, 2008, s. 165).

Öğretmen rolünün tanımlanması sınıf içi söylemin şekillenmesinde etkindir. Sınıf içi söylemin tek taraflı, monologdan ibaret, öğrencinin edilgen konumda olacağı bir sistem olarak düzenlenmesi; öğretmenin baskın olduğu bir sınıf içi

etkileşim düzeni anlamına gelir. Sınıf içi söylem şekillendirilirken öğretmenin doğrudan kontrol mekanizması olarak görev alması yerine düşünme eylemini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaları gerekmektedir (Molinary ve Mamelı, 2010, akt. Çakır, 2017, s. 20). Öğretmenler sınıf söylemini şekillendirirken söylem belirleyicilerden yararlanmaktadır. Etkileşim düzeni oluşturulurken ya da bu düzenin devamlılığı sağlanırken; konuşucular arasındaki geçişlerde ya da dönüt vermede “peki”, “evet”, “şey”, “tamam” gibi söylem belirleyicileri kullanılmaktadır.

Seedhouse (2010), yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkileşim bağlamının sözlü etkileşim örneklerinden biri olduğunu belirtir. Bu etkileşimde dil, hem amaç hem de araçtır. Katılımcılar etkileşimin kendisiyle dilsel yapıları yorumlar ve analiz eder. Seedhouse, yabancı dil sınıflarını, dilin yalnızca amaç olmadığı ayrıca araç olarak kullanıldığı, etkileşimin sürekli ve dönüşlü olduğu, geri bildirim etkileşimin ayrılmaz bir parçası olduğu ortamlar olarak tanımlamıştır.

Walsh (2013), sınıfı kurumsal etkileşim örneklerinden biri olarak ele almış ve kurumsal etkileşimlerde (örneğin; doktor-hasta, kasiyer-müşteri, öğretmen-öğrenci, vb.) katılımcıların rol ve güç dağılımının eşit olmadığını örneğin dil sınıflarında öğretmenin, etkileşimi yöneten otorite sahibi taraf olduğunu belirtmiştir. Buna göre hem konu seçimi hem de söz sırası dağıtımı öğretmenin elindedir. Öğrenci merkezli sınıflarda dahi kimin kaç dakika konuşacağına öğretmen karar verir; etkileşimi durdurabilir, sözü alabilir, soru yöneltebilir ve konuyu değiştirebilir (s. 29). Ayrıca sınıf içi etkileşimde öğretmen, öğrencilerle konuşurken öğrencilerin konuşmasını çeşitli açılardan biçimlendirebilir, jest ve mimiklerle anlamı destekleyebilir.

Seedhouse (2010) ve Walsh’un (2013) yabancı dil sınıfları için yapmış olduğu tespitler, ana dili eğitiminin yapıldığı sınıflarda gerçekleşen etkileşimlerde de benzerdir: Öğretmen otoriteyi elinde bulundurur ve söz dağıtımı yapar, etkileşimin sürekli ve dönüşlü olması ile öğretmenin öğrenci katkılarına geri bildirimde bulunması beklenir. Ana dili eğitiminde de dil, hem konunun kendisidir hem de sınıf içi ve dışı bağlamlar ile diğer derslerde aracı görevi üstlenmektedir. Dil sınıflarında gerçekleşen sınıf içi etkileşimde, dört temel dil becerisinin hem kazandırıldığı hem de etkileşimde-konuşma (talk-in-interaction) aracılığıyla uygulandığı görülür.

Ders anlatımının büyük çoğunlukla ders kitabına bağlı olduğu klasik sınıflarda anlatım ve sınıf söylemi kitaptaki etkinlikler üzerinden şekillenmektedir. Etkinlik temelli bir ders anlatımında en sık görülen etkileşimsel düzenlerden biri soru-cevaptır. Söylem belirleyiciler ve değerlendirme unsurları öğretmenin soru-cevap düzeninde etkileşimin sürekliliğinde başvurduğu kaynaklardandır.

Konuşma, görülen ama açıkça belirtilmeyen izleklerden oluşur (Sert, vd., 2015). Konuşmanın tarafları belirli kuralları içselleştirmiş olup bunları doğal etkileşimde gerçekleştirirler. Örneğin sıralı ikili/bitişik sözcükler, kişilerin üzerine uzlaştığı görülebilir örneklerdendir. Soru-cevap ikilisinde kendisine soru sorulan birinden uygun cevap beklenirken cevabın verilmemiş olması, geç ya da beklenmedik bir şekilde verilmiş olması etkileşimin yorumlanmasında ayırım yaratacak etkiye sahiptir. Sınıf söyleminde kullanılan soru-cevap etkileşiminde söz sırası düzeni başlangıç (öğretmenin bir soru sorarak etkileşimi başlatması) - yanıt (öğretmenin sormuş olduğu sorunun öğrenci tarafından yanıtlanması) - dönüt/değerlendirme (öğretmenin almış olduğu yanıtı değerlendirici bir söz sırası oluşturması) şeklinde gerçekleşmektedir. Walsh (2013), bu yapıyı tüm sınıf düzenlerinde görülen en önemli, tipik ve tahmin edilebilir yapı olarak değerlendirmiştir. Dil sınıfları amaç odaklıdır, öğretmen katılımı yönlendirir ve kontrol eder. Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme dizilerini de söz sıralarının kontrolünde kullanırlar. Yapılan araştırmalarda bu üçlü dizinin dönüt/değerlendirme kısmına odaklanılmış, dönütün öğrenmeyi etkileyen büyük bir potansiyele sahip olduğu ve öğrencileri daha ayrıntılı cevaplar verme yönünde cesaretlendirebileceği ifade edilmiştir (s. 41-44).

İkinci Dil Edinimi/Yabancı Dil öğretimi alan yazınında “explicit positive assessment” olarak yer alan değerlendirme çeşidi Türkçeye Kardeş-İşler (2019) tarafından “vurgulu olumlu değerlendirme” olarak çevrilmiştir. Vurgulu olumlu değerlendirme, başlangıç-yanıt-dönüt ya da başlangıç-yanıt-değerlendirme söz dizilerinin üçüncü söz sırasında öğretmen tarafından öğrencilere sunulan bir geri bildirimdir; öğrencinin yanıtı ile ilgili, bağlama uygun şekilde ve zamanda sunulur. Sınıf söyleminde olumlu değerlendirme yapmanın işevurukluğu hakkında iki tür görüş hâkimdir: a) olumlu değerlendirme yapmanın öğretim fırsatlarının önüne geçtiği (Wong ve Waring, 2009) ve başlangıç-yanıt-dönüt dizilerinde dönüt sırasının eksikliğine neden olduğu (Allwright, 1980: akt. Wong ve Waring, 2009)

ile b) geçiş yapmada kullanılabil­i (Brophy, 1981). Vurgulu olumlu değerlendirme, sınıf içi etkileşimde, başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme dizilerinin dönüt/değerlendirme sıralarında ortaya çıkmaktadır.

Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme Dizileri ve Geri Bildirim

Öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için tüm aşamaların bütüncül olarak yapılması gerekir. Anlatım, soru-cevap gibi yöntemlerde öğrenci-öğretmen etkileşimi kurularak bu aşamaların denetlenmesi gerçekleştirebilir. Geri bildirim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte öğretimin sınırlı sürede ve çok sayıda öğrenciye yapılması her bir öğrenciye özgü geri bildirim verilmesini güçleştirmektedir. Öğretimin planlanmasında yer verilmeyen geri bildirim aşaması atlanabilir ya da ders esnasında aksamalara neden olabilir. Ders kitabının takip edildiği ve kitaptaki etkinliklerin tamamlandığı derslerde öğretmen-öğrenci etkileşiminin geri bildirimini içerecek şekilde biçimlenmesi beklenmektedir. Etkileşimde sorunun sorulması, yanıtın alınması ya da bekleme süresi tanınması ve bu yanıt düzenine uygun dönüt verilmesi gereklidir.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt." olarak tanımlanan geri bildirim, eğitimin ve öğretimin temel unsurlarından biridir. Öğretmenin öğrencilere yönelttiği soruların ve bu sorulara verilen yanıtların amacını tam olarak yerine getirebilmesi için öğretmenin öğrencilerine geri bildirim vermesi kritiktir. Soru-cevap yönteminin kullanıldığı etkileşimde öğretmen yalnızca soruya cevap veren öğrenciyle değil tüm sınıfla bilgi alışverişinde bulunuyor demektir ve sunulan geri bildirim yalnızca soruyu yanıtlayan öğrencinin değil sınıftaki diğer öğrencilerin de zihninde oluşabilecek soru işaretlerini aydınlatması bakımından önemlidir.

Sinclair ve Coulthard'ın yapmış olduğu tasnife göre Başlangıç-Yanıt-Dönüt (IRF) dizisi, bir açıklama isteği, yönerge verme ya da bilgilendirme isteği ile başlatılır. Bu aşama sınıf ortamında çoğunlukla öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Başlatımı öğrenci yanıtı izler, öğretmenin yapmış olduğu başlatımın niteliğine uygun olarak öğrenci yanıtı bir hareket olabilir (Öğretmenin kitaplarınızı açın başlatımının karşılığı öğrencilerin kitaplarını açmaları olacaktır ya da not almalarını istediği takdirde öğrenciler defterlerine yazmaya başlayacaklardır.). Öğretmenin açıklama istediği, söyletim amacıyla yaptığı başlatımlarda ise

öğrencinin sözel olarak yanıt vermesi beklenir. Öğrencinin sözel yanıtının alınmasından sonraki aşama ise öğretmenin bu yanıtı kabul edip etmediğini gösterdiği, bir değerlendirme ya da yorumlamada bulunduğu geri bildirim/dönüt söz sırasındır (Sinclair ve Coulthard, 1975: akt. Hellerman, 2003). Örnek Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme etkileşimi şu şekilde gösterilebilir:

Öğretmen: hangi çekim eklerini alabiliyodu fiiller?
0.6
Öğrenci-a: zaman eki
Öğrenci-b: ler lar
Öğretmen: ha:yır, ler lar çokluk eki isim çekim ekiydi,
hatırlayalım altıncı sınıfta görmüştük

Örnek etkileşimde başlangıç aşaması öğretmenin “hangi çekim eklerini alabiliyodu fiiller?” sorusu ile gerçekleşmektedir. Sorunun ardından öğretmen öğrencilere 0.6 saniyelik bir bekleme süresi tanıdığı bu süreyi öğrencilerin “zaman eki” ve “ler lar” cevapları izlemiştir. Öğretmen eş zamanlı olarak verilen bu cevaplardan yalnızca öğrenci-b’nin cevabına yönelim göstermiş ve Dönüt/Değerlendirme aşamasını “ha:yır, ler lar çokluk eki isim çekim ekiydi” cevabı ile düzeltme yaparak ve geçmiş öğrenme olaylarına gönderme ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenin bu etkileşimde göstermiş olduğu yönelim bir cevabın değerlendirilmesine ancak öğrenci-a’dan gelen yeğlenen cevabın fark edilmemesine neden olmuştur.

Sınıf içi etkinliklerde öğretmenin yapacağı değerlendirmeler ya da öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi öğrenci başarısının derinleştirildiğini, yorumlandığını ve sonraki basamaklarda yönlendirici olarak kullanılmak üzere öğretmen tarafından ele alındığını gösterir (Black ve William, 2009, s. 9; akt. Can-Daşkın, 2017, s. 49). Tunstall ve Gipps (1996), geri bildirim değerlendirici ve betimleyici olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Değerlendirici geri bildirimleri olumlu ve olumsuz; betimleyici geri bildirimleri ise başarı ve gelişme olmak üzere alt gruplara ayırmışlardır. Tunstall ve Gipps’in geri bildirim sınıflaması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Geri Bildirim Sınıflandırması (Tunstall ve Gipps, 1996)

Değerlendirici	Olumlu	Olumsuz
	A1	A2

	Ödüllendirme	Cezalandırma
	B1	B2
	Onaylama	Onaylamama
Betimleyici	Başarı	Gelişme
	C1	C2
	Kazanımın başarısını belirtme	Gösterilen gelişime dair belirtme
	D1	D2
	Başarıyı belirtme	İlerleme yolunu oluşturma

Düzeltilici geri bildirim için yapılmış oldukları çalışmada Lyster ve Ranta (1997), düzeltilici geri bildirim türlerini şu şekilde açıklamıştır: ikinci dil/yabancı dil öğretiminde öğrenci hatalarının düzeltilmesinde öğretmen öğrenci hatalarına yönelik olarak açık düzeltmede bulunabilir, yeniden şekillendirebilir, açıklama talebinde bulunabilir, üstdilsel geri bildirimde bulunabilir, çıkarım yaptırabilir, tekrar edebilir. Sonrasında etkileşim öğretmen ya da öğrenci tarafından sürdürülebilir. Daha fazla düzeltilici geri bildirim ihtiyaç duyulmazsa devam edilir. Lyster ve Ranta'ya (1997) göre, 6 tür geri bildirim vardır: açık düzeltme (explicit correction), tekrarlama (hatalı ifadenin bir kısmının ya da tamamının tekrarlanması), açıklık isteği/açıklama talebinde bulunma, üstdilsel geri bildirim, öğrencinin çıkarım yapmasını sağlama, tekrarlama (vurgu yoluyla hatalı ifadenin belirtilmesi). Bu altı tür geri bildirim ek olarak birden fazla türün bir arada kullanıldığı geri bildirimlere de rastlanmaktadır (örneğin tekrarlama türünde geri bildirim kullanılırken aynı zamanda açıklama talebinde de bulunulabilir). Öğretmenin geri bildiriminden sonraki aşama öğrencinin bu geri bildirim karşısında almış olduğu durumdur. Öğrencinin geri bildirim almadığı durumda öğretmen konuya devam edebilir ya da başka bir öğrenci ile sürdürebilir. Öğrencinin alım yaptığı durumda iki tür dizi ile karşılaşılması mümkündür: onarımın gerçekleşmesi ya da onarıma ihtiyaç duyulan yeni bir söz sırasının oluşturulması (Lyster ve Ranta, 1997). Ayrıca açık düzeltme ve yeniden biçimlendirme (recast) geri bildirim türlerinde doğru cevap öğretmen tarafından oluşturulduğu için öğrencilerin cevaplarını düzeltmedikleri görülmüştür. Diğer dört geri bildirim türünde ise doğru formlar bir başkası tarafından sağlanmadığı için öğrenci onarımı görülmüştür (Lyster ve Ranta, 1997; akt. Teddick ve de Gortari, 1998).

Olumlu değerlendirme çeşitleri de Margutti ve Drew (2014) tarafından vurgulu olumlu değerlendirme, tekrarlama, söz sırası tamamlamaları, öğrenci yanıtının alındığını ya da kabul edildiğini gösteren çeşitli parçalar ve sonraki soruya doğrudan geçilmesi olarak verilmiştir. Öğretmenler olumlu değerlendirme yaparken; sonraki soru-cevap etkileşimine doğrudan geçebilir, öğrencinin yanıtının alındığına dair “evet”, “peki” gibi sözcükler kullanabilir, öğrencinin yanıtını tamamlayabilir, öğrenci yanıtını tekrarlayabilir, beden dilini kullanarak yanıtın kabul edildiği anlamını öğrenciye iletebilir ya da “afetin”, “çok güzel”, “harika” benzeri sözcüklerle açık ve vurgulu olumlu değerlendirmeler yapabilir.

Türkçe derslerinde geri bildirim verilmesine dair öğretmen görüşlerinden hareketle yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin geri bildirimini iki temel amaçla verdiği sonucuna ulaşılmıştır: ölçme-değerlendirme yapmak ve sürecin bütününe dair görüş bildirimini. Öğretmenler, verdikleri geri bildirimlerin anlık gelişen bildirimler olduğunu bu sebeple de geribildirim sürecinin ders planında aksamalara ve süre sıkıntısına sebep olabildiğini söylemişlerdir (Göçer ve Şentürk; 2019). Öğretmenlerin öğrenci hatalarına karşı geri bildirim türlerini kullanırken bağlamı göz önünde bulundurmaları, kendi anlatımlarını ve geri bildirim verme yollarını fark etmeleri, farklı geri bildirim çeşitlerini kullanmaları ve öğrenci odaklı düşünebilmeleri gerekir (Teddick ve de Gortari, 1998).

Sınıf İçi Etkileşime Dair Çalışmalar

Sınıf diyalogu, temel olarak öğretmen-öğrenci etkileşimine dayanmaktadır. Bu etkileşimde en sık karşılaşılan dizi öğretmenin öğrenciye soru yöneltmesi, öğrencinin yanıtlaması/yanıtlanamaması ardından öğretmenin değerlendirme yapması ya da dönüt vermesidir (Mehan, 1979; Sinclair ve Coulthard, 1975: akt. Atkins, 2001). Üçlü dizi olarak karşımıza çıkan bu etkileşim düzeninin üçüncü kısmında sözel ifadelerle dönüt verildiği (Fagan, 2014; Waring, 2009), söylem belirleyicilerden yararlandığı (Heritage, 1984; Shi, 2015) ve öğrenci katkılarının değerlendirildiği (Can-Daşkın, 2015; Greenleaf ve Warshauer Freedman,1993) çalışmalar görülmektedir. Yine üçlü diyalog etkileşimlerinde sözel olmayan ifade veya eylemlerle dönüt verildiği (Girgin ve Brandt, 2019; Whitehead, 2011), bekleme süresinin incelendiği (Rowe, 1972) çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca sınıf etkileşiminin bütününe odaklanan, bu etkileşimin yönetilmesine ve öğrenme

fırsatlarının ortaya çıkışına dair (Kardaş-İşler, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf içi etkileşim temel alınarak yapılan çalışmalardan biri Rowe'un (1972), bekleme sürelerine dair yapmış olduğu çalışmadır. Rowe çalışmasında, öğretmenlerin soruyu cevaplamak için çocuklara ortalama sadece bir saniyelik bir zaman bıraktığını; çocuklar o süre içinde cevap vermeye başlamazlarsa genellikle sorularını tekrarladıklarını ya da başka öğrencilere söz hakkı verdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin, çocuklar soruya yanıt verdiği zaman, yanıtı yorumlamadan başka sorular sormadan veya yeni bir konuya geçmeden önce genellikle bir saniyeden biraz daha az beklediği (ortalama 0.9 saniye) görülmüştür. Alternatif açıklamalar, verilerin yorumlanması gibi istedik sorgulama davranışlarının ise çoğunlukla öğretmenlerin daha uzun süre bekleme süresi tanıdığı sınıflarda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca bekleme süresi tanıma davranışının öğretmenlerin gözünde öğrenci düzeyiyle ilişkili olduğu, görece daha başarılı olan öğrencilere tanınan bekleme sürelerinin daha başarısız olan öğrencilere tanınandan daha uzun olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte çalışmada üçüncü söz sırasında öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelere dair tespitler şu şekildedir: Daha düşük düzeyde olan öğrenci grubuna daha fazla sözel övgü yapıldığı ancak övgünün tam olarak hangi unsuru ödüllendirmeye yönelik olarak yapıldığının açık olmadığı görülmüştür. Üst grup daha az değerlendirici dönüt almasına rağmen aldıkları övgü, yanıtlarıyla daha ilgili olmuştur. Üst grup doğru cevaplarda övgü alırken alt grup hem doğru hem yanlış cevaplarda övgü alıyor gibi görünmektedir (övgünün katılımı arttıracığından hareketle). Öğretmenler bekleme süresi ve ödüllendirme düzenlerinde gayri ihtiyari/bilinçsiz biçimde sınıftaki öğrencilerin düzeylerine göre farklılaşmaya gitmektedir. Bekleme süresi tanımada "yapılandırma, arama, cevaplama, tepki" davranışları görülebilir. Bekleme süresi öğretmen sorusundan sonra, öğrenci yanıtından sonra ya da öğrencinin yanıtladığı sırada ortaya çıkabilmektedir.

Çalışmada yer verilen başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme etkileşimleri temel olarak Sinclair ve Coulthard (1975) ile Mehan (1979) çalışmalarına dayanmaktadır. Sinclair ve Coulthard'ın yapmış olduğu tasnife göre Başlangıç-Yanıt-Dönüt (IRF) dizisi, bir açıklama isteği, yönerge verme ya da bilgilendirme isteği ile başlatılır. Bu aşama sınıf ortamında çoğunlukla öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Başlatımı

öğrenci yanıtı izler, öğretmenin yapmış olduğu başlatımın niteliğine uygun olarak öğrenci yanıtı bir hareket olabilir (Öğretmenin kitaplarınızı açın başlatımının karşılığı öğrencilerin kitaplarını açmaları olacaktır ya da not almalarını istediği takdirde öğrenciler defterlerine yazmaya başlayacaklardır.). Öğretmenin açıklama istediği, söyletim amacıyla yaptığı başlatımlarda ise öğrencinin sözel olarak yanıt vermesi beklenir. Öğrencinin sözel yanıtının alınmasından sonraki aşama ise öğretmenin bu yanıtı kabul edip etmediğini gösterdiği, bir değerlendirme ya da yorumlamada bulunduğu geri bildirim/dönüt söz sırasındır (1975: akt. Atkins, 2001). Mehan (1979), kitabında sınıftaki sosyal organizasyonu sınıf içi etkileşim bağlamından hareketle açıklamıştır. Soru-cevap yoluyla kurulan etkileşimin ağırlıklı olduğu sınıflarda dahi etkileşim yalnızca soru ve cevap sınırında kalmamakta; bağlamın etkisi ile çok daha fazla etkileşim örüntüsü görülmektedir. Sınıf içi etkileşimi görebilmek için yalnızca belirli davranışların sıklığına odaklanan değil, etkileşimlerin karşılıklarını ele alan çalışmaların planlanması gerekir. Mehan'a göre, "Sınıf yaşamının karmaşıklığını anlamak, sınıf durumunu bütünlüğünde ele alan ve onu daha geniş bir toplumsal bağlama yerleştiren daha bütünsel bir yaklaşım gerektirir." (s. 14).

Heritage (1984), doğal olarak oluşmuş konuşmalarda "oh" kullanımı aracılığıyla durum değişikliği gösterimini incelemiştir. Bu kullanımları "bilgilendirme" ve "onarım" üst başlıklarında toplamıştır. Bilgilendirme amacıyla kullanılan örneklerde tek başına kullanılan "oh", önceki söz sırasında verilen bilginin alındığına işaret eder, tamamlanmış bilgi parçalarına karşılık olarak verilir ve bilgilerin muhtemelen tamamlandığı anlarda verilir. Bilgilendirmenin bazı örneklerinde "oh" ile başlayan söz sıraları dizinin sürmesine katkı sağlayacak ek içeriklerle birlikte sunulur. Davet vb. gibi çeşitli haberlerden ya da isteklerden sonra ortaya çıkabilir. Alıcılar "oh" kullanımı ile bilginin bilgili olan taraftan bilgisiz olan tarafa geçtiği, anlaşıldığı varsayımını teyit ederler. "Oh", soru-yanıt etkileşimlerinde de görülür; cevabın bulunduğu ya da bulunmadığına işaret edebilir. Önceki söz sıralarında verilen bir bilginin değişiminin alındığına işaret edebilir. Onarım başlığında, karşı başlatımlı onarımda anlaşıldığını göstermek için kullanılabilir. Önceki söz sıralarında istenenin anlaşıldığını göstermek ya da onaylamak için kullanılabilir. Üretim yerlerine dair yapılan değerlendirmede tek başına söz sırası oluşturabildiği veya ek bilgi içerecek şekilde düzenlenebildiği belirtilmiştir. "Oh"

kullanımı ile birinin dikkatini bir şeye çekebilir, hatırlatabilir, göz önüne alınabilir, bilgilendirme yapılabilir ya da düzeltilebilir.

Greenleaf ve Warshauer Freedman (1993), “Sınıf Söylemini ve Sınıf İçeriğini Birleştirmek: Yazma Dersinde Düşünsel Çalışma İzini Takip Etmek” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin yazılı üretimlerine sağladıkları geri bildirimleri incelemiştir. Çalışmada öncelikle sınıf içi etkileşimde öğretmen soru ve değerlendirme söz sıralarının kullanımına dair bilgi verilmiş ardından araştırma verisinde bu kullanımları örnekleyen durumlar aktarılmıştır. Öğretmenlerin soru-cevap etkileşiminde yeğleme düzenine uygun ipucu verdikleri ve yönlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Sorunun belli bir cevaba işaret ettiği ve bu nedenle cevabı şekillendirdiğine işaret edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdiği yanıtların, katılım şekillerini, öğretim faaliyetlerini nasıl anladıklarını ve öğretmenin kendilerinden beklentilerine dair tahminlerini gösterdiği söylenmektedir.

İçbay (2008), “Sınıf İçindeki İletişimin Sınıf Düzenini Yapılandırmadaki Rolü: Bir Konuşma Çözümlemesi Çalışması” başlıklı doktora tezinin problem durumunda sınıf organizasyonunu açıklamış, sınıf düzenini trafik sistemine benzetmiştir:

Araban var, araba sürmeyi biliyorsun, trafik kurallarını biliyorsun, trafikte senden başka sürücüler olduğunun farkındasın ama bunlar trafikte beklenmedik olaylarla karşılaşmayacağına anlamına gelmiyor. Sürerken çeşitli sorunlar çıkması kuralları ihlal ettiğin ya da arabanın bozulduğu anlamına gelmiyor. Sınıf yaşamı da trafik gibi, öğretmen sürücü, öğrencileri var, ne anlatacağını biliyor, sınıf yönetimi tekniklerini ve sınıfındaki öğrencilerin durumunu biliyor. Yine de sorunlarla karşılaşılabilir. Öğretmenler düzenle ilgili problemleri nasıl önleyebileceklerini ve bu problemlerin neden olduğu zararı en aza indirmek için ne yapabileceklerini biliyor (s. 4-5).

Bu çalışmanın amacı sınıf yaşamı ve sınıf düzeninin akışını resmetmek ve katılımcıların sınıftaki düzeni sürdürmeyi nasıl başardığını konuşma çözümlemesi ile ortaya koymak olarak açıklanmıştır.

Waring (2008), “Dil Sınıflarında Vurgulu Olumlu Değerlendirme Kullanımı: BYD, Dönüt ve Öğrenme Fırsatları” başlıklı çalışmasında başlangıç-yanıt-dönüt

etkileşimlerinin dönüt parçasının isteğe bağlı bir art genişletme olmadığını aksine kurumsal sınıf konuşma dizilerinde bütünleşmiş doğal bir parça olduğunu belirtmiştir. Waring, dönüt dizilerinde öğretmen tarafından kullanılan vurgulu olumlu değerlendirmelerin konunun kapanmış olduğuna işaret edebileceğini hâliyle daha fazla öğrenci katkısı alınmayacağı algısını oluşturabileceğini söylemiştir. Vurgulu olumlu değerlendirme öğrencinin vermiş olduğu yanıtı kesin ve yeğlenen cevap olarak yansıtmakta bu nedenle diğer öğrencilerin farklı fikirlerle diziye katkıda bulunmasını engellemektedir. Vurgulu olumlu değerlendirme dizilerinin bu özelliğinden dolayı olası öğrenme fırsatlarının önüne geçebileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca kimi konuşma çözümlemesi çalışmalarında etkileşimdeki azalmanın, belirli etkileşimsel etkinliklerin bir sonucu olduğu söylenmiştir. Çalışmada yanlış cevapların vurgulu olumlu değerlendirme ile tamamlanan doğru cevaplardan çok daha fazla katılıma ve fırsata olanak sağladığı eklenmiştir. Öğretmenin yanlış cevapların nedenini bulmak için sorduğu sorular, öğrencinin düşüncelerini sınıf ortamında paylaşacağı ve diğer öğrencilerin de kendi düşüncelerini tartıp ilişkilendirebileceği bir ortam oluşturmayı sağlayacağı, böylelikle öğrenme alanı ve öğrenme fırsatı oluşturulabileceği aktarılmıştır.

Wong ve Waring (2009), “Öğretmen Cevabı Olarak ‘Çok İyi’” başlıklı çalışmalarında sınıf söyleminde olumlu değerlendirme yapmanın etkileşim üzerindeki etkisini incelemiştir. Olumlu değerlendirmenin öğretim fırsatlarının önüne geçtiği ve başlangıç-yanıt-dönüt etkileşimlerinde dönüt kısmının eksik kalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, olumlu değerlendirmenin yer aldığı söz dizisini kapatmanın yanında konunun tamamen kapatılmasına neden olduğu, özellikle yabancı dil öğretimi sınıflarında öğrencilerin daha fazla soru sorması ya da katkıda bulunmalarının önüne geçebildiği; katılımın pekiştirildiği sırada dil bilgisel açıdan yapılan yanlışların düzeltilmediği durumlarla karşı karşıya kalılabildiği söylenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlere olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına ilişkin önerilerde bulunulmuş; vurgulu olumlu değerlendirme yaparken dikkatli olunması, kullanılan tonlamanın konunun kapandığına işaret etmeyecek şekilde kullanılması, olumlu değerlendirmeden sonra devam etmeden önce öğrencilerden “Herkes anladı mı? Sorunuz var mı?” benzeri sorularla onay alınması, değerlendirme yapılırken öğrencilerden

cevaplarını gerekçelendirmeleri istenmesi, etkileşimin sınıftaki diğer öğrencilerden de katkı alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Fagan (2014), “Mükemmel’in Ötesinde: İkinci Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Olumlu Geri Bildirimlerin Ardındaki Sistematiği Ortaya Çıkarmak” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi etkileşim esnasında yaptığı vurgulu olumlu değerlendirmelerin etkileşim üzerindeki etkisini incelemiştir. Başlangıç-Yanıt-Dönüt ve Başlangıç-Yanıt-Değerlendirme söz dizilerine dair çalışmalarda (Mehan, 1979; Sinclair&Coulthard, 1975: akt. Atkins, 2001) öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirme ve vermiş oldukları geri bildirimlerin öğrenme fırsatlarını engelleyebileceği ya da onlara katkı sağlayabileceği görüşünü aktaran Fagan, geri bildirimle dair çalışmalar içinde olumsuz ve düzeltici geri bildirim konusunu edinen çalışmaların çoğunlukta olduğunu; olumlu geri bildirimle dair çalışmaların az sayıda kaldığı ifade etmiştir.

Margutti ve Drew (2014), “Sınıf Öğretiminde Öğrenci Cevaplarının Olumlu Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin sınıf etkileşiminde olumlu değerlendirme davranışını incelemiştir. Çalışmada öğretmen değerlendirmesinin sınıf bağlamını düzenlemede önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin öğrenci cevaplarına doğruluk, kesinlik ve uygunluk üzerinden dönüt/değerlendirme yapmalarına dair etkileşimlerinin öğretimin merkezinde olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıflarda başlangıç-yanıt-değerlendirme dizilerinin öğretmen değerlendirmesi kısmı, en belirgin özelliğidir. Öğretimde görülen yeni yaklaşımlara rağmen başlangıç-yanıt-değerlendirme dizileri, özellikle de öğretmenin tüm sınıfa yönelik etkinlikler uyguladığı durumlarda, önemini korumaktadır. Margutti ve Drew, olumlu değerlendirme yapmanın beş ayrı yolu olduğunu belirtmiştir. Bunlar: açık (vurgulu) olumlu değerlendirme, öğrenci yanıtının tekrarı, gömülü tekrarlar ya da diğer söz sırası parçaları ile birlikte tamamlama, cevabın alındığını/kabul edildiğini gösteren parçalar, bir sonraki soru-cevap etkileşimine geçilmesi. Çalışmada tüm olumlu değerlendirme biçimlerinin örnekleri incelenmiştir. Hellerman’ın (2003), tekrarlama üzerine yapmış olduğu tespitlerden bahsedilmiş, tekrarlamaların tonlama açısından farklı özellikler taşıdığı aktarılmıştır. Bu özellikler: “tekrarlamanın (1) öğrenci cevaplarının eşzamanlılığı ve ritmine göre tonlanması, (2) öğrencilerle aynı düzeyde tonlama ile gerçekleştirilmesi, (3) düşen tonlamayla verilmesi ve (4) tekrarın süresi (öğrencilerin sesletimlerine kıyasla) seslerin

uzatılarak söylenmesi” olarak verilmiştir (Hellerman, 2003; akt. Margutti ve Drew, 2014).

Can-Daşkın (2015), “Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Öğrenci Katkısını Şekillendirme” başlıklı çalışmasında, öğrenci katkılarının etkileşimsel kaynak olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin öğrenci katkısını şekillendirebilmesi, fırsata çevirebilmesi sınıf içi etkileşimsel yetiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Öğretim desteği sunma, öğrenci katkısını şekillendirmede önemlidir; öğrenci katkısını yeniden oluşturma düzenleme ve daha anlamlı hâle getirecek şekilde derinleştirmeyi içerir. Sınıf içi etkileşimsel yetide önemli olan bir başka öğretmen davranışı “epistemik durum yoklaması”dır. Öğrenci katkısını şekillendirme, art genişletmede ortaya çıkar. Öğretmen öğrenci katkısını alarak onu genişletir, tekrar eder, açıklık getirir, özetler, yeniden kurar, çevirir, modeller; açıklık ricasında (Türkçesi Kardaş-İşler, 2019) ya da doğrulama isteğinde (Türkçesi Kardaş-İşler, 2019) bulunur, derinleştirme soruları sorar, tahtayı kullanır ve öğrenci katkılarını şekillendirerek öğrenme fırsatları yaratır.

Shi (2015), yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak İngilizce sınıfından aldığı 35 dakikalık kayıttan elde ettiği veride, konuşmaya söz sırasını devralmadan yapılan katkı olarak (backchannel) kullanılan “okay” kelimesini etkileşimsel açıdan incelemiştir. Bu tür katkıları katılımcılar arasındaki etkileşimi durdurmadan etkileşime etki eden, etkileşimin sürdürülmesini sağlayan unsurlar olarak betimlemiştir. Sınıf ortamında da kullanılan, sözel ifade yüz ifadesi/mimikle birlikte ortaya çıkan bu unsurlar, etkileşimi kesmeden öğrencilerin tepkiyi anlamasını sağlamaktadır. Çalışmada “tamam”ın metinsel ve ilişkisel işlevi yanında pedagojik hedefleri yerine getirmede de işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Araştırmada bu unsurların hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sınıfın (etkileşimin) tutarlı akışını sürdürmek, kişiler arası mekanizmayı kolaylaştırmak ve pedagojik hedeflere ulaşmak için kullanıldığı görülmüştür: Öğretmenler öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek ve söz sırası vermek için; öğrenciler öğrendiklerini ve ne öğretildiğini anladıklarını göstermek için kullanabilir. Bu çalışmada konuşmaya söz sırasını devralmadan yapılan katkı olarak (backchannel) kullanılan “tamam”ın beş işlevi listelenmiştir: konu açma/değiştirme, cesaretlendirme, kabul/onay/uyum gösterme, tereddüt ve söz sırası verme. Farklı işlevlerdeki “tamam”lara farklı mimikler eşlik ettiği belirtilmektedir.

Can-Daşkın (2017), “Yabancı Dil Sınıf-İçi Etkileşimde Geçmiş Öğrenme Olayına Gönderme Üzerine Konuşma Çözümlemesi Çalışması: Enformel Biçimlendirici Değerlendirme Açısından Uygulamalar” başlıklı doktora tezinde öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimsel yetiye sahip olma ve bunu kullanma durumları “geçmiş öğrenme olaylarına gönderme” yapma üzerinden araştırmıştır. İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıftan elde edilen 55 saatlik veri incelenmiş, tekrar eden fenomen tespit edilmiş ve bu fenomeni içeren kesitlerden bir koleksiyon oluşturulmuştur. Elde edilen kesitlerin incelenmesi sonucu “geçmiş öğrenme olaylarına gönderme”nin hem öğretmen hem öğrenci tarafından kullanılabilirdiği; sınıftaki ortak paylaşımın göstergesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu etkileşimsel eylemin farklı dizisel pozisyonlarda farklı nedenlerle kullanıldığı şu şekilde belirtilmiştir: “(1) öğretmen art-genişletme dizilerinde kullanımına neden olan faktör öğrencinin doğru ya da yanlış cevap vermesi, (2) öğretmen cevap söz sırasında kullanımını gerektiren neden öğrenci girişiminin olması, (3) öğretmen giriş söz sırasında kullanımını neden olan etken bir geçmiş öğrenme olayının yeni konunun öğretimine zemin hazırlaması ve (4) öğrenci söz sıralarında kullanımının nedeni ise öğrencinin geçmişte öğrenilen dil yapılarını hatırlamada zorlanması ya da hatırlanan şeylerden emin olamama durumunu sergilemesi ve onarım eylemini başlatmasıdır.” (s. 335). Geçmiş öğrenme olaylarına göndermenin; öğrenci katkısını genişletmek ya da yanlış cevaplarını fark etmelerini ve düzeltmelerini sağlamak, öğrencinin cevabına karşı soru sorarak ona epistemik sorumluluk yüklemek yoluyla hatırlatma yapmak, etkinliğe ya da konuya zemin hazırlamak, öğrencilerin hatırlamakta güçlük çektikleri yapı ya da anlamla ilgili bilgi istemesi gibi amaçlarla karşımıza çıktığını göstermiştir. GÖOG’nin, öğrenme fırsatları bakımından olumlu sonuçları olduğu ve birbirini takip eden etkileşimlerde de bunun sürekliliğinin görüldüğü belirtilmiştir.

Girgin ve Brandt’in (2019) ikinci dil sınıfında yapmış oldukları çalışmada, yanıtlama işareti (response token) olarak kullanılan “mm hm” söz sıralarının işlevleri bulgulanmıştır. Buna göre öğretmen, üçlü söz dizilerinden Başlangıç-Yanıt-Değerlendirme (IRE: Initiation-Response-Evaluation) dizilerinin üçüncü söz sırasında, değerlendirme aşamasında, kullanımında bütüncül bir söz sırası oluşturmak yerine kendisinden önce gelen ikinci söz sırasının genişletilmesini sağlayarak birden fazla ögeli / çoklu söz sırası (multi-unit-turn) üretir. Öğretmen

ikinci söz sırasının ardından geçişe uygun noktada “mm hm” kullanarak öğrencinin cevabını devam ettirmesini, genişletmesini ve detaylandırmasını sağlayabilir. Girgin ve Brandt’ın yapmış olduğu çalışmada örneklenen durumlarda öğretmenin yanıtlama işareti kullanımına beden dili kullanımını da eşlik etmektedir. Öğretmen “mm hm” derken aynı anda başını sallayarak vücut diliyle de değerlendirme yapmaktadır. Üçlü söz dizisinde ikinci söz dizisinin ardından verilen ve üçüncü söz dizisi ile bitişiklik veya örtüşme içinde olan yanıtlama/karşılık işareti öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğrencinin öğretmenin bu işaretinin devam etmesi gerektiği anlamına geldiğini anladığını gösterir. Öğretmenin bu yanıtlama işaretini ikinci söz sırasının hemen ardından kullanması verilen yanıtı onayladığını gösterebilir. İkinci söz sırası ile eş zamanlı, örtüşen biçimde kullanması ise değerlendirme yapma amacıyla değil, öğrencinin yanıtını sürdüreceğini öngörerek ona devam etmesi için işaret etmesi anlamına gelir. Bu işarete eşlik eden bedensel unsurlar ve prozodik öğeler yanıtlama işaretinin kullanımının farklı amaçlar taşıdığına işaret edebilir. Bu çalışmada yükselen tonlamayla söylenen “mm hm” “devam et” anlamına gelirken yükselen alçalan tonlamayla söylenen “mm hm” değerlendirme örneği olabilir. Aynı şekilde öğretmenin başıyla onaylaması tekrarlı biçimde yapıldığında “devam et”, bir kez aşağı yukarı hareket şeklinde gerçekleştirildiğinde ise değerlendirme anlamına gelecek biçimde kullanılan etkileşim örneklerine rastlanmıştır.

Kardaş-İşler (2019), “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başlatımları ve Öğrenme Fırsatları: Bir Konuşma Çözümlemesi Çalışması” başlıklı doktora tez çalışmasında ilkokul sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkileşimi incelemiş, öğrenci başlatımları ile öğrenme fırsatı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Öğrencilerin kendi başlatımları aracılığıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri ve böylelikle sınıf içi etkileşimin parçası olabilecekleri belirtilmiştir (s. 154).

Türkçe Eğitiminde Sınıf İçi Etkileşime Dair Çalışmalar

Türkçe Eğitimi çalışmalarının temel olarak iki alandan ilerlediği görülür: ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ana dili olarak Türkçe Eğitimi’ne dair sınıf içi etkileşim konulu çalışmaların öğretmen görüşlerinden hareketle yaşanan sorunlara ışık tutmayı amaçladığı (Demirel, 1992; Karadüz, 2010); dersin belirli bir bölümüne ya da parçasına odaklandığı (Göçer ve Şentürk, 2019; Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014) görülmüştür. Sınıf içi

etkileşimi mikro detayları ile görmeyi sağlayan konuşma çözümlemesi yöntemi ile yapılan ilk çalışmalar ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındadır (Çimenli ve Sert, 2017; Sumruk, 2019). Bu çalışmalardan bazılarında özet bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Demirel (1992), “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları” başlıklı çalışmasında dört temel dil becerisinin öğretilmesi konusunda karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla ilkököl öğretmenlerine anket uygulamış; tespit edilen sorunların çözümüne ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu çalışmaya göre öğretmenler, dört temel dil becerisi öğretiminde bu dil becerilerinin öğretimi için ders saatinin yeterli olmadığını ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle dil becerilerinin birlikte ele alınacağı etkinlikler planlanmadığını söylemiştir.

Karadüz (2010), “Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları” adlı makalesinde, Türkçe derslerinde öğretmen süreci ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi öğretmen görüşleri aracılığıyla ortaya konmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin bilgiyi seçme ve işleme aşamalarını gerçekleştirebilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenler eğitim ortamı tasarlarken öğrencilerin öğrenmede aktif rol alacağı ve etkin olacağı bir düzen oluşturmaya dikkat etmelidir. Çalışmada bu bağlamda ders kitaplarından yararlanma ve öğretmen rollerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu tartışılmıştır. Buna göre; sınıfta uygulanan etkinliklerin ders kitabı sınırında kalmaması gerektiği bireysel farklılıkların göz önüne alındığı ve öğrencilere özgürlük tanıyan eğitim ortamları tasarımları yapılması gerektiği söylenmiştir.

Karatay, Dolunay ve Savaş (2014), “Türkçe Öğretmenlerinin Etkin Dinleme ve Dönüt Durumları” başlıklı çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dönüt sağlama durumunu incelemek için 40 ders saati süresince gözlem yapmış, sonrasında bu öğretmenlerle yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, “Algılama, zihinsel süreç ve karşılık verme” aşamalarından oluşan etkin dinlemenin “yansıtma, duyguların anlaşıldığını gösterme ve soru sorma” teknikleri ile görüldüğü etkileşimler aranmıştır. Çalışma sonunda ortaya çıkan tabloda öğretmenlerin etkin dinleme kategorisine girmeyen dönütlerinin oranı %79.91 iken etkin dinleme kategorisindeki dönütlerinin oranı yansıtma %15.2, duyguların anlaşıldığını gösterme %0, soru sorma %4.88 olarak belirtilmiştir. Etkin dinleme

kategorisinde değerlendirilen dönüt teknikleri arasında ise en çok kullanılan teknik yansıtmadır. Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ise öğretmenlerin bazı etkin dinleme ve dönüt tekniklerini bilmedikleri (örneğin, duyguların anlaşıldığını gösterme) bazı teknikleri de bilinçli olmadan kullandıkları (örneğin, soru sorma vb. sık rastlanan teknikler) ortaya konmuştur.

Çakır ve Cengiz (2016), “Türkçe Sınıflarında Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soruların Kullanımı” başlıklı çalışmalarında birden fazla Türkçe sınıfından aldıkları video kayıtların ardından öğretmenlere eğitim vermiş ve aynı sınıflardan yeniden kayıt almışlardır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyim, cinsiyet ve öğrenci düzeyine bağlı olarak açık uçlu soru sorma eğilimlerinde farklılaşma olduğu, verilen eğitimden sonra açık uçlu soru sorulma oranının arttığı görülmüştür. Çalışmada öğretmen sorularının sınıf içi etkileşimin ayrılmaz bir parçası olduğu, öğrenmenin gerçekleştirebilmesinde önemli bir payı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca açık uçlu soruların sınıf içinde öğrenci katılımını artırıcı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Göçer (2016), “Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi” adlı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin etkin olabilecekleri özgür eğitim ortamları tasarlamaları gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Eğitimde öğrencinin birtakım yeterliklerle donanımlı kılınması ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için öğrenci merkezli ortamların tasarlanması gerekir. Öğrenci merkezli ortam tasarımıyla öğretmen, öğrencinin başarabileceğine dair bir inançla hareket ederek işi yapan rolünde değil, etkinliğin ilerlemesine yol gösteren bir rehberdir (s. 190).

Ayrıca öğrenen özerkliğinin sağlandığı eğitim ortamlarında sınıfta geçirilen sürenin, öğrencilerin ilgilerini ayakta tutmaları yoluyla verimliliğini vurgulamıştır. Etkileşimli bir sınıf ortamı tasarımının öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmede katkısının olacağı bunun yanında iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri kazanmada da yararlı olacağı belirtilmiştir.

Çakır (2017), “Türkçe Derslerinde Söylem Belirleyicisi Olarak ‘yani’nin İşlevleri” başlıklı çalışmasında sınıf içinde bilgi dolaşımını sağlamada söylem belirleyicilerin kullanımını araştırmıştır. Bu bağlamda 8 Türkçe öğretmenin 7.sınıf

derslerinden 16 saatlik kayıt alınmış; bu kayıtlarda “yani” sözcüğünün hangi amaçlarla ve ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir. Söylem belirleyicilerin görevlerinin konuşma içindeki bölümleri göstermek ve bu bölümleri birbirine bağlamak (s. 20) olduğu belirtilmiştir; bu alanda yapılan çalışmalarda 63 adet söylem belirleyici tespit edildiğine değinilmiştir. Bu söylem belirleyicilerden en sık kullanılanının “yani” olduğu; sözce başında, ortasında veya sonunda kullanılabildiği ifade edilmiştir. Çalışmada deneyimli öğretmenlerin “yani” söylem belirleyicisini daha sık kullandığı, “yani”nin daha çok sözce başında kullanıldığı ve açıklama, konuları ilişkilendirme, sürekliliği sağlama, çıkarım yapma, bağlayıcılık, genişletme, konuyu tamamlama ile etkileşimi destekleme gibi işlevler yüklendiği tespit edilmiştir.

Göçer ve Şentürk (2019), Türkçe derslerinde geri bildirim verilmesine dair öğretmen görüşlerinden hareketle yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin geri bildirimini iki temel amaçla verdiği sonucuna ulaşmıştır: ölçme-değerlendirme yapmak ve sürecin bütününe dair görüş bildirimini. Öğretmenler, verdikleri geri bildirimlerin anlık gelişen bildirimler olduğunu bu sebeple de geri bildirim sürecinin ders planında aksamalara ve süre sıkıntısına sebep olabildiğini söylemişlerdir.

Çakır-Sarı (2020), “Türkçe Öğretmenlerinin Söylem Belirleyicisi Kullanımı” isimli makalesinde 4 kadın 4 erkek öğretmenin 7. sınıf düzeyinde verdiği derslerde yapılmış 16 saatlik Türkçe dersi kaydından elde ettiği veride söylem belirleyicisi kullanımını incelemiştir. Fikir oluşturma, söyleme katkı sağlama, konuşma sırası alma, katılım ve bilgi aktarımı düzlemlerinde karşılaşılan söylem belirleyicilerin kullanımının yaş ve mesleki tecrübe ile arttığı görülmüştür. Ayrıca söylem belirleyicilerin sınıf etkileşimi ve öğrenme döngüsündeki değişiklikleri ortaya koyduğu ve bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağladığı belirtilmiştir.

Çimenli ve Sert (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıfında “anlam ve akıcılık bağlamı”na dair yapmış oldukları çalışmada ikinci dil öğretiminin durağan ve tek odaklı bir bağlam olmadığını “yapı ve doğruluk bağlamı” ile “anlam ve akıcılık” bağlamı arasında sürekli trafik hâlinde olan bir bağlam olduğunu ifade etmişlerdir. 8 ders saatlik kayıttan elde edilen veride etkileşimi yöneten öğretmenin, “anlam ve akıcılık bağlamı”nı dersin giriş aşamasında öğrencileri konuşturmak için kullanmasına odaklanılmıştır. Öğretmenin, dilsel hataları etkileşimi sekteye uğratmadan gömülü olarak düzelttiği örneklere rastlanmıştır.

Ayrıca “anlam ve akıcılık bağlamı”nda odaklanılanın kullanımın anlamsal açıdan uygunluğu ve etkileşimsel açıdan sürekliliği olduğundan öğretmenin bazı hataları görmezden geldiği, öğrencileri dinlediğini çeşitli eylemlerle göstererek onları katılmaya ve devam etmeye teşvik ettiği görülmüştür. Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı ilk çalışmadır.

Sumruk (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşim Ve Konuşma Çözümlemesi Yöntemiyle Kelime Öğretimi: A2 Düzeyi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında “ne demek” sorusu ile başlatılan kelime öğretimi etkinliklerinin öğrenme fırsatı yaratma durumu araştırılmıştır. 12 saatlik kayıttan elde edilen veride odak noktasına örnek teşkil eden 11 kesite yer verilmiştir. Öğreticinin soru-yanıt-değerlendirme dizisinde ve sıralı çiftin ilk parçası ile sıralı çiftin ikinci parçası arasında yaptığı genişletmeler ile yeğlenen yanıtlara ulaşmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretici bunu yaparken ipucu, onarım, bekleme süresi, hatırlatma ve onaylama gibi stratejiler kullanmıştır. Sınıf içi etkileşimde “yanıtı bilinen soru” formunda başlatılan “hedef kelime + ne demek?” etkileşimi, “anlam ve akıcılık bağlamı”nda öğrenci katkısı almayı hedefleyen diziler olarak ortaya çıkmış; öğreticinin kullanmış olduğu etkileşimsel kaynaklarla (“belirtme sözceleri, bürünsel kaynak kullanımı, ortam kullanımı, soruyu şekillendirme, zaman tanıma, ipucu verme, onarım, tekrarlama”, gibi...) da bu hedefe ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kelime anlamı sorularında bilgi gösteriminde buldukları “örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili” gibi yanıtlama teknikleri etkileşimsel eylemlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında konuşma çözümlemesi yönteminin kullanıldığı ilk tez çalışmasıdır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde konuşma çözümlemesi yönteminden, araştırmanın çalışma grubu ve ortamından, veri toplama araçları ile sürecinden ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

Bu araştırmada, sınıf ortamının gözlemlenmesi ve betimlenmesinden yola çıkılarak incelenen problem durumunun doğası gereği nitel bakış açısı esas alınmıştır. Nitel araştırma, olay ve olguların nedenlerini anlamaya ve kişilerin bu olay ve olguları nasıl anlamlandırdıklarını belirlemeye odaklanmıştır. Nitel araştırmalar, konunun derinlemesine incelenmesini ve anlaşılmasını sağlayacak şekilde ortaya konulur (Seggie ve Bayyurt; 2017). Konuşma çözümlemesi yönteminin kullanılması, sınıf ortamında sınıfın üyelerinin etkileşimde-konuşmalarından (*talk-in-interaction*) hareketle oluşturdukları düzeni araştırmaya olanak sağlamıştır. Sınıf içi etkileşim düzenine dair bütüncül bir yaklaşımla yola çıkılarak mikro detaylar incelenmiş; tekrar eden olgulara çalışmanın Bulgular bölümünde yer verilmiştir. Öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamının tüm boyutlarıyla gözlenebildiği bir yöntem tercih edilmesinin nedeni, bütüncül bir yaklaşımla bu yöntemin olanaklarını tanıtmak ve mikro düzeyde analiz örneği sergilemektir.

Konuşma Çözümlemesi

Konuşma çözümlemesi yönteminin temel prensipleri, etnometodoloji (budunyöntembilim) kaynaklıdır. Coulon (2015)'a göre etnometodoloji, bireylerin gündelik eylemleri anlamak ve gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemlerin, yani iletişim kurar, kararlar alır, akıl yürütürken başvurdukları yöntemlerin araştırılmasıdır (s. 28). Etnometodoloji ve konuşma çözümlemesinin taşıdığı ortaklıklar; etkileşimi dışarıdan değil, etkileşimin kendisi üzerinden inceleme, etkileşimin doğal akışında “görülen fakat fark edilmeyen” izlerin, hem normal hem de normal olmayan durumların, günlük hayatta kullanılan dilin, kurallar üzerinden yapılan yorumlamadan uzak belirli şartlar altında oluşabilecek durumların incelenmesi ile konuşmayı/etkileşimi gerçekleştiren üyelerin kullandıkları konuşma ve konuşma dışı unsurlarla bir düzen olduğunu kabul etmesidir (Sert, vd., 2015, s. 5).

Konuşma çözümlemesi yöntemi, Amerikalı toplumbilimci Harvey Sacks'ın 1960'larda temelini attığı ve etkileşimde-konuşmanın düzenini ve bu düzende ortaya çıkan sosyal eylemleri inceleyen bir yöntem ve yaklaşımlar bütünüdür. Konuşma çözümlemesi, insanların doğal etkileşim içinde dünyayı ve birbirlerini nasıl anladıklarını sistematik, nesnellikten ödün vermeden gösterebilen bir teknikler ve yöntemler bütünü olarak ortaya çıkmıştır (Sert vd., 2015). Yöntem, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff ve Gail Jefferson tarafından Garfinkel ve Goffman'ın öğretilerinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Goffman'ın etkileşimde konuşmanın (talk-in-interaction) kendi başına incelenebilen bir sosyal olgu olduğu görüşünden ve Garfinkel'in etkileşime olan katkının etkileşimin kendisinden yola çıkılarak adım adım açıklanabileceği görüşünden etkilenmiştir (Heritage ve Clayman, 2010, s.12).

Konuşma çözümlemesi yöntemi, etnometodolojinin, toplum üyelerini kendi bakış açılarıyla toplumsal hayatı inceleme amacıyla benzerlik göstermektedir (İçbay, 2008; Sert vd. 2015). Yöntem, etkileşimli konuşmada konuşmanın nasıl düzenlendiğini, konuşmacıların birbirini nasıl anladıklarını gösterdiklerini ve birbirlerinin konuşmalarını nasıl izlediklerini inceler (Martı, 2015). KÇ, doğal etkileşimde gerçekleşen konuşmanın kaydedilmesi ve incelenmesi ile başlar (Hutchby ve Wooffitt, 2008: akt. Sert vd., 2015). KÇ yönteminin ilkeleri şu şekildedir:

- 1) Etkileşim sistematik bir şekilde düzenlenir (etkileşimi sağlayan kişiler dizi düzeni, söz sırası alma ve onarım yoluyla karşılıklı anlaşılabilirliği sağlar).
- 2) Etkileşim içerisindeki katkılar (Örn. Bir soru, bir yanıt, bir onay işareti) hem bağlamı şekillendirir hem de bağlam tarafından şekillendirilir.
- 3) Çözümleme veri güdümlüdür.
- 4) Çözümleme içeriden bakış açısıyla doğal gelişen etkileşimin ayrıntılı bir şekilde mikro çözümlemesini içerir (Seedhouse, 2004: akt. Sert, vd. 2015, s. 6).

Martı'nın aktarmış olduğu prensipler de şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Konuşma düzenlidir. Düzen konuşmanın parçasıdır. Kuralsız veya düzensiz gibi gözükse konuşmalarda bile düzen vardır. Konuşmanın hiçbir bölümü tesadüfi, gereksiz veya düzensiz kabul edilmez (Heritage, 1984,

s.241: akt. Martı, 2015). Bu düzeni konuşmacılar kurar ve düzen sürekli tekrarlanır.

- 2) Konuşmalar ve konuşmalara katkılar bağlamdan etkilenir ve aynı zamanda bağlamı oluşturur. Konuşmaya katkı birbirini izleyen, ardışık ve o anda yerinde, yerel oluşturulan yapıdadır. Bu ardışık yapıya hem konuşmacılar katkıda bulunur hem de bu konuşmalar bu ardışık yapı sayesinde anlaşılabilir ve çözümlenebilir.
- 3) Konuşmaların analizi prensipte sadece konuşmanın kendisine dayanır. Belirli bir kuram çerçevesinde veya dış etkenlere dayalı bir analiz yapılmaz, verinin (konuşmanın) kendisine odaklanılır. Araştırmacının görevi konuşmayı ve konuşmadaki düzenliliği çözümlenektir (2015, s. 269).

Tüm bu tanımlar ve özelliklerden hareketle konuşma çözümlenmesi, analiz aşamasında yalnızca veriye dayalı, kanıtlanabilir yorum yapmaya imkân verdiğinden güvenilir ve geçerliliği yüksek bir araştırma yöntemidir. Çözümlenmede kanıtlar konuşmada birbirini takip eden söz sıralarında aranır. Belli bir kişinin söz sırasında açığa çıkabilecek bulguya kanıt, o söz sırasından önce ve sonra diğer konuşucular tarafından başlatılan söz sıralarında aranır. Ayrıca söz sıralarının oluşumundaki sessizlik ve duraksamalar, tonlama, yükseklik, konuşma hızı, ses uzatmaları, vurgu, göz hareketleri, el/kol/baş hareketleri, vücut konumu, çevredeki nesnelere kullanımı ve onlara gösterilen yönelimleri içeren mikro ayrıntılar da analizde bulguya kanıt olarak gösterilir.

KÇ yöntemi diğer yöntemlerin aksine katılımcıların birbirlerinin konuşmalarına yönelimlerinde ortaya çıkan ayrıntıları ele alır; araştırmacı katılımcıların birbirlerinin konuşmalarına yönelirken kullandıkları söz sırası alma, onarım, yeğleme gibi etkileşimsel kaynakları inceleyerek etkileşimi çözümler. Böylelikle güç, cinsiyet, ırk ve toplumsal konum gibi bağlamsal etkenler yalnızca verinin kendisi ile kanıtlanabildiği sürece dikkate alınır (Sert, vd. 2015). Veride yer alan etkileşimsel kaynakların incelenmesi video veya ses kayıt cihazları aracılığıyla toplanan kayıtların çevriyazıya aktarımı ile mümkündür. Çevriyazıya aktarma aşamasında dikkat edilecek noktalar ile ilgili Martı da (2015) konuşmalardaki söz sıralarını ve sözlerin değişim noktalarının nerede başladığı nerede bittiği, konuşmalardaki aralar, eş zamanlı/aynı anda konuşmalar, konuşmada nefes alışlar gibi ayrıntılara girerek söz sıralamasının dinamiğini

aktarmak ve vurgu, telaffuz gibi konuşma aktarımının özelliklerini belirtmek gibi unsurlara yer vermiştir.

Konuşma çözümlemesi yönteminin kanıt temelli, mikro-analitik, katılımcı odaklı oluşu (Sert, vd., 2015) göz önüne alınarak, eğitim bilimleri alanında öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesindeki dinamiklerin anlaşılmasını ve açıklanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Konuşma çözümlemesi yöntemiyle etkileşimi analiz etmede kanıt olarak kullanılan birimler. Konuşma gelişigüzel, birbirinden bağımsız söz ve hareketlerin art arda dizimi ile gerçekleşen bir olay değildir. Her konuşmada, her bir sözcüğün diğeriyle art arda bir araya gelişinde bağlantılar vardır. Konuşma çözümlemesi yöntemi doğal olarak ortaya çıkan bu etkileşim ve izler üzerinden, verinin kendisinden hareketle analiz yapmayı sağlayan bir yöntemdir. Konuşmayı kendi bağlamı içinde, bağlamını oluşturan ve bağlamı tarafından oluşturulan bir fenomen olarak ele alır. Bunu yaparken de konuşucuların söz sıralarını tasarımlarına “Neden bu?”, “Neden bu şekilde?” ve “Neden şimdi?” sorularını sorarak ulaşmaya çalışır (Seedhouse, 2005; akt. Sert vd., 2015, s. 6), bu soruya cevap olarak eylemin önceki eylemlere göre ne yaptığını ve sonraki eylemlere ne yansıttığını inceler (Heritage ve Clayman, 2010, s. 14).

Konuşma çözümlemesi konuşmayı konuşmanın kendisinden parçalarla yola çıkarak inceler, bağlamdan etkilenen ve bağlamı oluşturan bu parçaların katılımcılar tarafından kabul edildiği görülür. Kabulün kanıtı bağlam içinde şekillenen önceki ve sonraki söz sıralarında aranır. Bu durum Heritage ve Clayman (2010) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Etkileşimde-konuşmada söz sırası oluşturma söz sırasının kendisinden önceki söz sırasına bağlıdır. Konuşucular söz sıralarını bu koşul durum üzerinden tasarlarlar. Söz sıraları konuşmadaki bağlamı yapılandırır, sonraki konuşmacının ne söyleyeceği o anki konuşmacının üretmiş olduğu söz sırası ile şekillenir. Bu aynı zamanda sonraki konuşmacının bir önceki konuşmacının ürettiği söz sırasına dair “anlama/anlaşılma” göstergesidir. Konuşma çözümlemesi yöntemi, söz sırası oluşturma bu bağlam şekillendirme, bir sonraki söz sırasının kanıt oluşturma durumu ve söz sırasının bir sonraki konuşucu tarafından anlaşılma özelliklerinden hareketle çeşitli araçlar yardımıyla yöntemsel olarak çözümlenmesi fikrine dayanır. Böylelikle konuşma çözümlemesi analizleri hem eylem hem bağlam yönetimine

hem de öznelerarası olma durumuna ve ilişkiselliğine yönelik inceleme imkânı sağlamaktadır (Heritage ve Clayman, 2010).

Etkileşim incelenirken konuşucuların söz sırası tasarımlarından yola çıkılır: söz sırası alma düzeni, dizi düzeni, onarım, yeğleme gibi etkileşimsel kaynaklar incelenir. Bu etkileşimsel kaynaklardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Söz sırası tasarımı. Konuşma, katılımcıların birlikte oluşturdukları, birbiri ardına gelen çok sayıda eylemler bütünüdür. Bu bütünün gerçekleştirilebilmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında katılımcıların söz sıralarının devamlı ve düzenli olması gerekmektedir. Drew (2013)'e göre söz sırası; “konuşmacıların kullandığı sözcükler, sessel, prozodik, sözdizimsel şekiller, zamanlama, gülme, jest ve diğer beden hareketleri ve durumları içeren çeşitli dilsel ve diğer kaynakların bileşenlerinin toplanmasından oluşan Söz Sırası Oluşturma Birimleri'nden oluşmuştur” (s. 132, akt. Kardeş-İşler, 2019, s. 36). Söz sırası oluşturma birimlerinin sonu, katılımcıların söz sırası almasına olanak tanıyan bir geçiş alanı olan geçişe uygun noktayı gösterir. (Sert vd., 2015, 10). Söz sırası alma ve paylaşma düzeni aktif konuşucunun sonraki konuşucuyu seçmesi ya da sonraki konuşucunun söz sırasını kendisinin alması ile gerçekleşebilir. Konuşucunun bir sonraki konuşmacıyı seçmesi, sıralı çift ile bakış ya da hitap kullanılmasıyla sağlanabilir. (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974; akt. Sert vd., 2015).

Dizi düzeni. Etkileşimde-konuşmada özneler arasılık ve anlam oluşturma dizi düzeni aracılığıyla oluşturulmaktadır (Sert vd., 2015). İstekte bulunma, davet etme, hikâye anlatımı veya konu başlatma gibi etkileşimsel düzenlerde konuşmayı başlatma ve yanıt verme vb. söz sıralarının art arda oluşturulmasıdır (Wong ve Waring, 2010). Sıralı çift, yeğleme, onarım dizi düzeninde ortaya çıkar.

Onarım. Etkileşimin ilerleyişinde ortaya çıkan sorunların çözümünde yararlanılan yöntemlerdir. İki aşamada gerçekleştirilir: sorunun nedenine dikkat çekerek başlama ve sorunun ortadan kaldırılıp onarımın gerçekleştiği aşama. Katılımcıların konumu üzerinden dört farklı onarım tipi tanımlanmıştır: (1) Kendi başlatımlı kendi onarım. (2) Alıcı başlatımlı kendi onarım. (3) Kendi başlatımlı alıcı onarım. (4) Alıcı başlatımlı alıcı onarım (Sert vd., 2015).

Yeğleme. Konuşma düzeninde kullanılan sıralı çiftlerin iki kutuplu yapısından kaynaklanan parçadır. Soru-cevap, davet-kabul/ret ve benzeri sıralı

çiftlerde ilk kısım soru ya da davet belirtir (Greenleaf ve Warshauer Freedman, 1993). Sıralı çiftin ilk kısmı konuşucu tarafından kurgulanırken diğer konuşuculardan ikinci kısımda gelebilecek katkılar yeğlenen ve yeğlenmeyen cevaplar olarak ele alınır. Örneğin, “Çok kötü biri miyim ben?” sorusu için yeğlenen cevap evet değil hayır olacaktır. Yeğleme düzeninde yeğlenen cevap gecikmeden gelirken yeğlenmeyen cevap çekinme, gecikme, duraksama, açıklama ile beraber gelecektir (Sert vd., 2015). Yeğleme düzeni, Greenleaf ve Warshauer Freedman tarafından Tablo 2’de gösterildiği biçimde açıklanmıştır.

Tablo 2

Yeğleme Düzeni (Greenleaf ve Warshauer Freedman, 1993, s. 472)

Birinci Söz Sırası	Yeğlenen Yanıt	Yeğlenmeyen Yanıt
İstek	Kabul	Ret
Teklif ya da Davet	Kabul	Ret
Değerlendirme	Anlaşma/Mutabık Olma	Anlaşmazlık/Uyuşmama
İltifat / Övgü	Anlaşmazlık/Uyuşmama	Anlaşma/Mutabık Olma
Soru	Beklenen cevap	Beklenmeyen Cevap / Hiç Cevap Verilmemesi
Suçlama	İnkâr	Kabul
Sergileme/Gösterme	Onaylama/Övgü	Onaylamama

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Sınıf Ortamı

Bu çalışmada veri, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Türkiye’de ana dili olarak Türkçe eğitimi veren, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun 7.sınıf düzeyindeki bir sınıfından elde edilmiştir. Sınıf mevcudu 35 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sınıf altı hafta boyunca kamera ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Fiziksel mekân, art arda konulmuş üç grup sıra ile bir öğretmen masası, bir dolap, akıllı tahta ve beyaz tahtanın yerleştirildiği bir sınıftır. Kameralardan biri öğretmen masası ile dolap arasında öğrencileri görecektir şekilde, biri kapı girişi ile beyaz tahta arasına öğrencileri görecektir şekilde ve diğeri iki sıra grubu arasında öğretmeni görecektir şekilde en arkaya yerleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için veri toplanmasına başlanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan (EK-D) ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (EK-E) veri toplama için gerekli izinler alınmıştır. Bu izinler alındıktan sonra okul idaresiyle görüşülmüş ve çalışma için onay alınmıştır. Daha sonra sınıftaki öğrencilerden, öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerden; ders esnasında yapılacak kaydın amacını ve niteliğini anlatan, verinin araştırma amacı dışında kullanılmayacağını ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını, verilerin analizi esnasında öğrenci isimlerinin saklı tutulacağını gösteren, araştırmacının iletişim bilgilerinin de yer aldığı bir gönüllü katılım formu (EK-B, EK-C, EK-Ç) alınmıştır.

Tüm katılımcılardan alınan imzalı gönüllü katılım formlarının tamamlanmasının ardından kayıt alınmaya başlanmıştır. Kayıt alınmaya başlanan ilk hafta Ankara ilinde bir günlük kar tatili ilan edildiğinden bir saat, ikinci hafta dönem sonu olması ve yazılı sınav uygulamasından dolayı toplam üç saat kayıt yapılamamış kalan süreler (6 haftalık kaydın 4 haftası) planlandığı gibi beşer saatlik veri kaydı alınarak tamamlanmıştır. Toplanan verilerin haftalık süresi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Toplanan verilerin süresi

Hafta	Kayıt Süresi
1. Hafta	4 ders saati (117 dakika)
2. Hafta	3 ders saati(103 dakika)
3. Hafta	5 ders saati (169 dakika)
4. Hafta	5 ders saati (171 dakika)
5. Hafta	5 ders saati (179 dakika)
6. Hafta	5 ders saati (181 dakika)
Toplam:	27 ders saati (920 dakika)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada KÇ yöntemi tercih edildiğinden sınıf ortamını her açıdan görebilecek şekilde öğrencilere doğru konumlandırılmış iki kamera ile öğretmenin yüz ifadesi ve hareketlerini görecek açığa yerleştirilmiş bir kamera ile

kameralarından uzak kalan noktalarda geçen etkileşimin kaydedilebilmesi için öğrencilerin sırasına yerleştirilen iki ses kayıt cihazıyla veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan kayıtların tamamlanmasının ardından tüm kayıtlar herhangi bir odak noktası olmaksızın izlenmiş ve sınıf dinamikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen yaklaşımı, öğretmenin soru sorma ve açıklama tarzı, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen başlatımlı ve öğrenci başlatımlı söz sıraları, öğretmenin eksik sözce tasarımını tercih ettiği noktalar, öğretmenin geçmiş öğrenme olayına gönderme yaptığı durumlar vb. etkileşimsel kaynakların kullanıldığı durumlar ve bu durumların tekrarlı olup olmadıkları gözlenmiştir. Ardından video kayıtları yazıya aktarılmıştır. Bu kayıtlardan iki haftalık veri (5+5, 10 ders saati) ayrıntılı çevri yazıya aktarılmış; duraksamalar, yükselen-düşen ses, vurgulu söylenen kısımlar, bekleme süreleri, beden dili, örtüşmeler gibi etkileşimsel açıdan önem arz eden mikro detaylar gösterilmiş; bu çevri yazıların da yardımıyla problem durumuna örnek teşkil eden kesitler belirlenmiştir.

Gerekli İzinlerin Alınması

- H.Ü. Etik Komisyon İzni
- MEB Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni
- Okul idaresinin kabulü
- Gönüllü Katılım Formları'nın tamamlanması

Veri

- 6 hafta video ve ses kaydı alınması
- Alınan kayıtların ortografik transkriptinin hazırlanması
- Odak noktasına karar verilmesi
- Kesit alınması

Analiz

- Alınan kesitlerin ayrıntılı transkripsiyonunun hazırlanması
- Bulguların çıkarılması
- Tartışma, Sonuç ve Önerilerin yazımı

Şekil 2. İşlemler

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenilirliği

Konuşma çözümlemesi, içsel bir bakış açısıyla verinin kendisinden hareketle oluşturulmuş, kanıtı yine veri içinde yer alan, detaylı bir analiz sürecinden geçerek işlenmiş bulguların incelenmesine dayandığı için geçerliği yüksek bir çözümleme yöntemidir (Sert, vd. 2015). Konuşma çözümlemesi araştırmacıları, herhangi bir müdahale olmaksızın sınıf ortamındaki sözlü ve sözsüz tüm etkileşimi kaydeder ve sınıfı bütüncül bir biçimde analiz eder. Konuşma çözümlemesinde kullanılan kayıt yöntemleri; anket, gözlem formu gibi veri toplama araçlarının aksine sınıf içindeki daha küçük ölçekli davranışları, davranış değişikliklerini ve iletişimi de yakalamayı sağlar. Böyle bir veriden yapılan analiz de kişilerden bağımsız, objektif bir analiz olarak sınıf içi etkileşim düzenine ve akışına somut kanıtlar getirir. Verilerin çevriyazıya aktarımında KÇ yönteminde standart bir yazı sistemi olan Jefferson yazı sistemi (EK-A) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı Hacettepe Üniversitesi Mikro-analiz, Sosyal Etkileşim ve Öğrenme (HUMAN) Araştırma Merkezi veri oturumlarına (2018-2019 yıllarında) izleyici olarak katılmış ayrıca 11 Mart 2020 tarihinde “Türkçe Derslerinde Sınıf İçi Etkileşim” başlığı ile araştırma verisinden bir kesit, HUMAN araştırmacıları ile veri oturumunda paylaşılmıştır. Gerçekleştirilen oturumda araştırmanın odak noktası ile ilgili olarak verilen karar ile veri oturumuna katılan araştırmacıların görüşlerinin uyumlu olduğu görölmüştür.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde on ders saatlik kayıt incelenerek tekrar eden olgular ele alınmıştır. Verinin ilk haftası öğrencilerin sınıfa yerleştirilen kamera ve ses kayıt cihazlarına uyum süreci olarak kabul edildiğinden, ikinci haftası ise yazılı sınav uygulamasından dolayı iki ders saati eksik kaydedildiğinden ele alınmamış; tüm haftanın kaydedilebildiği üçüncü ve dördüncü hafta incelenmiştir. İncelenen kayıtlarda öğretmenin başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme etkileşimlerinde “aferin” ve “güzel” sözcüklerini kullanarak yaptığı “vurgulu olumlu değerlendirme” (Waring, 2008); “hıhı”, “evet” gibi belirteçlerle ve beden diliyle yaptığı örtük değerlendirmeler (Girgin ve Brandt, 2019; ; Shi, 2015; Whitehead, 2011) belirlenmiştir. İki haftalık (10 ders saati) kayıt süresinde “vurgulu olumlu değerlendirme” yapılan 48 kesit belirlenmiştir. Bu kesitlerde vurgulu olumlu değerlendirme unsuru olan “aferin” ve “güzel” sözcüklerinin iki işlev yüklendiği tespit edilmiştir: konunun kapandığı ancak etkinliğin sürdüğü-sonraki soruya geçişi işaret etme ve etkileşim kapatma. Konunun kapandığı ancak etkinliğin sürdüğüne işaret etme işlevi gösteren 5 kesit (2, 3, 6-2, 7 ve 8-1. bölüm), her iki işlevin gözlenebildiği 9 kesit (1, 4, 5, 6-1, 8-2, 9, 10, 11, 13) ve yalnızca etkileşimi kapatma işlevinde kullanılan 1 kesit (12) çözümlenmeye esas olarak seçilmiştir. Söz konusu kesitler, sınıf içi etkileşim çeşitliliği açısından farklılık göstermeleri ve sınıf içi etkileşim düzenini net biçimde yansıtılmaları bakımından seçilmiştir. Seçilen kesitler arasında söz varlığına, metin işleme sürecine, metin sonu etkinliklere ve dil bilgisi ile ilgili etkinliklere ilişkin etkileşim örneklerini görmek mümkündür. Seçilen kesitler satır satır betimlenerek okuyucunun zihninde sınıf içi etkileşim canlandırılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca öğretmenin sınıf düzenini sağlamaya çalıştığı (Burden, 2013: akt. Kardeş-İşler, 2019) ve bekleme sürelerinden yararlandığı (Rowe, 1972) görülmüştür.

Bulgular ifade edilirken sınıf söylemine dâhil olan konuşmalar ile araştırmacının yaptığı analiz birbirinden farklı yazı tipleri ile yazılarak ayrılmıştır. Öğrenci isimleri açık biçimde kullanılmamış Etik Komisyon başvuru formu ve Gönüllü Katılım formlarında da belirtildiği üzere kod adları ile değiştirilmiş; öğretmenin söz sıraları ÖGRT kodu ile öğrencilerin söz sıraları da Ö kodu ve her

bir öğrenciye özel olarak verilen numara ile gösterilmiştir. Ayrıca tespit edilen etkileşimsel kaynaklar eğik yazı ile belirtilmiş, bulguların temellendirildiği kaynaklara ilgili etkileşimsel kaynağın ardından atıf yapılmıştır. 6. ve 8. Kesitlerde vurgulu olumlu değerlendirme yapılan kesitin bağlamının anlaşılabilmesi adına bu kesitlerin önüne kesitte gerçekleşen etkileşimin bağlamını açıklayan kesitler eklenmiştir. Bu kesitlerin kullanılmasının amacı özellikle kendisinden sonra gelen kesitin bağlamını belirginleştirmek olduğundan ayrıca kesit numarası verilmemiş bölüm olarak ifade edilmiştir (bkz. Kesit 6-1.Bölüm).

10 saatlik kayıttan elde edilen verilerde Türkçe derslerinde öğretmenin kullandığı etkileşimsel kaynaklar tespit edilmiş ve sınıf için etkileşim incelenmiştir. Ele alınan kesitlerde vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına ilişkin tespitler, Tablo 4'te gösterilmiştir. Sınıf içi etkileşimin bütününe dair tespit edilen etkileşimsel kaynaklara ilişkin verilere ise Tablo 5'te yer verilmiştir.

Vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının etkinliğin akışını ve sürekliliğini sağlama ile etkinliği kapatma ve diğer etkinliğe geçiş işlevlerinde kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4

Vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına ilişkin bilgiler

Kesit	Vurgulu Olumlu Değerlendirmenin Kullanım Amacı/İşlevi	Sıklık
Kesit 1 (Süre: 02.02.6)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 5
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 2 (Süre: 00.47.4)	➤ Etkileşimin sürekliliğini sağlama	➤ 1
Kesit 3 (Süre: 00.28.4)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
Kesit 4 (Süre: 00.34.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 2
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 5 (Süre: 01.02.7)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 6-1 (Süre: 01.03.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 6-2 (Süre: 01.54.2)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 2
Kesit 7 (Süre: 01.01.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1

Kesit 8-1 (Süre: 00.41.2)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 3
Kesit 8-2 (Süre: 00.56.5)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 2
Kesit 9 (Süre: 02.18.5)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 3
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 10 (Süre: 01.46.4)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 2
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 11 (Süre: 01.32.6)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 12 (Süre: 00.38.6)	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 4
Kesit 13 (Süre: 01.36.1)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1

Sınıf içi etkileşimde öğretmenin yalnızca vurgulu olumlu değerlendirme yapmakla kalmadığı aynı zamanda farklı etkileşimsel kaynaklardan da yararlandığı görülmektedir. Bu etkileşimsel kaynaklara ve sıklığına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Etkileşimsel kaynakların kullanımına ilişkin bilgiler

Kesit	Etkileşimsel Kaynak	Kullanım Amacı/işlevi	Sıklık
Kesit 1 (Süre: 02.02.6)	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama	➤ 4
	• Beden dilini kullanma	➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1
		➤ Onay/değerlendirme	➤ 4
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 5
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
	• Söylem belirleyici	➤ "devam et" anlamı vermek	➤ 2
➤ Onay/değerlendirme		➤ 1	
➤ Dikkat çekme		1	
Kesit 2 (Süre: 00.47.4)	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Yeni bilgiyi eski ile ilişkilendirme	➤ 1
	• Üstdilsel gönderim/tercih	➤ Bir dil bilgisel yapının kasıtlı olarak kullanımı ya da sorulması aracılığıyla öğrenciye sunulan ileti	➤ 1

	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Kabul etme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Vurgu	➤ 1
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
	• Art-genişletme	➤ Derinleştirme	➤ 1
Kesit 3 (Süre: 00.28.4)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onay/değerlendirme	➤ 1
Kesit 4 (Süre: 00.34.3)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Genişletme	➤ Derinleştirme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Söz sırasını koruma	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Kabul etme	➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1 ➤ 1
	• Öğrenci katkısını şekillendirme	➤ Derinleştirme	➤ 1
Kesit 5 (Süre: 01.02.7)	• Söylem belirleyici	➤ Öğrenciden onay alma ➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 2 ➤ 1
	• Genişletme	➤ Açıklama/Derinleştirme	➤ 2
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama	➤ 1
Kesit 6-1 (Süre: 01.03.3)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 2
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 3
	• Epistemik durum yoklaması	➤ Ek bilgi talebi	➤ 3
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası koruma ➤ Söz sırası verme	➤ 1 ➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	• Onaylama	➤ 1
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
Kesit 6-2 (Süre: 01.54.2)	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Onay/değerlendirme	➤ 1 ➤ 2

	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
	• Öğretmen-öğrenci ses yansıması	➤ Onaylama	➤ 2
	• Eksik tasarlanmış sözce	➤ Öğrenciye ipucu oluşturma	➤ 1
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
Kesit 7 (Süre: 01.01.3)	• Söylem belirleyici	➤ Dikkat çekme ➤ Sınıfta düzeni sağlama	➤ 1 ➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası koruma	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansıması	➤ Öğrenci yanıtını tamamlayarak onaylama	➤ 1
Kesit 8-1 (Süre: 00.41.2)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 1
Kesit 8-2 (Süre: 00.56.5)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek ➤ Kabul ve bitirme ➤ Sınıfta düzeni sağlamak	➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
Kesit 9 (Süre: 02.18.5)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek ➤ Sınıfta düzeni sağlamak ➤ Onay/değerlendirme ➤ Onaylamama ➤ Konu değiştirme/geçiş	➤ 5 ➤ 2 ➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 6
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Onay/değerlendirme	➤ 1 ➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansıması	➤ Onaylama ➤ Soru yoluyla onaylanmadığın gösterme	➤ 3 ➤ 1
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
Kesit 10 (Süre: 01.46.4)	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Sınıfta düzeni sağlama	➤ 1 ➤ 1
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 3
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Kabul/onay	➤ 2

	• Öğrenci katkısını şekillendirme	➤ Düzeltme	➤ 1
	• Genişletme	➤ Açıklama/Derinleştirme	➤ 2
Kesit 11 (Süre: 01.32.6)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 5
	• Beden dilini kullanma	➤ Onay/değerlendirme	➤ 2
	• Söylem belirleyici	➤ Kabul/onay ➤ Tereddüt ➤ Açıklık isteği ➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1 ➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
	• Art-genişletme	➤ Tamamlama/derinleştirme	➤ 1
	• Vurgu/tonlama	➤ Yapısal bağlama örtük gönderme	➤ 1
Kesit 12 (Süre: 00.38.6)	• Söylem belirleyici	➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1
Kesit 13 (Süre: 01.36.1)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Art-genişletme	➤ Tamamlama/derinleştirme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Konu açma/değiştirme	➤ 1
	• Üstdilsel gönderim/tercih	➤ Bir dil bilgisel yapının kasıtlı olarak kullanımı ya da sorulması aracılığıyla öğrenciye sunulan ileti	➤ 1

Kesit 1'de ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliğinin cevaplandığı görülmektedir. Söz sırası dağıtımının öğretmen tarafından gerçekleştirildiği etkileşimde öğretmen öğrencilerden gelen cevapların yeğlenen cevap olduğunu öğretmen-öğrenci ses yansıması ve vurgulu olumlu değerlendirme ile göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının sonraki soruya geçiş yapılacağını gösterdiğini bildikleri ve bu unsurların kullanımının ardından yanıtlamaya gönüllü oldukları görülmektedir.

Kesit 1

(00.18.14.5-00.20.16.9, Süre: 02.02.6)

- 01 ÖGRT: zaman zarfını bulmamızı istiyο
02 (1.1)
03 Ö1: ya kendi söylüyo ...((anlaşılmayan konuşma))

04 ÖGRT: alla:h alla:h ya: ↑
05 ÖGRT: bakiyim↓ Ö3 yapmıştır ondan kopya çekelim
+Ö3'ün kitabını alıp öğretmen masasına koyup bu kitaptan takip ediyor.
06 (0.7)
07 ÖGRT: ↑derken (0.7) ↑derken
08 aa:↑ Ö3 ödevini yapmamış
09 Ö1: >ha:yır↑ ödev değildi ki<
10 ÖGRT: tamam tamam
11 (1.0) +öğretmen eliyle masaya vuruyor
12 ÖGRT: >ona bakmıyorum zaten<
13 (0.5)
14 şşt
15 (0.4)
16 ÖGRT: peki Ö2↑ (0.5)
17 şu yedinci etkinliği oku bakalım
18 (1.3)
19 Ö2: aşağıdaki cümlelerde yer alan
20 ÖGRT: [şşt](.)
21 Ö2: [kelime] ve kelime
22 gruplarını belirleyerek cümleler yazınız (0.3)
23 pardon boşluklara yazınız
24 ÖGRT: [peki:]
25 Ö2: [insan]larla iyi geçinirsek ömür boyunca mutlu
26 oluruz (0.5) ıı ömür boyunca diyo
27 ÖGRT: ömür boyunca, zaten örneği yapmış
28 evet (.) devam edelim
29 Ö2: her zaman ölçülü hareket etmek durumundayız
30 (.) ıı: (0.9) her zaman
31 ÖGRT: ne zaman↑ ölçülü hareket [etmek durumundayız
+başıyla onaylayarak
32 Ö2: [her zaman
33 ÖGRT: her zaman (.) zaman zarfı (.)güzel↑
34 (0.5)
35 ÖGRT: Ö3 yap bakalım
36 yapmış benim kuzucum hiç yapmaz mı?
37 eve:t ↑
38 Ö3: sabahleyin karşılaştığımız güne günaydın diyor
39 muyuz? (.) sabahleyin
40 ÖGRT: eve:t (.) ne zaman günaydın diyor muyuz? (.)
41 sabahleyin (.) Ö4?
42 (0.5)
43 Ö4: ıı: kişisel-kişisel gelişimle ilgili kitapları
44 geçen yıl okumuştum (.) geçen yıl
45 ÖGRT: ne zaman↑ okumuştum[? geçen yıl
+başıyla onaylayarak
46 Ö4: [geçen yıl]
47 ÖGRT: a:ferin (.) Ö5?
48 Ö5: insanlar bahar aylarında daha mutlu oluyor (.)
49 bahar ayları
50 ÖGRT: ne zaman mutlu oluyor?↑
51 Ö5: bahar[aylarında

52 ÖGRT: [bahar aylarında (0.3) aferin
+başıyla onaylayarak

53 (0.5)

54 Ö6?

55 (0.6)

56 Ö6: sanatçı lise yıllarında uluslararası bir
57 yarışmaya katılmış (.) lise yıllarında↓

58 ÖGRT: ne zaman yarışmaya katılmış +başıyla onaylayarak
59 li[se yıllarında (0.3)

60 Ö6: ° [lise yıllarında°

61 ÖGRT: (0.3) a:ferin

62 (0.9)

63 Ö7?

64 (0.8)

65 Ö7: çoğu zaman en büyük pişmanlıklarımız
66 birbirimize söylediklerimizden kaynaklanır (.)
67 [çoğu]zaman

68 x [çoğu] ((hangi öğrenci tarafından söylendiği
anlaşılamadı))

69 ÖGRT: ne zaman↑ kaynaklanır? (.) çoğu zaman↑ (.)
70 a:ferin

71 evet↑ Ö8?

72 Ö8: iletişim konulu konferansa iki gün sonra
73 gideceğiz (.) iki gün sonra

74 ÖGRT: ne zaman gideceğiz↑ (.) iki gün sonra↑ Ö9?

75 Ö9: bin dokuz yüz seksen sekiz bin dokuz yüz
76 doksan sekiz yılları arasında üniversitede
77 öğretim görevlisi olarak çalıştım (.) >bin
78 dokuz yüz seksen sekiz bin dokuz yüz doksan
79 sekiz< yılları↓

80 ÖGRT: yılları ara[sında (.) dimi?

81 Ö9: [arasında ↓

82 ÖGRT: ne zaman çalıştım (.) şu şu şu yıllar
83 arasında↑ arasındayı da alıyoruz (.) >aferin<
84 şimdi↑ (1.0) ıı: (.) Ö10↑

Kesit 1’de, Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinden biri yapılmaktadır. Etkinliğin yönergesi “...cümlelerde zaman anlamı taşıyan kelime ve kelime gruplarını bulunuz.” şeklinde verilmiştir. Öğretmen, etkinliğe başlamadan önce bir öğrenciye, doğrudan ismiyle adres göstererek (Mehan, 1979), yönergede yer alan “zaman anlamı taşıyan kelime...”nin ne olduğunu sorup öğrenciden “zaman zarfı” cevabını aldıktan sonra etkinliğe geçmiştir. Etkinlik yapılırken söz sırası dağıtımı öğretmen tarafından yapılmakta; öğretmen, parmak kaldırarak *yanıtlamaya gönüllü olan (volunteering response, Kardeş-İşler, 2019)* öğrencilere doğrudan ismiyle hitap ederek söz vermektedir. Öğretmen, 1. satırda öğrencinin cevabını tekrar ederek (*öğretmen-öğrenci ses yansıması, Sert, 2016*) etkinliğe

başlamaktadır. 2. satırda görülen duraksamanın ardından gelen öğrenci katkısı tam olarak anlaşılmamıştır. 3-16. satırlar arasında öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkinliğin ödev olarak yapılıp yapılmadığı konusu üzerine olduğu görülmektedir. Öğretmen, 5. satırda Ö3'e yönelim gösterip kitabını alırken öğrencinin etkinlik sorularını cevapladığını düşündüğünü gösteren "bakıyım↓ Ö3 yapmıştır ondan kopya çekelim" cümlesini söylemektedir. Kitabı öğretmen masasına koyduktan sonra öğrencinin etkinlik sorularını cevaplamadığını görüp "↑derken (0.7) ↑derken aa:↑ Ö3 ödevini yapmamış" diyen öğretmene Ö1'in hemen ve hızlı biçimde ">ha:yır↑ ödev değildi ki<" şeklinde karşılık vermektedir. Öğretmen, Ö1'e 9. ve 11. satırlarda etkinliğin ödev olarak kontrol edilmeyeceğine ilişkin yanıt vermiştir. Öğretmenin 10. satırda da eliyle masaya vurarak *sınıf düzenini sağlamaya (restoring order*, Burden, 2013: akt. Kardeş-İşler, 2019) çalıştığı görülmektedir. 16. satırda söylem belirleyici kullanarak etkinliğe geçiş yapan öğretmen, öğrencinin *ismini doğrudan söyleyerek* söz sırası vermektedir. 1.3 saniyelik bir *bekleme süresinin* ardından (*wait time*, Rowe, 1972) Ö2, yönergeyi okumuştur. Ö2 yönergeyi okurken öğretmen "şşt" diyerek sınıftaki düzeni sağlamaktadır (Burden, 2013). Ö2'nin yönergeyi okumasının ardından öğretmen "peki" diyerek öğrencinin devam etmesini sağlamaktadır. Ö2'nin cümleyi okuyup zarfı söylemesinin ardından öğretmen, öğrenci cevabını tekrar etmektedir (*öğretmen-öğrenci ses yansıması*, Sert, 2016). Ardından "zaten örneği yapmış" diyen öğretmen doğrudan "evet devam edelim" ile etkinliği sürdürmektedir. Ö2 sıradaki cümleyi okuduktan sonra bekleme süresinin ardından (0.9, 30. satır) "her zaman" cevabını vermektedir. 31. satırda öğretmenin, cümleyi "ne zaman↑ ölçülü hareket [etmek durumundayız" şeklinde tekrar ederek zarfı buldurmaya yönelik soruyu vurgulu biçimde soru yöneltmektedir. Ö2'nin öğretmenin 31. satırdaki cümlesi ile örtüşme içinde cevap verdiği (32. satır) ve öğretmenin *başıyla onaylayarak* (Whitehead, 2011) cevabı kabul ettiği görülmektedir. 33. satırda öğretmen, öğrenci cevabını vurgulu biçimde tekrar ettikten (*öğretmen-öğrenci ses yansıması*, Sert, 2016) sonra "(.)güzel↑" sözcüğüyle *vurgulu olumlu değerlendirme* (Waring, 2008) yapmaktadır. 35. satırda öğretmen, ismini doğrudan söyleyerek Ö3'e söz vermektedir. 36. satırda etkinliğin başındaki konuşmaya (5 - 8. satır, ↑derken (0.7) ↑derken aa:↑ Ö3 ödevini yapmamış) gönderme yaparak "yapmış benim kuzucum hiç

yapmaz mı?” demiştir. 37. satırda “eve:t ↑” diyerek öğrencinin devam etmesini (Shi, 2015) sağlamaktadır. Ö3, cümleyi okumuş (38.satır) ve zarfı söylemiştir (sabahleyin, 39. satır). Öğretmen, “eve:t (.)” diyerek *onay vermekte* (Shi, 2015) ve vurgulu biçimde soru ile birlikte “ne zaman günaydın diyor muyuz? (.) sabahleyin” şeklinde tekrar etmektedir (40 - 41. satır). Öğretmen sonrasında Ö4’e doğrudan ismini söyleyerek söz sırası vermektedir. 0.5 saniyelik bir bekleme süresinin ardından Ö4, cümleyi okuyup kısa bir duraksama ile cevabı vermektedir (43 - 44. satır). Öğretmen, vurgulu biçimde zarfı buldurmaya yönelik soruyu ve cevabı tekrar ederken Ö4’ün öğretmenle örtüşme içinde cevabını yinelediği görülmektedir. Öğretmen aynı zamanda başıyla onaylayarak (Whitehead, 2011) da cevabın yeğlenen cevap olduğunu göstermektedir. Ö4’e “a:ferin” (47. satır) sözcüğü ile *vurgulu olumlu değerlendirme* (Waring, 2008) yaptıktan sonra Ö5’e doğrudan ismini söyleyerek söz vermektedir. Ö5, 48.-49. satırlarda cümleyi okuduktan sonra kısa bir duraksamanın ardından zarfı söylemektedir. Öğretmen, bu cevaba da vurgulu biçimde zarfı buldurmaya yönelik soru ile karşılık vermektedir. Öğretmen soruyu tekrar ederken Ö5’in cevabını “bahar[aylarında]” şeklinde onarımla tekrarladığı görülmektedir. Bu satırla örtüşme içinde öğretmen de “[bahar aylarında]” cevabını tekrarlamış ve başıyla onaylayarak (Whitehead, 2011) Ö5’e “aferin” sözcüğü ile *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır (Waring, 2008). Öğretmen, 0.5 saniyelik bir duraksamanın ardından Ö6’ya ismini söyleyerek söz vermektedir (Mehan, 1979). 55. Satırda gösterilen *bekleme süresinin* (wait time, Rowe, 1972) ardından Ö6, cümleyi okuyup ve cevabı vermektedir. Öğretmen bu cevabı da aynı şekilde zarfı buldurmaya yönelik soru ile karşılayıp *başıyla onaylayarak* (Whitehead, 2011) cevabı tekrar etmektedir (58 - 59. satırlar). Öğretmen, Ö6’nın cevabı tekrar etmesinin ardından “a:ferin” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* (Waring, 2008) yapmaktadır. 0.9 saniyelik bir duraksamanın arkasından öğretmen, Ö7’ye doğrudan ismini söyleyerek söz vermektedir. 0.8 saniyelik bir bekleme süresinin ardından Ö7, cümleyi okuyup cevabı vermektedir. Öğretmen, diğerlerinde olduğu gibi bu cümlenin cevaplanışında da aynı şekilde zarfı buldurmaya yönelik soru ile birlikte cevabı tekrar edip ve “a:ferin” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır (69.-70. satır). Öğretmen, “evet↑” diyerek dikkat çektikten sonra (71. satır) Ö8’e doğrudan ismini söyleyerek söz vermektedir. Ö8’in cümleyi okuması ve

cevaplamasının ardından öğretmen, sorusunu vurgulu biçimde sorduğu ve zarfı söylediği formatı tekrar ederek sıradaki soruya geçmektedir. Ö9'un cümleyi okuması ve kısa bir duraksamanın ardından verdiği cevaba öğretmenin 80. satırda söz sırasını tamamlayarak onarım yaptığı görülmektedir. Ö9, 81. satırda tekrarlayarak onay vermektedir. Öğretmen, aynı formatta tekrar yaparken söz sırasını öğrenci yanıtını onarımla tamamlayacak şekilde düzenlemektedir. Yanıtı tamamladıktan sonra hızlı biçimde ">aferin<" diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yapıp sonraki etkinliğe geçiş yapıyor. Kesit 1'de 6 kez vurgulu olumlu değerlendirme yapan öğretmen, derste ulaşmayı hedeflediği pedagojik hedefi gerçekleştirmek için vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarıyla etkinliğin sürekliliğini sağlamaktadır. Etkinliğin sonunda görülen vurgulu olumlu değerlendirme ise öğrenci katkısını sınırlamak ve etkileşimi kapatmak amacıyla kullanılmaktadır.

İkinci kesitte öğretmen, anlatacağı dil bilgisi konusuna dair öğrencilere geçmiş öğrenme olayına gönderme ile hatırlatmada bulunmaktadır. Bu aşamada vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarından öğrenci katkısını kabul ve devam ettirmede yararlanmaktadır.

Kesit 2

(00.18.28.3-00.19.15.9, Süre: 00.47.4)

01 ÖGRT: şimdi↑ birleşik fiil hakkında bilgisi olan var
02 mı?
03 (0.5)
04 mesela birleşik isimleri öğretmiştik (.)
05 altıncı sınıfta
06 (1.9)
07 birleşik isimleri öğretmiştik (.)
08 birleşik fiil ne olabilir?
09 Ö11: hocam ıı: Beşiktaş
10 ÖGRT: beşiktaş birleşik isim oluyo, a:ferin
11 peki (.) birleşik fiil ne olabilir?
12 (1.3)
13 tamam beşiktaş galata.saray fener.bahçe bunlar
14 birleşik isimdi
15 tamam (.) takımlardan girdik ma:dem
16 Ö12: hocam şey fiilleri birleştiriyodu
17 ÖGRT: a:ferim (.) adı üstünde fiilleri birleştiriyodu
18 ama nasıl birleştiriyodu acaba +sınıfa dönüp
19 Ö13: durayazdık falan ebilmek onlar vardı
20 ÖGRT: >hah hah hah<

21 bilgimiz var azıcık,
22 <düşe:yazmak> <durayazmak> <yazabilmek>
23 <görebilmek>

Öğretmen, dil bilgisi konularından birleşik fiili anlatacağı derste öğrencilerin konuya dair ön bilgilerini yoklamak için bilgi düzeyindeki “şimdi birleşik fiil hakkında bilgisi olan var mı?” sorusunu sormaktadır (1. - 2. satır). 3. satırda öğretmenin öğrencilere 0.5 saniyelik bir *bekleme süresi* (*wait time*, Rowe, 1972) tanıdığı görülmektedir. 4. satırda daha önce öğretmiş olduğu bir konuya vurgulu biçimde gönderme yaparak (mesela birleşik isimleri öğretmiştik) *geçmiş öğrenme olayına gönderme* (GÖOG) (Can-Daşkın ve Hatipoğlu, 2019) yoluyla yeni öğreteceği konuya giriş yapmaktadır. Öğretmen, Can-Daşkın ve Hatipoğlu’nun (2019) *geçmiş öğrenme olayına gönderme* (GÖOG) olarak adlandırdığı bu durumu yeni konuya bağlantı kurma amacıyla gerçekleştirmektedir. Öğretmen, kısa bir duraksamanın ardından ilgili konunun önceki yıl öğretildiğine dair bir ipucu verip öğrencilerden yanıt gelmesi için *bekleme süresi* sunmaktadır (6. satır, 1.9). 7. satırda yeniden “*öğretmiştik*” diyerek GÖOG yapmaktadır. Öğretmenin bu etkileşimsel kaynaktan yararlanırken dil bilgisel tercihini geçmiş zaman ve birinci çoğul kişi ekleriyle (“*biz ifadesi*” *we statement* (Mercer 2008)) düzenlendiği görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerden daha önce öğretilen birleşik isimler konusunun yapı özelliklerini bir başka kelime türüne aktarma yoluyla birleşik fiillere dair tahmin üretmelerini istemektedir. Öğretmen, 8. satırda sorusunu tekrar ettikten sonra 9. satırda Ö11’in cevabını (beşiktaş), 8. satırdan önceki söz sıralarına yönelik olduğundan yeğlenen cevap olarak kabul etmemektedir. 10. satırda yeğlenen cevap olarak kabul etmemesine rağmen *öğretmen-öğrenci ses yansıması* (Sert, 2016) ile “beşiktaş birleşik isim oluyo, a:ferin” diyerek cevabın alındığını belirtip *vurgulu olumlu değerlendirme* (*explicit positive assessment*, Waring, 2008; Kardaş-İşler, 2019) yapmaktadır. Ö11’in katkısından sonra sorusunu ulaşmak istediği cevaba doğrudan işaret edecek biçimde “peki (.) birleşik fiil ne olabilir?” (11. satır) şeklinde tekrar etmektedir. Söylem belirleyici kullanarak cevap beklediği sorunun “birleşik fiil ne olabilir?” sorusu olduğunu vurgulamaktadır. 12. satırdaki 1.3 saniyelik bir bekleme süresinin ardından öğrenci katkısı olmadığı için 13. satırda söz sırasını tekrar alıp, GÖOG yaparak ipucu vermektedir. Bu yolla

Ö11'in katkısını genişletip örnekleyerek öğrencilere birleşik ismi hatırlatmaktadır (14. satır, bunlar birleşik isimdi). Öğretmenin vermiş olduğu örneklerin ardından Ö12 öz seçimli öğrenci başlatımı (Kardaş-İşler, 2019) yaparak soruyu yanıtladığı görülmektedir (16. satır). Hemen ardından 17. satırda öğretmen, vurgulu olumlu değerlendirme yaparak cevabın doğru olduğuna; 18. satırda ise "ama nasıl birleştiriyo acaba" art genişletmesi (HUMAN, Türkçe Konuşma Çözümlemesi Terimleri; Sumruk; 2019) ile öğretmenin "tamam" benzeri bir kullanımının olmayışı soru-cevap dizisinin tamamlanmadığına ve genişletildiğine işaret etmektedir. Tüm sınıfa yöneltilen bu soruyu 19. satırda Ö13 yanıtlamaktadır. Öğretmen, 20. satırda bu öğrenciye ">hah hah hah<" şeklinde karşılık verip (*response token*, Girgin ve Brandt, 2019) ve öğrencinin katkısını olumlu olarak değerlendirmektedir. 21. satırda bu durumu sözel olarak ifade edip 22. ve 23. satırlarda birleşik fiil örnekleri vererek Ö13'ün yapmış olduğu katkıyı genişletmektedir.

Kesit 3'te tek bir soru üzerinden gerçekleşen etkileşimle birlikte vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının sıralı/sürekli etkileşim oluşturması örneklenmektedir.

Kesit 3

(00.27.11.6-00.27.40.1, Süre: 00.28.4)

01 Ö7: naim süleymanoğluna cep herkülü(.)dünyayı
02 kaldıran adam(.)ve türk süpermeni isimleri
03 hangi başarılarından sonra hangi tarihlerde
04 verilmiştir?
05 ÖGRT: evet: ↑
06 Ö7: bin dokuz yüz seksen üç amerikada rekor
07 kırmasından sonra cep herkülü: (.) bin dokuz
08 yüz seksen üç bin dokuz yüz seksen altı
09 yılları arası altmış üç rekor kırarak dünyayı
10 kaldıran adam (.) bin dokuz yüz seksen altı
11 (.) türkiyeye iltica ederek↑ türk süpermeni
12 ÖGRT: türk süpermeni↑ (.) aferim evet: (.) çok
13 güzel, geçtik diğer soruya
14 evet↑ öndeyiz (.)

Kesit 3'te ders kitabındaki Kişisel Gelişim temasında yer alan "Naim Süleymanoğlu" dinleme/izleme metni için hazırlanan birinci etkinliğin dördüncü sorusunun cevaplanması yer almaktadır. Dersin başlangıcında Naim Süleymanoğlu'nun hayatını anlatan bir video izleyen öğrenciler, bu videoya bağlı olan etkinliklerde yer alan soruları cevaplamaktadır. 1.-4. satırlarda Ö7, etkinlikteki dördüncü soruyu kitaptan okumaktadır. 5. satırda öğretmenin yükselen bir tonlamayla öğrenciye söylediği "evet: ↑", "*devam et*" (*go ahead,***) anlamına gelmektedir. Ardından öğrenci 6.-11. satırlar arasında soruda aranan bilgilerin tümünü cevaplayacak bir söz sırası oluşturmaktadır. Öğretmen, 12. satırda kısmî olarak yalnızca cevabın son öbeğini *öğretmen-öğrenci ses yansıması* ile tekrarlayarak onaylamaktadır. Ardından hem "aferim" hem de "çok güzel" diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* (*explicit positive assessment*, Waring, 2008; Kardaş –İşler, 2019) yapmaktadır. Etkinlik devam etmesine rağmen *vurgulu olumlu değerlendirme* ile etkinlikteki bu soruya bağlı etkileşim tamamlanmıştır ancak etkinliğin diğer sorularıyla ilgili etkileşim devam etmektedir. 13. ve 14. satırlarla öğretmen, etkinliğin diğer sorusuna geçiş yapmaktadır.

Kesit 4'te, cevaplanan etkinliğin sürekliliği öğretmen-öğrenci ses yansıması ve vurgulu olumlu değerlendirme ile sağlanmaktadır. Etkileşim süresince öğretmenin ek sorular aracılığıyla pedagojik hedefine ulaşmaya çalıştığı bunu yaparken vurgulu olumlu değerlendirme unsurları ile öğrenci katkısını onayladıktan sonra genişletmelerde bulunduğu gözlenmektedir.

Kesit 4

(00.38.36.3-00.39.10.7, Süre: 00.34.3)

01 ÖGRT: Ö10?
02 Ö10: halter takımı naim süleymanoğlunu coşkuyla
03 karşıladı durum zarfı
04 ÖGRT: nasıl karşıladı? (.) coşkuyla eve:t durum
05 Ö5: kahraman askerlerimiz siperlerinden ileri
06 atıldılar >nereye atıldılar (.) ileri
07 atıldılar<
08 ÖGRT: ileri, a:ferim
09 peki 11:: (.) Ö14, (.)
10 ileriye deseydi yine zarf olur muydu? (.)
11 karışma↑ (.) ((parmak kaldıranlara))

12 Ö14: hayır olmazdı +ön sırada oturan Ö14'e başıyla söz veriyor
13 ÖGRT: neden?
14 Ö14: çünkü ek alamıyordu
15 ÖGRT: güzel, yer yön zarfları ek almıyordu ek aldığı
16 zaman isim oluyordu
17 aferin size

Kesit 4'te ders kitabındaki Kişisel Gelişim temasında yer alan "Naim Süleymanoğlu" dinleme/izleme metni sonrasında yer alan altıncı etkinlik yapılmaktadır. Etkinlikte liste hâlinde verilmiş olan cümlelerdeki zarfların bulunması ve anlamlarının yazılması istenmektedir. 1. satırda öğretmen, parmak kaldırarak *yanıtlamaya gönüllü olan (volunteering response)*: Kardaş-İşler, 2019) öğrenciler arasından Ö10'u doğrudan ismini söyleyerek (*address*, Mehan, 1979: 196) seçmektedir. Ö10, 2. satırda etkinlikteki cümleyi okuyup doğrudan cevabı vermektedir (*durum zarfı*). Öğretmen, 4. satırda Ö10'dan gelen katkıyı *genişletme (expansion)*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) yaparak onaylamaktadır. Yeğlenen tam cevap formunun örneğini bu satırda vermektedir (*nasıl karşıladı? (.) coşkuyla eve:t durum*). Etkinlikteki diğer cümleyi Ö5 okumaktadır (5. satır). Ö5, öğretmenin 4. satırda vermiş olduğu cevap kalıbını aynen uygulayarak "kahraman askerlerimiz siperlerinden ileri atıldılar nereye atıldılar ileri atıldılar." (6. ve 7. satır) cevabını vermektedir. Bu söz sırasının önceki diziden hareketle oluşturulduğu; öğretmenin etkileşimsel açıdan yeğlenen cevabı örtük olarak öğrenciye sunduğu ve öğrencinin de buna dikkat ettiği görülmektedir. Öğretmen, 8. satırda zarfı tekrar edip (*öğretmen-öğrenci ses yansıması*, Sert, 2016) "a:ferim" diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* (Waring, 2008) yapmaktadır. Bu yolla öğrenciden beklediği yeğlenen ve tam yanıtın cümlede zarfı buldurmaya yönelik sorunun sorulması-zarfın bulunması-zarfın türünün söylenmesi şeklinde olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmen, vurgulu olumlu değerlendirmenin ardından 9. satırda söz sırasını söylem belirleyicisi kullanarak elinde tutuktan sonra 10. satırda Ö5'e ek bir soru sorarak öğrenci katkısını derinleştirmeye çalışmaktadır. 11. satırda *düzeni yeniden sağladıktan sonra (restoring order)*, Burden 2013: Akt. Kardaş-İşler, 2019) öğretmen masasının önünde olan ilk sıradan Ö14'e *başıyla söz vermektedir* (Mehan, 1979: 196). Öğretmen, 13. satırda sorduğu "neden?" sorusuyla

öğrencinin 12. satırdaki cevabına gerekçelendirme talep etmektedir. 14. satırda Ö14, “çünkü ek alamıyordu” diyerek cevapladıktan sonra 15. satırda öğretmen, *vurgulu olumlu değerlendirme* (güzel) ile Ö14’ün vermiş olduğu cevabın yeğlenen bir cevap olduğunu göstermektedir. Ayrıca *genişletme* yaparak daha fazla bilgi vermekte, bu şekilde *öğrenci katkısını şekillendirerek* (*shaping learner contribution*, Can-Daşkın, 2015) derinleştirmektedir. 17. satırda ikinci cümleye cevap veren Ö5 ve ek soruya cevap veren Ö14’e “aferin size” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır. Bu söz sırası ile birlikte ilgili etkinlik cümlesi üzerinden başlatılan konuşmanın sonlandığını göstermektedir.

Kesit 5’te dinleme/izleme metni sonrası soruların yer aldığı etkinliklerden birinin yapıldığı görülmektedir. Ana fikrin sorulduğu soruda öğretmen, birden fazla öğrenciye söz hakkı vermektedir. Ancak ilk öğrencinin yanıtından sonra yapılan vurgulu olumlu değerlendirmeyi etkinliğin sürdürülmesi olarak tanıyan Ö5’in, öğretmenin kendisinden aynı soruyu yanıtlamasının beklediğini anlamadığı görülmektedir.

Kesit 5

(00.28.24.4-00.29.00.7, Süre: 01.02.7)

01 Ö13: konusu 11: naim süleymanoğlunun 11:
02 (.)başarıları
03 ÖGRT: >evet dimi< naim süleymanoğlunun ha:ya:tı (.)
04 başarıları: (.) konusu bu (.)
05 peki:↑ ana fikri:? Ö15:? +parmak kaldıran
öğrenciye söz vererek
06 Ö15: inanmak (.) <başarmanın> yarısıdır
07 ÖGRT: <inanmak başarmanın yarısıdır> bi sporcu
08 olarak da: di:mi↑ çok açık [bir]
09 Ö8: [inanırsak [olur]
10 Ö2: [aynen]
11 ÖGRT: e:ve:t (.)
12 ana fikir var +parmak kaldırmayan öğrenciyi
göstererek söz veriyor
13 Ö5: neyi söylüyüm?
14 ÖGRT: ana fiki:r↑
15 Ö5: ha (.) düzenli ve disiplinli çalışma ile
16 insanın kendi sınırlarını aşarak (0.3) başarı↓
(başını kaldırıp öğretmene bakıyor)
17 başarılı olur kesinlikle
18 ÖGRT: aşkımsın, >sen mi yazdın bu cümleyi?<
19 Ö5: evet

20 ÖGRT: tebrik ederim a:ferin +Ö5'in ön sırasındaki
öğrenciler ve yanındaki öğrenci Ö5'e dönüp bakıyor, uğultu
başlıyor.
21 dimi↑ azimli↑(.) düzenli:↑ (0.8) yani
22 yılmadan↑ çalışırsak (.) başaramıycağımız
23 hiçbirşey yoktur değil mi?
24 evet↑ devam edelim, diğer↑

Kesit 5'te Naim Süleymanoğlu'nun hayatının anlatıldığı dinleme/izleme metninden sonra bu metnin konusu ve ana fikrinin sorulduğu üçüncü etkinlik yapılmaktadır. Ö13, metnin konusunu söyledikten sonra öğretmen, ">evet dimi<"(2.satır) diyerek hızlı bir biçimde *alındılama işareti* verdikten sonra (*acknowledgement token*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) öğrencinin cevabını genişleterek tekrarlamaktadır. 5. satırda öğretmen, tonlamayı kullanarak ana fikir sorusunu yöneltmektedir. Öğretmen, parmak kaldırarak *yanıtlamaya gönüllü* olan (*volunteering response*: Kardaş-İşler, 2019) öğrencilerden Ö15'e söz vermektedir. Ö15'in cevabını da tekrar ederek (*öğretmen-öğrenci ses yanışması*, Sert, 2016) cevabın bu soru için yeğlenen cevap olduğunu göstermektedir (7. satır). Ayrıca bu cevabı "bi sporcu olarak da: di:mi↑" şeklinde öğrencilerden *alındılama işareti* (*acknowledgement token*, HUMAN Türkçe Konuşma Çözümlemesi Terimleri) istedikten sonra öğretmenin "çok açık [bir]" şeklinde başlayan yorumu Ö8 isimli öğrencinin öz seçimli bir öğrenci başlatımı (Kardaş-İşler, 2019) ile aynı soru için verdiği başka bir cevapla *örtüşmektedir* (8. ve 9. satırlar, *overlap* HUMAN Türkçe Konuşma Çözümlemesi Terimleri). Ö2 de Ö8'in yapmış olduğu katkıya onun söz sırası bitmeden "aynen" diyerek *öz seçimli bir öğrenci başlatımı* (Kardaş-İşler, 2019) yapmaktadır. Öğretmen, Ö8'in katkısını onayladıktan sonra Ö8'in *araya girmesi* (*step in*, Kardaş-İşler, 2019) nedeniyle kesilen sözünü tamamlamaktadır (12. satır). Sonrasında öğretmenin aynı soruya cevap vermek üzere parmak kaldırmayan öğrencilerden Ö5'e söz verdiği görülmektedir. Aynı soru daha önce cevaplandığı için öğrenci, öğretmenin kendisine ne sorulduğunu anlayamayarak "neyi söylüyüm?" (13. satır) *açıklık isteğinde* (*clarification request*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) bulunmaktadır. Öğretmen "ana fikir" dedikten sonra öğrenci kitaba yazdığı cevabı okumaya başlamaktadır. Cümlelerin ortasından sonra azalan bir tonlama kullanan Ö5, "başarı" kelimesini söyledikten sonra başını kaldırıp öğretmenine bakıp öğretmenle göz göze geldikten sonra cümlesini tamamlamaktadır. 18. satırda öğretmen, "aşkımsın, >sen mi

yazdın bu cümleyi” diyerek öğrenciden onay beklemektedir. Ö5, kendisinin yazmış olduğunu onayladıktan sonra 20. satırda öğretmen “tebrik ederim a:ferin” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır. 21 ve 22. satırlarda sınıfa dönerek Ö5’in cevabını yeniden ve yükselen tonlamayla –sınıftaki uğultunun devam ettiği süre boyunca yüksek sesle konuşmaya devam etmekte- *genişletme* yapmaktadır. Öğretmen, 23. satırda “evet↑ devam edelim, diğer↑” diyerek bir sonraki etkinliğe geçmektedir. İlk sorusuna aldığı yanıtlarda *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmayan öğretmen (4., 8. ve 11.-12. satırlar), son soruda etkileşimi kapatırken *vurgulu olumlu değerlendirme* kullanmaktadır (20. satır). 23. satırda yükselen bir tonlama “evet↑ devam edelim, diğer↑” diyerek sonraki etkinliğe geçiş yapmaktadır.

Kesit 6-1. bölümde kitapta yer alan dil bilgisi etkinliğinin cevaplandığı görülmektedir. Öğretmen, etkinliğin cevaplanmasından önce yönergede sorgulanan bilgiyi (ek fiil nedir?) öğrencilere soru yoluyla hatırlatmaktadır.

Kesit 6-1. Bölüm

(00.19.31.1-00.20.35.6, Süre 1.03.3)

01 ÖGRT: Ö16
02 şimdi↑ yedinci etkinliği okuyalım (.) ne
03 demiş?
04 Ö16: yönergelere göre soruları cevaplayınız (.)
05 aşağıdaki cümlelerin sonuna kutulardaki
06 eklerden uygun olanlarını örnekteki gibi
07 yazınız (.)
08 ÖGRT: dur↑ şimdi: bu: (.) kutulardaki örnekleri bi
09 ıı: ekleri bi okuyalım baka:lım
10 (0.8)
11 Ö16: dir (.) idi (.) imiş (.) ise
12 ÖGRT: peki (.) bunlar ne eki↑ ((Ö17 parmak kaldırıyor))
13 şş:t: >karışma<

+Ö17'ye, işaret parmakları ile işaret ederek Gör1

Gör1



14 Ö16: ekfiil↓
15 ÖGRT: ekfiil↑ eki dimi↑ a:ferin(.)
16 ekfiil ekleri
17 ekfiili↑ hatırlayalım↑
18 (0.8) +sınıfa göz gezdirerek Gör2 ve Gör3
Gör2 Gör3



19 ekfiili hatırlayalım
20 (0.5)
21 kim söylemek ister? Ö18? +ön sırada parmak
kaldıran Ö18'e ismini söyleyerek, başıyla onaylayarak ve
parmağıyla göstererek söz verir. Gör4



Gör4

22 Ö18: hocam iki tane görevi var (.) bir ılı isim
23 soylu sözcükleri yüklem yapar iki >basit
24 zamanlı fiilleri birleşik zamanlı yapar<
25 ÖGRT: birleşik zamanlı yapar (.) çok güzel
26 <ek↑ fiil↑ dediğimiz↑ şey↑ arkadaşlar> iki
27 görevi vardı:↑ birincisi: >isim soylu
28 sözcüklere eklenerek onları yüklem yapıyordu↑<
29 ikincisi> basit zamanlı fiilleri yani tek kip
30 eki almış fiilleri ikinci kip eki
31 koyduğumuzda↑< birleşik zamanlı fiil
32 yapıyordu:↑

Kesit 6-1.Bölüm'de etkileşim, öğretmenin yönergeyi okumak ve etkinliğin ilk sorusunu cevaplamak üzere Ö16'yı doğrudan ismini söyleyerek seçmesiyle (Mehan, 1979: 196) başlamaktadır. Ö16 yönergeyi okuduktan (4. - 7. satırlar) sonra söz sırasını alan öğretmen, öğrenciden yönergede işaret edilen ekleri

okumasını isteyip *bekleme süresi* tanımaktadır (9. ve 10. satırlar). Ö16'nın 11. satırdaki söz sırasının ardından öğretmen, 12. satırda “peki (.) bunlar ne eki↑” diye sorarak öğrenciden ek bilgi talep etmektedir. Soruyu doğrudan Ö16'ya yönelttiği için soruyu yanıtlamak isteyen öğrencilere izin vermeyen öğretmen söz almak isteyen öğrenciyi hem sözel uyarıyla hem de beden dili ile –*bodily orientation*- durdurmaktadır (13. satır, Gör1). Ö16'nın 14. satırda düşen tonlama ile verdiği cevaptan sonra öğretmen, 15. satırda cevabı tamamlayarak “ekfiil↑ eki dimi↑” şeklinde tekrarlamaktadır (*öğretmen-öğrenci ses yansıması*, Sert, 2016). Öğretmen bu satırda onay belirteci kullanmasına rağmen öğrenciden onay beklemeden hemen “a:ferin(.)” ile *vurgulu olumlu değerlendirme* yaparak sonraki satırda cevabı bütüncül biçimde tekrarlamaktadır (14.satır). Öğretmen sorusunu tüm sınıfa yönelerek (Gör2 ve Gör3) “ekfiili↑ hatırlayalım↑” şeklinde yükselen tonlama ile soru anlamı kazandırdığı biçimde sormaktadır. Bekleme süresi tanıdıktan sonra (18. satır, 0.8) sorusunu tekrar etmektedir. İkinci kez ve daha kısa bir bekleme süresi tanıdıktan sonra (20. satır, 0.5), sınıfa göz gezdirerek yanıtlamaya gönüllü öğrenci aramaktadır. 21. satırda parmak kaldırıp *yanıtlamaya gönüllü olan* öğrenciye hem ismini söyleyerek hem de eliyle işaret ederek söz vermektedir. 22. ve 24. satırda Ö18, ek fiilin görevlerini saymaktadır. 25. satırda öğretmen “birleşik zamanlı yapar (.) çok güzel” diyerek Ö18'in söylediği son görevi tekrar edip cevabı onaylayıp *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır. 26. - 32. satırlarda arasında ise *vurgulu olumlu değerlendirmenin* ardından yeğlenen cevabı tekrar etmektedir. Öğretmen, tekrarı geçmiş zaman kipi kullanarak *GÖOG* yoluyla hatırlatmaktadır.

Kesit 6-2. bölümde ise ek fiile dair etkinlik cevaplanırken öğretmenin hem sorunun cevaplanması hem de ek fiilin görevinin belirtilmesini yeğlenen cevap olarak kabul ettiği görülmektedir.

Kesit 6- 2. bölüm

(00.20.35.5, 00.22.29.7, Süre 1.54.2)

01 ÖGRT: isim soylu sözcüklere eklenerek onları yüklem
02 yapıyodu ikincisi basit zamanlı fiilleri yani
03 tek kip eki almış fiilleri
(işaret parmağıyla bir işaret ederek)
04 ikinci kip eki koyduğumuzda birleşik zamanlı

05 fiil yapıyordu↑
06 peki, şimdi buradaki örneklerine bakalım↓
07 (2.2) +kitaptaki örneklere bakıyor.
08 burada ikisi de var (.) dimi↑ (.)
09 biz getiririz ve ekfiil (0.4) yapıcız (.)
10 buyrun (1.3) +sıradaki öğrenciye başıyla işaret
ediyor.

Kesit 6-2. bölümde görülen etkinlikte liste hâlinde verilen cümlelerin sonunda bırakılan boşluğa üstte verilen ek fiil eklerinden uygun olanın getirilmesi istenmektedir. 1. - 5. satırlarda öğretmen, ek fiilin görevlerini *geçmiş öğrenme olaylarına göndermede* (Can-Daşkın ve Hatipoğlu, 2019) bulunarak açıklamaktadır. 6. satırda “peki, şimdi buradaki örneklerine bakalım↓” dedikten sonra 2.2 saniyelik bir sürede (7. satır) kitaptaki örneklere göz atıp bu örneklerin her iki görevde kullanımını içerdiğini ifade etmektedir. 9. satırda görevi tekrarlayıp sıradaki öğrenciye başıyla işaret edip “buyrun” diyerek (Mehan, 1979: 196) başlatmaktadır. 1.3 saniyelik bir *bekleme süresinin* (10. satır) ardından öğrenci okumaya başlamaktadır.

11 Ö16: Türk kahvesinin tadı diğer kahvelerden daha
12 yoğun (1.2) dur↓
13 ÖGRT: dur, bi örneği oku:, (.)
14 Ö16: Türk kahvesi kendine özgüdür
15 ÖGRT: özgüdür (.) burda, görevlerini de söyleyelim,
16 hangi görevde?
17 (1.9)
18 Ö16: burda ıı:
19 (3.1)
20 şey (.) ismi yüklem yapmış
21 ÖGRT: ismi yüklem yapmış +başıyla onaylayarak
22 değil mi? (.) ikinci cümleyi okuyalım↑
23 Ö16: Türk kahvesinin tadı diğer kahvelerden daha
24 yoğundur (.)
25 ÖGRT: yoğun , (0.5)
26 Ö16: -dur
27 ÖGRT: -dur (.) yoğundur veya yoğunmuş da diyebiliriz
28 (.)yoğundur daha uygun (.)peki↑
29 Ö17: yoğundu
30 ÖGRT: yoğundu da olur hepsi olur yoğundur ne oldu
31 burda↑ (.) hangi görevi? (0.7)
32 Ö16: ıı: burda↑ (1.4)ıı:(1.0)isme-ismi yüklem
33 yapmış
34 ÖGRT: ismi yüklem yapmış+başıyla onaylayarak
35 aferin, geçtik ↑

Ö16 örnek olarak verilen birinci cümleyi atlayıp ikinci cümleyi okuduktan sonra yanıtlamadan önce 1.2 saniye sessiz kalmaktadır. Öğretmen, 13. satırda alçalan bir tonlamayla “dur” diyerek öğrenciyi durdurup örneği okumasını istemektedir. Ö16, 14. satırda örneği okuduktan sonra öğretmen, “özgüdür” sözcüğünü vurgulu biçimde söylemektedir. Bu cümledeki “görevlerini de söyleyelim” diyerek ek bilgi isterken etkinlikteki soruları cevaplamada söz alacak öğrencilerden beklediği yeğlenen cevap formatını bildirmektedir. 17 ve 19. satırlarda bekleme sürelerinin ardından Ö16, “ismi yüklem yapmış” cevabını vermektedir. 20. satırda öğretmen, Ö16’nın cevabını tekrar edip *başıyla onaylayarak* (Whitehead, 2011) yeğlenen cevap olduğunu göstermektedir. Öğretmen, 22. satırda “değil mi?” diyerek onay istemesine rağmen bekleme süresi tanımaksızın öğrenciden ikinci cümleyi okumasını istemektedir. Ö16 cümleyi okuduktan sonra öğretmen ek fiil alan kelimeyi vurgulu olarak ve ek fiil olmadan tekrar etmektedir (25. satır). Öğretmen, bu cevabı yeğlenen cevap olarak kabul ettiğini gösterdikten sonra aynı örnek için farklı yeğlenen cevap örneklerini “veya” bağlacı kullanarak vermektedir. Öğretmenin saydığı örneklerin ardından 29. satırda Ö17, *öz seçimli öğrenci başlatımı* (Kardaş-İşler, 2019) ile araya girerek “yoğundu” sözcüğü ile etkinliğe katkıda bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenciden gelen katkıyı yeğlenen cevap olarak belirttikten sonra (yoğundu da olur hepsi olur, 30. satır) ek fiilin bu cümlede yüklendiği görevi Ö16’dan söylemesini istemektedir. Ö16, 1.4 ve 1.0 saniyelik sürelerde duraksayıp hatırlamaya çalıştıktan sonra “ismi yüklem yapmış” cevabını vermektedir. Öğretmen Ö16’nın katkısını yeğlenen cevap olarak kabul ettiğini tekrar edip *başıyla onaylayarak* göstermektedir. *Vurgulu olumlu değerlendirme* yapıp “aferin, geçtik” (34. - 35. satır) diyerek sıradaki öğrencinin sıradaki cümleyi okuması gerektiğini bildirmektedir.

- 36 Ö9: kahve tropik iklim isteyen yükseklerde yetişen
37 bir bitkidir
38 ÖGRT: bitkidir (.) aferim (.) hangi görevinde
39 kullandık↑
40 Ö9: yüklem
41 ÖGRT: tamam ismi::↑
42 Ö9: [yüklem yapmış]
43 ÖGRT: [yüklem yapmış] (.) çok güze:l (.) Ö15?
44 Ö15: aldığı kıyafetler çok pahalı (.) imiş

45 ÖGRT: pahalıymış pahalıımiş pahalıydı olur, idi de
46 olur, -dı da getirebilirsin
47 yani y'yi- araya -y koyup birleştirip de
48 yapabilirsiniz -idi (.) -imiş de şeklinde de
49 yapabilirsiniz (.) hangi↑ görevini kullandık
50 Ö15?
51 (2.3)
52 birinci mi ikinci mi yani ismi yüklem yapan
53 kısmı mı birleşik zamanlı fiil yapan kısmı mı?
54 (2.4)
55 Ö15: yüklem?↓
56 ÖGRT: tabi↑ (.) pahalıy (.) dı (.) yaptı, ismi
57 yüklem yapmış (.) pahalıymış, yüklem yaptık
58 geçtik yana

Ö9 isimli öğrenci 37. satırda bitki kelimesine ek fiil eki getirerek cümleyi okumaktadır. Öğretmen “bitkidir” kelimesinde ek fiil ekini vurgulu okuyarak cevabın yeğlenen cevap olduğunu göstermektedir. Hemen ardından “aferim (.)” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yapıp (38. satır) 15. satırda söylediği “görevlerini de söyleyelim” talebine benzer şekilde “hangi görevinde kullandık↑” demektedir. 40. satırda Ö9, yüklem cevabını verirken öğretmen Ö9’un cevabının kısmen doğru olduğunu göstermek için “tamam” dedikten sonra “ismi::↑” diyerek *eksik tasarlanmış sözce* (Sert, 2016) ile öğrenciden cevabını tamamlamasını beklemektedir. Sonrasında öğrenciyle aynı anda “yüklem yapmış” demektedir (42. - 43. satır). Sıradaki öğrenci Ö15’e *ismini söyleyerek* (Mehan, 1979: 196) söz sırası verdikten sonra öğrenci, cümleyi okumaktadır. Öğretmen öğrencinin cevabını yalnızca ek fiil konusu üzerinden değil aynı zamanda örtük biçimde ses olayı örneği üzerinden de çeşitlendirmektedir. Ö15, okuduğu örnekte ek fiil ekini getirirken “pahalı (.) imiş” dedikten sonra öğretmen, “getirebilirsin yani y'yi- araya -y koyup birleştirip de yapabilirsiniz -idi, -imiş de şeklinde de yapabilirsiniz” diyerek hem farklı ek fiil eklerinin bu örnekte kullanılabileceğini hem de ses bilgisi açısından farklı durumlarda bir araya getirilebileceğini göstermektedir. Ardından öğretmenin, öğrenciye bu cümlede ek fiilin hangi görevde kullanıldığını sorduğu görülmektedir (49. satır). Öğretmen, 2.3 saniyelik bir bekleme süresinin ardından sorusunu dersin başında ek fiil konusu üzerine yaptığı hatırlatmaya atıfta bulunarak “birinci mi ikinci mi yani ismi yüklem yapan kısmı mı birleşik zamanlı fiil yapan kısmı mı” (52. - 53. satır) şeklinde

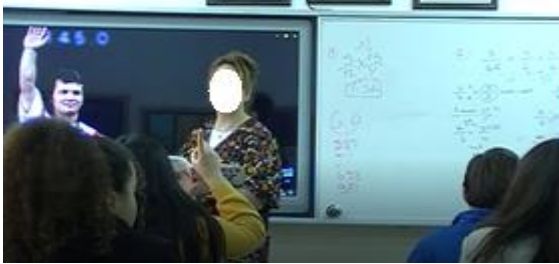
tekrarlamaktadır. 2.4 saniyelik bir bekleme süresinin ardından Ö15'ten "yüklem" cevabı gelmektedir. Öğretmen, Ö9'un örneğinde olduğu gibi bu örnekte de öğrenciden tam cevabı vermesini talep etmeden kendisi "tabi↑ (.) pahalıy (.) dı (.) naptı, ismi yüklem yapmış (.) pahalıymış, yüklem yaptık " diyerek tamamlamaktadır. Öğretmen, bu cümle üzerinden başlatılan etkileşimi *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmadan kapatarak bir sonraki cümle için bir sonraki öğrenciye geçmektedir (58. satır).

Kesit 7'de öğretmenin etkinlik cevaplanırken öğrenci cevaplarını öğretmen-öğrenci ses yansıması ile tamamlayarak tekrar ettiği görülmektedir.

Kesit 7

(0035.48.4-00.36.49.7, Süre 01:01.3)

01 ÖGRT: peki geçtik↑
02 ha:yır ya:+aynı etkinlikle tekrar söz almak
isteyen Ö8'e bakarak Gör1 Gör2



03 Ö8: hoca:mı +
04 ÖGRT: peki mum
+Ö8 gülerek başını masaya koyuyor, Ö11 ve diğer öğrenciler de gülmeye başlar, öğretmen ona dönüp gülümser, Ö2 okumaya başlar (Gör2).
05 Ö2: aşağıdaki zarfların
06 ÖGRT: [şş:t↑
07 Ö2 [cümleye kattığı anlamı
(gülüşmelerden dolayı tam olarak anlaşılmıyor.)
08 ÖGRT: dur↑ (.) bi daha: oku::↑
09 Ö2: aşağıdaki cümlelerde geçen zarfların
10 altını çiziniz (.) cümleye kattığı anlamları
11 örnekleyiniz?
12 ÖGRT: zarflar↑ tekrar
13 dur Ö5, şurdan sırayla gidiyoruz, +diğer taraftan parmak kaldıran öğrenciye hitaben

Kesit 7'de Naim Süleymanoğlu'nun hayatının anlatıldığı videonun izlenmesinin ardından ilgili bölümün etkinliklerine devam edildiği görülmektedir. Öğretmen yeni etkinliğin başladığını fark ettirmek amacıyla söylem belirleyici kullanmaktadır (peki geçtik↑). Önceki etkinlikte söz almış olan Ö8, tekrar parmak kaldırdığı için öğretmen "hayır ya" deyip başka bir öğrenciye söz vermektedir. Bu esnada Ö8'in, "hocam" deyip gülerek başını sıraya koyduğu ve arkadaşlarının ona güldüğü görülmektedir. Öğretmen, söz verdiği öğrencinin söze başlayabilmesi için "şş:t↑" ile sınıfta sessizliği sağlamaktadır. Ardından Ö2 yönergeyi okumaya başladığında sınıftaki uğultu devam ettiği için öğretmenin Ö2'yi durdurup tekrar okuttuğu görülmektedir (8. satır, dur↑ (.) bi daha: oku::↑). 9, 10 ve 11. satırlarda Ö2'nin yönergeyi tekrar okumasının ardından öğretmen yönergede istenen bilgiyi yükselen tonda tekrar etmektedir (12. satır). Ö2'nin ardından öğretmen, "zarflar↑ tekrar" diyerek aynı konunun tekrarlandığını belirtmektedir. Başka bir öğrenci parmak kaldırdığı için o yöne dönüp etkinliğin söz verdiği öğrenciden itibaren sırayla yapılacağını bildirmektedir (dur Ö5, şurdan sırayla gidiyoruz, 13. satır).

14 za:rfları↑ demiş, okuyalım↑
15 Ö2: na:im süleymanoğlu (.) ıı:: (.) bin dokuz yüz
16 atmış yedi yılında bulgaristanda doğmuştur
17 ÖGRT: şimdi zaten bunu vermiş, ne zaman doğmuş↑
18 Ö8: bin dokuz yüz atmış yedi
19 ÖGRT: bin dokuz yüz altmış yedi yılında
+Ö8'e bakarak
20 diğerini yap +Ö2'ye bakarak
21 hayır o örnekti zaten +Ö2'nin yanında oturan
öğrenci parmak kaldırıp söz almak istediği için ona söylüyor
22 Ö2: haltere dokuz yaşında başladı (.)
24 >ne zaman başladı dokuz yaşında başladı< (.)
25 zaman zarfı
26 ÖGRT: aferin(.)ne: zaman↑ başladı dokuz yaşın[da::↑]
27 Ö11: [hocam]
28 dokuz sıfat olmaz mı?
29 ÖGRT: zaman zarfı:
30 ne?
31 Ö11: dokuz sıfat olmaz mı?
32 ÖGRT: ama ne zaman dokuz yaşında
33 Ö11: iyi de↑ dokuz yaşında

34 ÖGRT: sayı sıfatı gibi duruyor ama orda komple
35 aldığında ne zaman başladı? fiili etkiledi,
36 dokuz yaşında (.)
37 tamam mı bitanem (.) deva:m edelim↑

Öğretmen söz sırası dağıtımını yaptıktan sonra yönergede istenen bilgiyi tekrarlayıp Ö2'ye okumasını söylemektedir. Ö2 örnek cümleyi okuduktan sonra öğretmen, “şimdi zaten bunu vermiş” diyerek örnek cümledeki zarfı bulmak için gereken soruyu vurgulu biçimde ve yüksek tonlamayla sormaktadır (17. satır). Ö8'den gelen yanıtı 19. satırda tamamlayarak tekrar etmektedir. İlk cümleyi okuyan Ö2'nin yanındaki öğrenci sıradaki cümleyi okumak için söz almak istediğinde öğretmen “hayır o örnekti zaten” diyerek ikinci cümleyi de Ö2'nin okuması gerektiğini belirtmektedir. 22. satırda Ö2, sıradaki cümleyi okumaktadır. Ö2 cümleyi okuduktan sonra kısa bir duraksamanın ardından zarfı buldurmaya yönelik soruyu (24. satır) ve cevabını hızlıca söyleyerek ardından da 25. satırda “zaman zarfı” cevabını vermektedir. 26. satırda öğretmen, “aferin” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yaptıktan sonra cevabı zarfı buldurmaya yönelik soru ile birlikte yüksek bir tonda tekrar ederken Ö11, *öz seçimli öğrenci başlatımı* (Kardaş-İşler, 2019) yapmaktadır. Ö11, “[hocam dokuz sıfat olmaz mı?” diyerek öğretmenle aynı anda konuşarak (*örtüşme*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) sorusunu sormaktadır. 30. satırda öğretmen, Ö11'e “ne?” diyerek açık uçlu onarım başlatımı ile öğrencinin sorusunu anlamadığını (*onarım*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri, *clarification request*) göstermektedir. Ö11 sorusunu tekrar ettikten sonra öğretmen söylem belirleyici kullanarak soru ve cevaptan oluşan formatı “ama ne zaman dokuz yaşında” şeklinde söylemektedir (32. satır). Ö11, yükselen bir tonlamayla “iyi de↑ dokuz yaşında” diyerek yanıtı kabul etmediğini göstermektedir. 34.-36. satırlarda öğretmen, “sayı sıfatı gibi duruyor ama orda komple aldığında ne zaman başladı? fiili etkiledi, dokuz yaşında” diyerek sorulması gerekenin “ne zaman” sorusu olduğunu ifade etmektedir. Devamında “fiili etkiledi” dedikten sonra “dokuz yaşında”yı tekrar etmektedir. 37. satırda Ö11'e “tamam mı bitanem” diyerek anlaşıldığına dair onay alıp sonraki cümleye geçiş yapmaktadır.

Kesit 8-1 ve 2. Bölümlerde kitapta yer alan etkinliklerden röportaj yapma etkinliğinin cevaplandığı görülmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin etkinlik için

verdiği cevapları okuması esnasında vurgulu olumlu değerlendirme yaparak sürekliliği sağladığı; 2. bölümün sonunda yeni etkinliğe geçiş için yine vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarından yararlandığı görülmektedir.

Kesit 8-1.Bölüm

(00.14.40.2-00.15.21.3, Süre: 00.41.2)

- 01 ÖGRT: kimle röportaj yaptın?
02 Ö9: annemle
03 ÖGRT: annen ne iş yapıyo?
04 Ö9: öğretmen
05 ÖGRT: beden eğitimi öğretmeni
06 peki Ö9'u dinliyoruz (.)
07 hangi soruları yönelttin annene?
08 Ö9: meslekteki görevlerin nelerdir dedim (.)
09 ÖGRT: hıhı
10 Ö9: öğrencileri eğitmek, vatanını milletini
11 sevdirtmek, düzgün insan olmayı öğretmek
12 ÖGRT: güzel
13 Ö9: meslekte kullandığın araç gereçler nedir?
14 voleybol topu, jimnastik minderi (.)
15 koordinasyon aleti futbol veya basketbol topu
16 ÖGRT: güzel
17 Ö9: eğitim süreci ne kadardır? >okullar açık
18 olduğu sürece<
19 ÖGRT: hıhı
20 Ö9: meslek sahibi olma koşulları nedir dedim, iyi
21 birey olmak (.)iyi bir birey olmak
22 ÖGRT: iyi birey olma, güzel
23 bu kadar
24 başka röportaj yaptığınızı kim var

Kesit 8-1.bölümde parmak kaldıran (*yanıtlamaya gönüllü olma*, Kardeş-İşler, 2019) Ö9 söz aldıktan sonra öğretmen, Ö9'a annesinin ne iş yaptığını ve röportajında annesine hangi soruları yönelttiğini sormaktadır. Sonrasında Ö9 röportajındaki soru ve cevapları okurken öğretmen 9 ve 19. satırlarda “hıhı” diyerek değerlendirme yapıp öğrencinin devam etmesini (Girgin ve Brandt, 2019); 12, 16 ve 22. satırlarda da olumlu değerlendirme yaparak etkileşimin sürekliliğini

sağlamaktadır. 24. satırda “başka röportaj yaptığınız kim var” sorusunu yöneltmektedir.

Kesit 8-2. Bölüm

(00.17.19.2-18.15.9, Süre: 00.56.5)

01 ÖGRT: ıı: röportaj
02 (0.7)
03 kim? +Ö19’un kitabını geri uzatarak,
04 babanla yapmışsın, oku bakalım↑
05 (1.0)
06 baban ne iş yapıyo[du?]
07 Ö19: [asker]
08 ÖGRT: asker, güzel
09 (1.2)
10 şş:t, (.) dinle:↑ ((son))
11 Ö19: mesleğinin getirdiği ii: görevler (.) genel
12 özellikler nelerdir? görevimiz zorunlu
13 kalındığında güvenlik ve asayişini sağlamak
14 ÖGRT: hı:
15 Ö19: mesleğine benzer meslekler nelerdir?
16 polislikle benzer özelliklerimiz var. meslekte
17 ilerlemen nasıl oluyo? sınavlara girerek (.)
bu
18 mesleğe sahip olmanın koşulları nelerdir? önce
19 liseye kadar sonra harp okulu sonra sınavları
20 kazanırsan eğitimini alıp mesleğe başlıyorsun
21 (.) çalışma alanların genellikle nereler
22 oluyor? ilçe jandarmalar, eğitim birlikleri
23 komando
24 ÖGRT: çok güzel, peki: yeterli, çok güzel
25 teşekkür↑ ederim hepinize (.) evet (.)
26 sonra:ki↑ etkinlik↑ +sınıftan uğultu gelmeye devam
ediyor
27 bitirdik, aferim size(.) peki↑

Öğretmen, derste daha önce kitabını aldığı öğrenciye bu etkinliğe verdiği cevapları okuması için kitabını geri uzatıp “babanla yapmışsın, oku bakalım↑” dedikten sonra 6. satırda Ö19’a babasının ne iş yaptığını sormaktadır. Öğretmen, sorusunu tamamlamadan Ö19, “asker” cevabını vermektedir (7. satır). Öğretmen “asker, güzel” diyerek *olumlu değerlendirme* yaptıktan sonra 9. satırda 1.2 saniyelik bir duraksama oluşmaktadır. Öğretmen, “şş:t, (.) dinle:↑” diyerek Ö19’un okumaya başlaması için sınıfta *düzeni yeniden sağlamaktadır* (10. satır, *restoring order*, Burden, 2013: Akt. Kardeş-İşler,

2019). 11. - 13. satırlar arasında röportajından bir parça okuyan öğrenciye “hı:” diyerek onun devam etmesini sağlamaktadır (Girgin ve Brandt, 2019). 15. ve 22. satırlar arasında Ö19, babasıyla yapmış olduğu röportajı sınıfta sesli biçimde okumaktadır. Öğretmen, Ö19’un babasıyla yaptığı röportaja *vurgulu olumlu değerlendirme* yapıp etkinlikle ilgili çalışmayı yeterli bulduğunu daha fazla katkı beklemediğini göstermektedir (çok güzel, peki: yeterli, çok güzel, 24. satır). Öğretmen, sınıfa hitaben “teşekkür ederim hepinize (.) evet (.) sonra:ki etkinlik” diyerek sıradaki etkinliğe geçiş yapmak istediğini göstermektedir. Bu esnada sınıftaki uğultu devam ettiği için “bitirdik, aferim size(.) peki” *vurgulu olumlu dönüt* ve sesletimi birlikte kullanarak *düzeni yeniden sağlayarak* etkileşimi kapatıp yeni etkinliğe geçmektedir (*Restoring order*, Burden, 2013: Akt. Kardeş-İşler, 2019).

Kesit 9’da kitapta yer alan dil bilgisi etkinliğinin cevaplanması sırasında öğretmenin, söylem belirleyiciler ve tekrarlar aracılığıyla öğrenci yanıtlarını aldığı ve vurgulu olumlu değerlendirme unsurları ile etkinliğin sürekliliğini sağladığı görülmektedir. Yeğlenen cevabın gelmediği durumlarda öğretmen dil bilgisel gönderimler aracılığıyla öğrenciyi doğru cevaba yönlendirmektedir. Doğru cevabın bulunmasının ardından ise öğretmen öğrenciyi onayladıktan sonra vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarından yararlanarak söz konusu etkinlik için daha fazla öğrenci katkısı beklemediğini göstermektedir.

Kesit 9

(00.21.48.0-00.22.35.4, Süre 2.18.5)

01 ÖGRT: Ö10 (.) ordan başlayalım arkaya doğru herkes
02 sırayla sekizinci etkinliği yapıyoruz (.)
03 ne demiş okuyalım (.) yönergede
04 (0.7)
05 Ö10: aşağıdaki zarfları cümlelerdeki uygun
06 boşluklara yazınız (.)
07 ÖGRT: e:vet
08 şş:t
09 (0.4)

Kesit 9’da öğretmen, kitapta verilmiş olan zaman zarflarının ilgili cümlelerde boş bırakılan yerlere yazılmasının beklendiği dil bilgisi etkinliği için söz sırası dağıtımını kendisi yapmaktadır. Söz sırasını Ö10’a veren öğretmen, soruların sırayla cevaplanmasını istemektedir. Ö10’a yönergeyi okumasını söyledikten

sonra 0.7 saniye beklemektedir. Bu bekleme süresinin ardından Ö10'un yönergeyi okuduğu görülmektedir (5. ve 6. satır). Ardından öğretmen yükselen bir ses tonuyla “e:vet_↑” diyerek etkinliğe başlayabileceğini, söz sırasının onda olduğunu (Shi, 2015) göstermektedir. 8. satırda “şş:t” sınıfta *düzeni sağlamaktadır* (*restoring order*, Burden 2013; Akt. Kardaş-İşler).

10 Ö10: onunla her sabah otobüste karşılaşıyorum↓
11 ÖGRT: ↑her sabah↑
12 eve:t +başıyla onaylayarak
13 ÖGRT: herkes yazdı mı?
14 Öğr: eve:t
15 ÖGRT: >her sabah<
16 >geçtik yana↑<
17 (0.5)
18 Ö20: adanadan dün gelmemize rağmen (0.3) ıı: akşam
19 da mersine döneceğiz
20 ÖGRT: >peki (.) güzel< (.)
21 dün gelmemize rağmen akşam da mersine
gideceğiz 22 (.)güzel (.) evet↑
Öx: on beş tatilde ((anlaşılmayan konuşma))

0.4 saniyelik bekleme süresinin ardından Ö10, ilk cümleyi zarfı kullanarak okumaktadır. Ardından öğretmen yüksek tonlamayla ve vurgulu biçimde Ö10'un cümlede kullanmış olduğu zaman zarfını tekrar edip başıyla onaylarken “eve:t” (12. satır) diyerek cevabın yeğlenen cevap olduğunu (*kabul*, Shi, 2015) göstermektedir. 13. satırda sınıfa dönüp cevabı yazıp yazmadıklarını sormaktadır. Sonra yeğlenen cevabı tekrar edip sıradaki öğrenciyi işaret ederek söz vermektedir (Mehan, 1979: 196). 18. ve 19. satırlarda Ö20 0.4 saniyelik bir sessizliğin ardından iki boşluktan oluşan cümleyi kısa bir duraksama ile tamamlamaktadır. Öğretmen, 20. satırda “güzel<” sözcüğüyle *olumlu değerlendirme* yaptıktan sonra cevabın yeğlenen cevap olarak kabul edildiğini cevabın tümünü tekrar ederek göstermektedir. Kısa bir duraksamadan sonra tekrar “(.)güzel” diyerek *olumlu değerlendirme* yapmaktadır. Devam edilmesi gerektiğini yükselen bir tonlama ile “evet_↑” diyerek (Shi, 2015) sezdirmektedir (22. satır).

23 (0.5)
24 Ö2: ben yapıyım mi hocam?
(önceki etkinlikte söz aldığı için tekrar soruyor)
25 (0.5)
26 ÖGRT: sırayla

27 olsun yap +başıyla onaylayarak
28 Ö2 gezip gördüğün yerleri şimdi bize anlat
bakalım
29 ÖGRT: şimdi↑ eve:t (.)
30 devam edelim (.)

23. satırdaki sessizliğin nedeni 24. satırda Ö2 isimli öğrenciden gelen katkı ile netleşmektedir: Bir önceki etkinlikte söz almış olan Ö2, bu etkinlikte de sıraya dâhil olup olmadığı bilgisini almak üzere “ben yapıyım mi hocam?” diye sormaktadır (*bir sonraki sıranın kanıt getirmesi işlemi, next turn proof procedure, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri*). 0.5 saniye sonra öğretmen önce “sırayla” cevabını vererek öğrencinin sorusunu önce anlamadığını sonra başıyla onaylayıp “olsun yap” diyerek sorunun nedenini anladığını göstermektedir.

31 Ö21: ünlü müzisyen haftaya İstanbul'a konser
32 vermeye gelecek
33 ÖGRT: evet↑ hafta:ya:
34 devam ediyoruz (.)
35 Ö22: sonbahar geldiğinde ağaçlarda yapraklar
36 sararmaya başlar
37 ÖGRT: güzel, sonbahar
38 devam ettik↑
39 Ö23: bizim evin yerinde bir zamanlar yazlık sinema
40 varmış
41 ÖGRT: bir zamanlar (.) eve:t↑

Ö21, Ö22 ve Ö23'ün cümle tamamlamalarına yeğlenen cevapları tekrar ederek onay veren (33. satır “hafta:ya:”, 37. satır “sonbahar”, 40. satır “bir zamanlar”) öğretmen, yalnızca 37. satırda “güzel” sözcüğüyle olumlu değerlendirme yapmaktadır. Etkinlik sürdürmeyi 34. satırda “devam ediyoruz (.)”, 38. satırda “devam ettik↑”, 41. satırda “eve:t↑” diyerek sağlamaktadır.

42 (1.4)
43 ÖGRT: kimde sıra?
44 (0.8)
45 Öğr: Ö24'te
46 ÖGRT: Ö24, yapalım
47 (4.2)
48 Ö24: hocam bi dakika
49 (2.4)
50 ÖGRT: nokta nokta sahilde diye başlıyo↑
51 (3.4)
52 Ö24: hocam

53 ÖGRT: hm
54 (0.5)
55 Ö24: ıı:: elli yedi?
56 (4.2)
57 Ö24: †bir zamanlar sahilde rüzgar hafif hafif
58 esiyordu
59 ÖGRT: hımm:: (0.5)
60 Ö25: her zaman
61 Ö9: hocam +söz almak istiyor

Öğretmen, 42. satırda sıradaki öğrencinin başlamasını beklediğini 1.4 saniyelik bekleme süresiyle göstermektedir. Ardından öğretmenin “kimde sıra?” diye sorduğu görülmektedir. 0.8 saniyelik ikinci boşluğun ardından sınıftan “Ö24” ismi duyulmaktadır. Öğretmen, 46. satırda doğrudan Ö24’e söz sırası vermektedir (Mehan, 1979: 196). 4.2 saniyelik bir bekleme süresinden sonra Ö24, “hocam bi dakika” diyerek söz sırasını korumasına rağmen bu satırın ardından 2.4 saniyelik bir sessizlik oluşmaktadır. Öğretmen, öğrencinin ilgili etkinliği ve soruyu bulamadığını görüp “nokta nokta sahilde diye başlıyo†” diyerek öğrenciye yönlendirme yapmaktadır. 51, 54 ve 56. satırlarda gösterilen bekleme süreleri ile 52 ve 55. satırlarda Ö24’ün cümleyi bulmak için zaman kazandığı ve 57. satırda cümleyi tamamlayarak okuduğu görülmektedir. 59. satırda öğretmen yalnızca “hımm:: (.)” diyerek cevabı onaylamadığını göstermektedir. 60 ve 61. satırlarda Ö25 ve Ö9’un öğretmenin 58. satırda yapmış olduğu değerlendirmeden cevabın yeğlenen cevap olmadığı bilgisini aldıkları ve cevaplamak için söz sırası almaya çalıştıkları görülmektedir: Ö25, *öz seçimle başlatım* (Kardaş-İşler, 2019) yaparken Ö9 isimli öğrenci *yanıtlamaya gönüllü olmaktadır* (Kardaş-İşler, 2019).

62 ÖGRT: bir zamanlar mı olur?†
63 (1.6)
64 ÖGRT: ne deriz?
65 Ö24: ya:rın sahilde
+gülüşmeler
66 ÖGRT: dün demi
67 (0.9) +gülüşmeler
68 ÖGRT: bi dakika: (.) >bidakka<
69 şimdi yarın de[se]
70 Ö24: [yapma]-yazmamış ki
71 (0.5)
72 ÖGRT: yarın sahilde rüzgar hafif hafif esiyor (.)
73 geçmiş† zaman kullanmış yarın diyebilir
74 miyiz?† (0.3)
75 Ö1: geçmiş zaman ama ya:rın (.)

Söz sırası almak isteyen diğer öğrencilerin katkılarını almayan öğretmen 62. satırda Ö24'ün cevabını soru olarak tekrar etmektedir. 1.6 saniyelik bekleme süresi tanıdıktan sonra “ne deriz?” diyerek doğrudan Ö24'ten zarfı söylemesini istemektedir. Ö24 cevabını “yarın sahilde” olarak değiştirirken öğretmen “dün demi” diyerek yeğlenen cevabı söyleyip onay belirteci kullanmaktadır. Ö24 ve öğretmenin söz sıraları esnasında sınıftan gülme sesleri yükseldiği için öğretmen “bi dakika (.) bidakka” sözleriyle sınıfta *düzeni sağlayarak (restoring order, Burden, 2013: akt. Kardeş-İşler, 2019)* Ö24'ün cevabının neden yeğlenen cevap olarak kabul edilemeyeceğini 69, 72 ve 73. satırlarda açıklamaktadır. 73. satırda, yarın sözcüğünün dil bilgisel açıdan geçmiş zamanla kullanılmayacağı bilgisini soru yoluyla verirken 75. satırda Ö1, 73. satırda yapılan açıklamayı anladığını göstermektedir.

76 ÖGRT: dün↑ de diyebiliriz (.)
77 başka ne diyebiliriz?
78 Öğr: akşam
79 ÖGRT: akşam↑ da diyebiliriz (.) dimi
80 Öğr: eve:t
81 ÖGRT: <akşam hafif hafif esiyordu>
82 >mesela sabah olmuş< akşamdan bahsediyor (.)
83 dimi? (.) evet↑
84 Ö1: ikiyi şöyle yapabiliriz adanadan akşam
85 gelmemize rağmen yarın da mersine gide[ceğiz]
86 ÖGRT: [öyle de]
87 yapabiliriz (.) o da doğru (.)
88 aferim >ikisi de doğru↑ <

Öğretmen, 76. satırda yeğlenen cevap olarak kabul edilebilecek sözcüklerden birini örnek olarak verdikten sonra sınıfa “başka ne diyebiliriz?” diye sormaktadır. Sınıftan akşam katkısı gelmektedir (78. satır). Öğretmen, 79. satırda bu cevabı “akşam↑ da diyebiliriz (.) dimi” diyerek onaylamaktadır. 81. satırda tüm cümleyi bu cevapla birlikte yavaş bir biçimde tekrar ettikten sonra 73. satırda bahsettiği dil bilgisel duruma ipucu sağlayacak şekilde “>mesela sabah olmuş< akşamdan bahsediyor” geçmiş zaman kullanımını örnekle açıklamaktadır. Öğretmen etkinliği sürdürmek için “evet↑” dedikten sonra (*konu değiştirme, geçiş, Shi, 2015*) Ö1'in, “ikiyi şöyle yapabiliriz adanadan akşam gelmemize rağmen yarın da

mersine gide[ceğiz]” katkısını yaptığı görülmektedir. Öğretmen, Ö1 cevabını tamamlamadan yeğlenen cevap olduğunu gösterdikten (86. satır) sonra 88. satırda “aferim” ile *vurgulu olumlu değerlendirme* yaparak etkinliği sonlandırıp sonraki etkinliğe geçmektedir.

Kesit 10’da cevaplanan dil bilgisi etkinliğinde öğretmen diğer dil bilgisi etkinliklerinde olduğu gibi (örneğin Kesit 6-1, Kesit 6-2, Kesit 7 ve Kesit 9) yönergede yer alan bilgiyi soru yoluyla hatırlatmakta ve beklediği- yeğlenen cevap formatını etkinliğin ilk sorusunu cevaplayan öğrencinin cevabını yönlendirerek ortaya koymaktadır. Öğrenciden bilgiyi aldıktan sonra vurgulu olumlu değerlendirme unsuru ile etkinliğin cevaplanmasına geçiş yapmakta etkinliği yine vurgulu olumlu değerlendirme ile sonlandırmaktadır.

Kesit 10

(00.30.22.9-00.32.09.6, Süre: 01.46.4)



Gör1

- 01 ÖGRT: sekizinci etkinli:k↑ + sıradaki öğrenciye
dönerek/bakarak bkz.Gör1
- 02 (0.9)
- 03 Ö7: aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlam kayması
04 yokt[ur?]
- 05 ÖGRT: [dur](.) kalk aya:a: ↑
- 06 (0.5)
- 07 anlam kayması ne demektir: >hatırlayalım< (.)
- 08 herkes↑ dönsün (.) Ö7’ye:
- 09 (0.5)
- 10 anlam kayması ne demektir:
- 11 (1.0)
- 12 Ö7: ıı: işte kip eklerinde ıı: farklılık-şey
- 13 (0.9)
- 14 belli bi zamana ait olan kip ekini başka bi
- 15 zama:na ait olarak °kul↓lanma°
- 16 ÖGRT: çok↑ güzel (.)

Kesit 10'da öğretmen, sıradaki etkinlik için söz sırası dağıtımını kendisi gerçekleştirerek başıyla Ö7'ye söz vermektedir (Gör1; Mehan, 1979: 196). Yönergeyi tamamlamadan öğrenciyi durdurarak yönergede aranan bilgiyi ona sormaktadır. Öğretmen, öğrencinin söz sırasını "herkes↑ dönsün (.) Ö7'ye:" diyerek kesinleştirip sınıfın dikkatini çekmektedir (8. satır). 0.5 saniye bekledikten sonra öğrenciden yanıt gelmemesi üzerine "anlam kayması ne demektir:" diyerek soruyu tekrarlamaktadır. 1 dakikalık bir bekleme süresinden sonra Ö7, "11: işte kip eklerinde 11: farklılık" dedikten sonra "şey" diyerek söz sırasını korumaktadır. Ardından 14. ve 15. satırlarda anlam kaymasının tanımını yapmaktadır. Öğretmen, 16. satırda "çok↑ güzel(.)" diyerek cevabın yeğlenen cevap olduğunu *vurgulu olumlu değerlendirme* ile göstermektedir.

17 bi tane örnek vere:li:m +sağ eliyle masaya vurup
sınıfta sessizlik sağlıyor bkz.Gör2



Gör2

18 (2.2)
19 ÖGRT: >mesela< her zaman yapılan işler için (.)
20 şimdiki zaman kullanıyoduk (.) demi:
21 ona bi örnek ver mesela
22 Ö7: her zaman yaptığım-ı yapılan
23 (2.4)
24 her sabah yapılan
25 şey sabah kahvaltı yapıyorum
26 ÖGRT: hah (.) sabahları↑ kahvaltı yapıyorum demi↑
27 sabahları her sabah yaptığım bi iş (.) ne
28 demen lazım aslında:↑
29 (1.6)
30 Ö7: 11: her sabah kahvaltı yaparım
31 ÖGRT: yaparım demem gerekiyo
32 yapıyorum diyorum
33 >burda bi anlam kayması veya zaman kayması
34 var< şimdi soruyu yapalım (.) otur

Eliyle masaya vurarak sınıftaki sessizliği sağlayan (*restoring order*, Burden 2013: akt. Kardeş-İşler, 2019) öğretmen, Ö7'den anlam kaymasına bir örnek vermesini istemektedir. 2.2 saniyelik bir sessizliğin ardından öğretmen, anlam kayması yaratan durumlardan daha önce öğrendikleri bir durumu vererek (*geçmiş öğrenmelere gönderme olayı*, Can-Daşkın ve Hatipoğlu, 2019) Ö7'den bu kullanıma bir örnek vermesini istemektedir. 24. satırda kullanımı tekrar eden Ö7, vakit kazanmaya çalışmaktadır. Ö7'nin 2.4 saniye sonra "her zaman yapılan" yerine "her sabah yapılan" dedikten sonra "şey sabah kahvaltı yapıyorum" örneğini verdiği görülmektedir. 26. satırda öğretmen örneği kabul ettiğini "hah" tepkisiyle (Girgin ve Brandt, 2019) gösterdikten sonra Ö7'nin sabah kahvaltı yapıyorum örneğini "sabahları↑ kahvaltı yapıyorum dimi↑" cümlesiyle *öğrenci katkısını şekillendirerek* (Can-Daşkın, 2015) tekrarlamaktadır. 27. - 28. satırlarda "sabahları"yı tekrar ettikten sonra anlam kaymasını "her sabah yaptığım bi iş (.) ne demen lazım aslında:↑" diyerek vurgulamaktadır. 1.6 saniye sonra Ö7, "ıı: her sabah kahvaltı yaparım" cevabını vermektedir. Öğretmen, bu cevabı kısmen tekrar ettikten sonra, anlam kayması olan kısmı "yapıyorum diyorum" olarak tekrar etmektedir. Örnek etkileşiminin ardından öğretmen Ö7'ye "şimdi soruyu yapalım (.) otur" diyerek etkinliğe dönmektedir.

35 (1.2)
36 Ö7: duydukları karşısında hayretler içinde kalır
37 ÖGRT: hıh
38 (1.0)
39 Ö7: kaldı olması↓
40 ÖGRT: kaldı veya↑ kalmış↑ demesi lazım (.) >çünkü
41 geçmiş< zamanda
42 (0.9)
43 her zaman mı öyle kalıyormuş (.) [hayır]
44 Öğr: [ha:yır]
45 Ö7: barış manço belçika kraliyet güzel sanatlar
46 akademisini birincilikle bitiriyor
47 (3.1)
48 ÖGRT: şimdi mi bitiriyor↑
49 Ö7: ıı: şimdi bitirmiyor (.) geçmiş zaman hocam↓
50 ÖGRT: bitirdi veya bitirmiş demesi la:zım
51 (0.6)
52 Ö7: halter takımı Naim Sülyemanoğlu'nu coşkuyla
53 karşıladı

54 hocam bu (.) doğru yapılmış
55 burda anlam kayması yok
56 ÖGRT: a:ferin↑ geçmişte olan bi olay ve doğru
57 kullanılmış (.) D'ye bakalım↑
58 Ö7: barış manço on üç şubat bin dokuz yüz doksan
59 dokuzda hayata gözlerini yumar
60 (0.7)
61 ÖGRT: her zaman mı yumar↑
62 Ö7: her zaman yummaz +gülerek, sınıftan da gülme sesleri
yükselir
63 ÖGRT: yumdu
64 Ö1: adam doğuyo ölüyo >[doğuyo öl]üyo<
65 ÖGRT: [aynen dimi]
66 ÖGRT: peki (.) cevap neymi:ş↑
67 Ö7: C şıkkı
68 ÖGRT: ceyhan, aferin↑

Ö7, A seçeneğini okuduktan sonra “kaldı olması↓” diye başlarken bu cevabı yeğlenen cevap olarak alıp “kaldı veya↑ kalmış↑ demesi lazım (.)” diyerek *genişletme* yapan öğretmen, muhtemel ikinci bir kip eki olduğunu göstermektedir. Öğretmen, “>çünkü geçmiş< zamanda” diyerek cevabın gerekçesini de sunmaktadır. 0.9 saniyelik sessizlikten sonra öğretmen, tüm sınıfa dönerek cümlenin zamanına vurgu yapıp öğrencilerden de karşılık aldıktan sonra Ö7 ikinci seçeneği okumaktadır. 3.1 saniyelik bir sessizlikten sonra öğretmen yine zamana vurgu yaparak “şimdi mi bitiriyor↑” sorusuyla öğrenciden bilgi talebinde bulunmaktadır. Ö7, “ıı: şimdi bitirmiyor (.) geçmiş zaman hocamı” cevabını vermektedir. Öğretmen bu cevabı “bitirdi veya bitirmiş demesi la:zım” diyerek onaylamaktadır. Ö7, C seçeneğini okuyup hemen ardından cümlenin doğru yapıldığını söyleyip cevabını sonraki söz sırasında da devam ettirerek “burda anlam kayması yok” katkısı ile cevabını tamamlamaktadır. Öğretmen, öğrencinin cevabına “a:ferin↑” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yaptıktan sonra son seçeneği okumasını talep etmektedir. D seçeneğindeki anlam kayması söylendikten sonra bir diğer öğrencinin yorum yaptığı görülmektedir (64. satır). Öğretmen Ö1’in bu yorumunu “[aynen dimi” diyerek *örtüşme* ve söylem belirleyicisi ile aldıktan sonra Ö7’den doğru cevap seçeneğini söylemesini istemektedir, kendisi de doğru cevabı kodlayarak tekrar ettikten sonra etkileşimi “aferin↑” diyerek *vurgulu olumlu değerlendirme* yaparak kapatmaktadır.

Kesit 11'de kitapta yer alan etkinliğin cevaplanmasında öğretmenin, yönergede yer alan bilgiyi soru yoluyla öğrencilere hatırlattıktan sonra etkinliğe geçiş yaptığı görülmektedir. Öğretmen, tekrar yoluyla öğrenci cevaplarını onaylamakta ve genişletmeler yoluyla da alternatif cevapları öğrencilere sunmaktadır.

Kesit 11

(00.28.50.3-00.30.23.2, Süre 1.32.6)

01 ÖGRT: Ö26↑
02 (0.8)
03 ÖGRT: diğer yedinci etkinliği yapalım (.) birinci
04 soru↑
05 Ö26: >aşağıda verilmiş biyografi cümlelerini
06 otobiyografi cümlelerine çeviriniz<
07 ÖGRT: bi dak[ka↑]
08 Ö27: [burda] se-hocam↑ (.)
09 burda milli: emek hırsızlığı var bu ne yani
10 gülpembeyi biz yazmadık
11 Ö28: milli: emek hırsızlığı

Kesit 11'de öğretmen, bir sonraki etkinlik için Ö26'yı doğrudan *ismini söyleyerek* (Mehan, 1979: 196) seçmektedir. Ö26, yönergeyi okuyarak etkinliğe başlamaktadır. Öğretmen yönergenin ardından öğrenciyi 7. satırda durdurmaktadır. Bu duraksama esnasında Ö27, *öz seçimli öğrenci başlatımı* ile *araya girerek* (*step in*, Kardeş-İşler, 2019) yönergede istenen işlem üzerine yorum yapmaktadır. Ö27'nin 8. satırda başlattığı katkı, öğretmenin etkileşimi durdurma söz sırasıyla aynı anda başladığı için örtüşme yaşanmaktadır. Ö27, 9. satırda katkısını baştan tekrarlamaktadır. Öğretmen 8. ve 9. satırlarda Ö27'nin yönergeye dair yorumu ile 11. satırda Ö28'in Ö27'nin söz sırasına yapmış olduğu yankı/tekrar katkısını görmezden gelerek 12. satırda yönergeyi tekrar etmektedir:

12 ÖGRT: şimdi <biyografi> cümlelerini otobiyografi
13 cümlelerine çeviricez↓
14 şimdi Ö26 kalk ayağa:↑
15 (0.5)
16 biyografi ne demekti(.) otobiyografi
17 ne demekti hatırlayalım↑(.)
18 Ö26: biyografi tanınan bir kişinin hayatının
19 başkası tarafından yazılması:↑
20 ÖGRT: güze:l↑ +başıyla onaylayarak

21 Ö26: otobiyografi (.) [kendi hayatımızı kendimizin
22 yazması
23 Ö28: [kendi hayatımızı]
24 ÖGRT: >güzel↑< +başıyla ve eliyle onaylayarak Gör1
25 kendi hayatımızı >bizzat< <yazma:mız>
26 Ö4: ünlü bir kişinin hayatını
27 ÖGRT: evet↑ (.) tabi ki (0.5)
28 Ö28: ikinci kişi [değil mi]?
29 ÖGRT: [şimdi de]vam edelim↓
30 >hayır hayır< +Ö28'in sorusuna cevaben
31 ÖGRT: otur (.) °otur bitanem°
32 peki↑ biyografiyi otobiyografiye çeviricez,
33 ben↑ diliyle yazıcaz dimi
34 Ö28: °ben dili°
35 (1.0)



Gör1 (satır 24)

Öğretmen, yönergeyi tekrar ettikten sonra cevap verecek olan öğrenciyi ayağa kaldırıp 0.5 saniyelik bir bekleme süresinin ardından 16. ve 17. satırda yönergede yer alan bilgilerin yoklamasını yapmaktadır (biyografi ne demektir(.) otobiyografi ne demektir hatırlayalım (.)). 18. satırda Ö26, bilgi sorusunun ilk kısmına cevap verdikten sonra öğretmen 20. satırda olumlu değerlendirmesini hemen vererek (güze:l↑) devam etmesini sağlamaktadır. Kelimeyi yükselen bir tonlamayla söyleyerek öğrenciyi devam edebileceği izlenimi de kazandırmaktadır. Ö26, 21. - 22. satırlarda bilgi sorusunun ikinci kısmını cevaplamaktadır. Ö28, Ö26'nın kısa süreli duraksamasının ardından onunla aynı anda "kendi hayatımızı" diyerek başlayıp örtüşmenin ardından devamını getirmemektedir. Öğretmen, Ö26'nın 20. satırdaki "kendi hayatımızı kendimizin yazması" cevabından sonra hem eliyle hem de *başıyla onaylayarak* (Gör1, Whitehead, 2011) *olumlu değerlendirme* yapmaktadır (24.

satır). Öğretmen, 25. satırda cevabı “bizzat” kelimesi ile vurgulayarak tekrar etmektedir. Ardından Ö4’ten, “ünlü bir kişinin hayatını yazma” katkısı gelmektedir. Öğretmen katkayı kabul edip “evet↑ (.) tabi ki” diyerek onaylamaktadır. Öğretmen “[şimdi devam edelim↓ ” derken aynı anda Ö28’den “ikinci kişi [değil mi” katkısı gelmektedir. Öğretmenin etkinliği sürdürmek için oluşturduğu söz sırasından sonra (29. satır) 30. satırda >hayır hayır< diyerek Ö28’in sorusuna dönerek onu yanıtlamaktadır. Ayakta olan öğrenciye oturmasını söyledikten sonra sesini yüksek tonda kullanarak öğrencilerin dikkatini çekip yönergeyi tekrar edip etkinliğe dönüş yapmaktadır (peki↑ biyografiyi otobiyografiye çeviricez, 32. satır). 33. satırda “ben↑ diliyle yazıcaz dimi” diyerek açıklayıcı bir onay sorusu sormaktadır. Bu soruda “ben dili” derken “ben” kelimesini vurgulu söyleyerek otobiyografi cümlesi yazarken beklenilene dikkat çekmektedir. 35. satırda 1 dakikalık bir bekleme süresinin ardından Ö26 etkinliğe devam etmektedir.

36 Ö26: gülpembe şarkısını babaannesi Nimet Hanım için
37 yazdı↑ (.)
38 Gülpembe şarkısını babaannem Nimet Hanım için
39 yazdım
40 (0.7)+öğretmen kitaba bakıyor
41 ÖGRT: Gülpembe↑ (.) şarkımı: (.) veya şarkısını:
42 baba:a:nnem Nimet Manço için (.) Nimet Hanım
43 için yazdım
44 (0.8)
45 ÖGRT: peki
46 (0.8)
47 baba:↑annem↑ Nimet (.) Hanım için yazdım (.)
48 öyle dedik di::mi Ö26↑ (.)
49 devam edelim +başıyla onaylayarak
50 (1.4)
51 Ö29: kazandığı ilk parayla kardeşi inciye çok
52 istediği kırmızı elbiseyi almıştı↓
53 (1.0)
54 ÖGRT: şş::t
55 (0.6)
56 Ö29: kazandığım ilk parayla >kardeşim inciye çok
57 istediği kırmızı elbiseyi< almıştım↓ (.)
58 ÖGRT: a:fe:rin↑ (.) çok güze:l↑ almıştım

36 - 39. satırlarda Ö26 isimli öğrencinin katkısının ardından öğretmen kitaba bakarak (40. satırda 0.7 saniyelik bekleme süresi ile) 41. - 43. satırlarda öğrencinin

vermiş olduğu cevaba *art genişletme* yaparak (*post expansion*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) cevabı tekrar etmektedir. Bu genişletmede öğrencinin cevabıyla birlikte cümlenin otobiyografi cümlesi olmasını sağlayan diğer ihtimalleri de eklemektedir: “şarkımı: veya şarkısını:” ve “Nimet Manço için (.) Nimet Hanım “için” sözlerinin de cümleyi otobiyografi cümlesi yaparken kullanılabileceğini örneklemektedir. 43. satırda “yazdım” kelimesini vurgulu söyleyerek yapısal bağlama (*form-and-accuracy* Seedhouse, 2004; *yapı-ve-doğruluk bağlamı*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) örtük göndermeyle otobiyografi cümlesinin yüklemine birinci tekil şahıs ekiyle oluşturulduğunu vurgulamaktadır. 44. satırda gösterilen bekleme süresinin ardından “peki” diyerek (*tereddüt*, Shi, 2015) 46. satırda tekrarlanan bekleme süresinden ilk sorunun henüz tamamlanmadığı görülmektedir. Öğretmen, 47. satırda yeğlenen yanıtı tekrarlayıp 48. satırda “öyle dedik di::mi Ö26↑” diyerek cevap için *açıklık isteği/onay* beklediğini (*clarification request*) göstermektedir (Gör2).

Gör2



Gör3



49. satırda başıyla yavaşça onaylayarak (Whitehead, 2011) “devam edelim” demesi öğrenciden açıklık isteğinin karşılığını aldığını göstermektedir (Gör3). 50. satırdaki 1.4 saniyelik bir bekleme süresinin ardından Ö29, ikinci soruyu okuyarak devam etmektedir. 53. satırdaki 1 saniyelik bekleme süresinin ardından öğretmen şş::t “ diyerek *düzeni sağlamaktadır* (*restoring order*, Burden 2013: Akt. Kardaş-İşler, 2019). 0.6 saniyelik ikinci bekleme süresinin ardından 56. - 57. satırda Ö29’un cevabı gelmektedir. Bu cevabın ardından öğretmen Ö29’a isimli öğrenciye *vurgulu olumlu değerlendirme* yapmaktadır (a:fe:rin↑ (.) çok güze:l↑). Öğretmen, yeğlenen cevabı vurgulu biçimde tekrar etmektedir (58. satır).

Kesit 12’de öğretmen vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının etkileşimi kapatma özelliğinden yararlandığı; derste oluşan kaosu (öğrencilerin ödevlerini yaptıklarını öğretmene göstermek için art arda söz almadan konuşmaları) vurgulu olumlu değerlendirme unsuru ile sonlandırdığı görülmektedir.

Kesit 12

(00.21.27.3-00.22.05.6, Süre: 00.38.6)

01 ÖGRT: peki (.) şimdi (.) etkinliklerin-(0.6)
+ön sıradan Ö19’un kitabına uzanarak
02 uu: bu nasıl bi etkinlik kitabı: aman yarabbim
03 (.) bakar mısın boş yer yok, [efsane
+Ö19’un kitabını alıp gösterirken
04 Ö9: [benimki de öyle
05 Ö30: [bende de var
06 ÖGRT: seninki de mi öyle?
07 hani? +eğilip kitaba bakıyor
08 Öğr: benimki de böyle
+sınıftaki birçok öğrenci benimki de öyle diyor
09 Ö4: hocam benim de
+ayağa kalkıp hocanın yanına gelerek kitabını
gösteriyor
10 ÖGRT: oo:: aferim size
11 aferim↑ benim sınıfıma↑ tamam↑ +sınıftaki uğultu
devam ediyor
12 şş:t:
13 afferim valla↓
14 (0.6)
15 şş:t: (.) tamam↑
16 peki ↑
17 şimdi:(.) Ö26’dan başlayalım burdan öne doğru
18 gelelim bakalım

Kesit 12’de öğretmen, yeni etkinliğe geçerken ön sıradan bir öğrencinin kitabını aldıktan sonra öğrencinin kitabında metin sonu etkinliklerinin tamamının yapılmış olduğunu görüp öğrenciyi övmektedir (2. ve 3. satır). Diğer öğrencilere kitabı gösterirken öğrenciler aynı anda kendilerinin de tüm etkinlikleri yaptıklarını söylemeye ve kitaplarındaki ilgili kısmı göstermeye çalışmaktadır. Öğretmen, yan tarafındaki öğrencinin sırasına doğru dönerek kitabına bakmaktadır (6. ve 7. satır).

Öğrenciler kitaplarını gösterme çabasını sürdürdüklerinden “aferim↑ benim sınıfıma”↑ tamam↑” diyerek öğrencilere *vurgulu olumlu değerlendirme* verip etkinliğe geçmeye çalışmaktadır. Sınıftaki uğultu devam ettiği için üç kez art arda (10, 11 ve 13. satır) *vurgulu olumlu değerlendirme* ve yükselen tonlamayla yaptığı uyarının ardından uğultu kesilmediği için sesini yükselterek “tamam↑ peki ↑” dediği görülmektedir. Sınıftaki sessizliği sağladıktan (*restoring order*, Burden 2013: akt. Kardeş-İşler, 2019) sonra “şimdi:(.) Ö26’dan başlayalım burdan öne doğru gelelim bakalım” diyerek konuşmadan etkinliğe geçiş yapıldığını ve söz sırası dağıtımının sınıf yerleşimine göre sırayla olacağını açık bir biçimde söylemektedir.

Kesit 13’te okuma metninin işlendiği derste gerçekleşen etkileşim yer almaktadır. Metnin okunması ile başlayan kesitte metinde yer alan bilinmeyen söz varlığı unsurunun anlamının sorgulandığı; öğretmenin kelimeyi kendisinin belirleyerek öğrencilere sorduğu görülmektedir. Kelime anlamını bağlam içinden hareketle cevaplayan öğrencinin cevabının yeğlenen cevap olmadığını göstermek için soru yoluyla tekrar etmektedir. Yeğlenen cevabı veren öğrenci katkısının ardından vurgulu olumlu değerlendirme yapan öğretmen, kelimenin anlamını kendisi ile aynı kökten kelime ile belirginleştirmeye çalışmaktadır.

Kesit 13

(00.27.11.3-00.28.47.6, Süre: 1.36.1)

01 ÖGRT: teşekkür ederim, Ö18 devam etsin
02 Ö18: “kral yaklaştığı sırada münzevi evinin
03 önündeki toprağı kazıyordu. kralı görünce
04 ona selam verip kazmaya devam etti. münzevi
05 çok çe-çelimsiz ve zayıftı, kazmayı her-yere
06 her vuruşunda çok az toprak kaldırabiliyor
07 ve nefes nefese kalıyordu. kral münzeviye
08 doğru yaklaştı ve size üç soru sormaya geldim
09 bilge münzevi doğru zamanda doğru iş yapmayı
10 nasıl öğrenirim en çok kime ihtiyacım var?
11 yani en çok hangi insanlara önem vermeliyim
12 ve ilgilenmem gereken en önemli işler nelerdir
13 dedi. münzevi kralı dinledi ama hiçbir cevap
14 vermedi, sadece eline tükürüp kazma-kazma

15 işine devam etti. yorulmuşsun dedi kral, izin
16 ver kazmayı alıp bir süre ben devam edeyim.
17 teşekkürler dedi münzevi ve kazmayı krala
18 verip yere oturdu. kral, derince bir kısmı
19 kazdıktan sonra durdu ve sorularını
20 tekrarladı. münzevi yine hiç cevap vermedi ama
21 kasma-kazmayı almak için eline uzandı ve biraz
22 dinlen ben çalışayım dedi”
23 ÖGRT: dur
24 (0.8)
25 münzevi ne demektir? (.) fikri olan[var mı]?
26 Ö2: [bilge↑]
27 ÖGRT: bilge mi acaba? (.) Ö26? +parmak kaldıran
öğrenciye söz veriyor
28 Ö26: kendisini insanlardan soyutlayarak insanlardan
29 uzakta yaşayan
30 ÖGRT: a:ferim (.) hani inzivaya çekilmek deni:r ya↑
31 (.) kendini soyutlamak (0.5) ıı: (0.7)
32 insanlardan kaçmak gibi (.) de düşünebiliriz↑
33 (0.8) uzaklaşmak anlamında"↑ >inzivaya
34 çekilmek< münzevi de onu yapan kişi >yani
35 insanlardan uzak yaşamayı seven tek başına
36 yaşamayı seven kişi anlamında<
37 peki devam edelim (.)
38 aferin Ö26

Dersin başlangıcında işlenecek metnin sesli okuması gerçekleştirilirken öğretmen, okuması için bir öğrenciyi görevlendirip aynı zamanda diğer öğrencilere de arkadaşlarını takip etmelerini onlardan devam etmelerini isteyebileceği bilgisini vermektedir. Kesit 13'te, metni okuyan öğrenciyi durdurup, teşekkür ederek Ö18'e okumaya devam etmesini söylemektedir. 2. - 21. satırlar arasında Ö18 metni okuduğu görülmektedir. Öğretmen, 23. satırda öğrenciyi durdurmaktadır. 24.satırda kısa bir bekleme süresinin (0.8) ardından metinde geçen kelimenin anlamını bilgi sorusu olarak sormaktadır. Öğretmen “münzevi ne demektir? (.) fikri olan mı var mı” diye eklerken sorusu ile eş zamanlı olarak Ö2'den “bilge” katkısı gelmektedir. 27. satırda öğrencinin cevabına “bilge mi acaba? (.)” sorusuyla karşılık vererek Ö2'nin katkısının yeğlenen yanıt olmadığını ima etmektedir. Bu cevabın ardından parmak kaldıran (*yanıtlamaya gönüllü olma*, Kardaş-İşler, 2019) Ö26 isimli öğrenciye *doğrudan ismini söyleyerek* (Mehan, 1979: 196) söz vermektedir. 28. satırda Ö26, “münzevi” kelimesinin

tanımını yapmaktadır. Hemen ardından öğretmen “a:ferim (.)” şeklinde *vurgulu olumlu değerlendirme* yaparak Ö26’nın yanıtının yeğlenen yanıt olduğunu göstermektedir. Sonrasında *art genişletme* (*post expansion*, HUMAN Türkçe KÇ Terimleri) ile (hani inzivaya çekilmek deni:r” ya↑” ve “”↑ >inzivaya çekilmek< münzevi de onu yapan kişi >yani insanlardan uzak yaşamayı seven tek başına yaşamayı seven kişi anlamında<, 30. - 36. satırlar) öğrencilere kelimenin anlamını açıklarken iki kelimenin aynı kökten türediğini şekil bilgisi özelliğinden hareketle göstererek münzevi kelimesinin anlamını inziva kelimesinden hareketle belirginleştirmeye çalıştığı görülmektedir. 37. Satırda metne geri dönmek için “peki devam edelim (.)” (*konu açma/değiştirme*, Shi, 2015) dedikten sonra 38. satırda Ö26’ya yeniden *olumlu değerlendirme* yaparak kelime anlamı üzerinden gerçekleştirilen etkileşimi sonlandırmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, alanyazındaki örnekleri üzerinden değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ana dili olarak Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenin hangi etkileşimsel kaynaklardan yararlandığını ve bu kaynakları hangi işlevlerde kullandığını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders işleme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına önerilerde bulunulacaktır. Öğretmenlerin ders işleme sürecinde gerçekleştirdiği değerlendirmelerin özellikle başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme söz dizilerinin üçüncü sırasında yer alan öğretmen davranışlarının etkileşim üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme dizileri sınıf içi etkileşimde sıkça rastlanan, tipik bir etkileşim dizisi (Walsh, 2013) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen başlatımı-öğrenci yanıtı-öğretmen dönüt ve değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilen bu söz dizilerinin üçüncü sırasında öğretmen etkindir ve öğretim etkinliğinin gidişatını şekillendirmektedir. Bu çalışmada öğretmenin; davranışçı yaklaşımda olumlu ve gerekli görülen, modern yaklaşımlarda ise öğrenme fırsatlarının önüne geçme gibi olumsuz etkilere neden olabildiği kanıtlanmış olan (Waring, 2008; Wong ve Waring, 2009) *vurgulu olumlu değerlendirme* (explicit positive assessment) unsurlarını etkileşim ve zaman yönetimi açısından sınıf içi etkileşimi destekleyecek biçimde kullandığı gözlenmiştir. Başlangıç-Yanıt-Dönüt/Değerlendirme etkileşimlerinde kullanılan ve sınıftaki diğer öğrencilerin katılımını kısıtladığı, anlaşılmayan ve genişletime ihtiyaç duyulan soru-cevap ikililerinde öğrenme fırsatlarının önüne geçebildiği düşünülen “afetin”, “çok güzel” “güzel” gibi vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının bu çalışmada örneklenen kesitlerde (10 ders saati süre içinde 48 kesit) alan yazında aktarılan örneklerin yanı sıra konuşmanın sürekliliğini sağlama, etkileşimi devam ettirme gibi işlevlerde de kullanıldığı görülmüştür. Vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kesitlere göre hangi işlevlerde ve hangi sıklıkta kullanıldığı Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4

Vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanımına ilişkin bilgiler

Kesit	Vurgulu Olumlu Değerlendirmenin Kullanım Amacı/İşlevi	Sıklık
Kesit 1	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 5

(Süre: 02.02.6)	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1
Kesit 2 (Süre: 00.47.4)	➤ Etkileşimin sürekliliğini sağlama	➤ 1
Kesit 3 (Süre: 00.28.4)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
Kesit 4 (Süre: 00.34.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 2 ➤ 1
Kesit 5 (Süre: 01.02.7)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1 ➤ 1
Kesit 6-1 (Süre: 01.03.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1 ➤ 1
Kesit 6-2 (Süre: 01.54.2)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 2
Kesit 7 (Süre: 01.01.3)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 1
Kesit 8-1 (Süre: 00.41.2)	➤ Etkinliğin akışını sağlama	➤ 3
Kesit 8-2 (Süre: 00.56.5)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1 ➤ 2
Kesit 9 (Süre: 02.18.5)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 3 ➤ 1
Kesit 10 (Süre: 01.46.4)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 2 ➤ 1
Kesit 11 (Süre: 01.32.6)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1 ➤ 1
Kesit 12 (Süre: 00.38.6)	➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 4
Kesit 13 (Süre: 01.36.1)	➤ Etkinliğin akışını sağlama ➤ Etkinliği kapatma/diğer etkinliğe geçiş yapma	➤ 1 ➤ 1

Vurgulu olumlu değerlendirme yaparken aynı değerlendirme sözcüğü ile iki işlevi de kullanan öğretmenin bunu otomatik hâle getirdiği sınıf içi etkileşimde vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının bu kullanımının sınıf içi etkileşimde tanınırlığa sahip olduğu ve norm oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen, vurgulu olumlu değerlendirme aracılığıyla bir öğrenciden gelen katkıyı kapatırken çoklu katılıma zemin hazırlamakta ve tüm sınıfa öğrenme fırsatı sunmaktadır. Örneklenen kesitlerdeki vurgulu olumlu değerlendirme kullanımlarının öğretmenin

pedagojik hedeflerine ulaşmasıyla da uyumlu olduğu görülmektedir. Verinin bütünü vurgulu olumlu değerlendirme unsurları açısından incelendiğinde de (ilk hafta veri analizine dâhil edilmediği için burada da ilk haftanın verilerine yer verilmemiştir) ikinci, beşinci ve altıncı haftalarda öğretmenin 95 kez vurgulu olumlu değerlendirme unsuru kullandığı; bunlardan 80'inin etkileşimi sürdürme/etkinliğin akışını sağlama işlevinde 15'ininse etkileşimi kapatma işlevinde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin ses tonunu kullanarak yönerge verdiği ve etkinlik sürekliliğini sağladığı, yeğlenen cevaplarda vurgulama yaptığı, söylem belirleyicilerden faydalanarak değerlendirmede bulunduğu vb. etkileşimsel kaynaklardan da yararlandığı gözlenmiştir. Öğretmenin sınıf içi etkileşimi şekillendirirken kullandığı etkileşimsel kaynaklar ve bu kaynakların hangi sıklıkta kullanıldığı Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

Etkileşimsel kaynak kullanımına ilişkin veriler

Kesit	Etkileşimsel Kaynak	Kullanım Amacı/işlevi	Sıklık
Kesit 1 (Süre: 02.02.6)	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama	➤ 4
	• Beden dilini kullanma	➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1
		➤ Onay/değerlendirme	➤ 4
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 5
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
• Söylem belirleyici	➤ "devam et" anlamı vermek	➤ 2	
	➤ Onay/değerlendirme	➤ 1	
	➤ Dikkat çekme	1	
Kesit 2 (Süre: 00.47.4)	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Yeni bilgiyi eski ile ilişkilendirme	➤ 1
	• Üstdilsel gönderim/tercih	➤ Bir dil bilgisel yapının kasıtlı olarak kullanımı ya da sorulması aracılığıyla öğrenciye sunulan ileti	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Kabul etme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Vurgu	➤ 1
	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1

	• Art-genişletme	➤ Derinleştirme	➤ 1
Kesit 3 (Süre: 00.28.4)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onay/değerlendirme	➤ 1
Kesit 4 (Süre: 00.34.3)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Genişletme	➤ Derinleştirme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Söz sırasını koruma	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Kabul etme	➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme	➤ 1
		➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1
	• Öğrenci katkısını şekillendirme	➤ Derinleştirme	➤ 1
Kesit 5 (Süre: 01.02.7)	• Söylem belirleyici	➤ Öğrenciden onay alma	➤ 2
		➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 1
	• Genişletme	➤ Açıklama/Derinleştirme	➤ 2
Kesit 6-1 (Süre: 01.03.3)	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama	➤ 1
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 2
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 3
	• Epistemik durum yoklaması	➤ Ek bilgi talebi	➤ 3
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası koruma	➤ 1
		➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	• Onaylama	➤ 1
• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1	
Kesit 6-2 (Süre: 01.54.2)	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme	➤ 1
		➤ Onay/değerlendirme	➤ 2
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 2
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama	➤ 2
	• Eksik tasarlanmış sözce	➤ Öğrenciye ipucu oluşturma	➤ 1

	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
Kesit 7 (Süre: 01.01.3)	• Söylem belirleyici	➤ Dikkat çekme ➤ Sınıfta düzeni sağlama	➤ 1 ➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası koruma	➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Öğrenci yanıtını tamamlayarak onaylama	➤ 1
Kesit 8-1 (Süre: 00.41.2)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek	➤ 1
Kesit 8-2 (Süre: 00.56.5)	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek ➤ Kabul ve bitirme ➤ Sınıfta düzeni sağlamak	➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ “devam et” anlamı vermek ➤ Sınıfta düzeni sağlamak ➤ Onay/değerlendirme ➤ Onaylamama ➤ Konu değiştirme/geçiş	➤ 5 ➤ 2 ➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 6
Kesit 9 (Süre: 02.18.5)	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Onay/değerlendirme	➤ 1 ➤ 1
	• Öğretmen-öğrenci ses yansımaları	➤ Onaylama ➤ Soru yoluyla onaylanmadığın gösterme	➤ 3 ➤ 1
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Beden dilini kullanma	➤ Söz sırası verme ➤ Sınıfta düzeni sağlama	➤ 1 ➤ 1
	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 3
Kesit 10 (Süre: 01.46.4)	• Geçmiş öğrenme olaylarına gönderme	➤ Hatırlatma	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Kabul/onay	➤ 2
	• Öğrenci katkısını şekillendirme	➤ Düzeltme	➤ 1
	• Genişletme	➤ Açıklama/Derinleştirme	➤ 2
	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	Kesit 11 (Süre: 01.46.4)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme

01.32.6)	• Bekleme süresi	➤ Öğrenciye yanıtını oluşturmak ya da düzenlemek için zaman tanıma	➤ 5
	• Beden dilini kullanma	➤ Onay/değerlendirme	➤ 2
	• Söylem belirleyici	➤ Kabul/onay ➤ Tereddüt ➤ Açıklık isteği ➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1 ➤ 1 ➤ 1 ➤ 1
	• Art-genişletme	➤ Tamamlama/derinleştirme	➤ 1
	• Vurgu/tonlama	➤ Yapısal bağlama örtük gönderme	➤ 1
Kesit 12 (Süre: 00.38.6)	• Söylem belirleyici	➤ Sınıf düzenini sağlama	➤ 1
Kesit 13 (Süre: 01.36.1)	• Öğrencinin ismini söyleme	➤ Söz sırası verme	➤ 1
	• Art-genişletme	➤ Tamamlama/derinleştirme	➤ 1
	• Söylem belirleyici	➤ Konu açma/değiştirme	➤ 1
	• Üstdüsel gönderim/tercih	➤ Bir dil bilgisel yapının kasıtlı olarak kullanımı ya da sorulması aracılığıyla öğrenciye sunulan ileti	➤ 1

Araştırma bulguları, vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının kullanım amaçları ve sıklıklarının gösterildiği Tablo 4 ve etkileşimsel kaynakların yer aldığı kesitler ve işlevlerinin gösterildiği Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre, öğretmenin her bir kesitte birden fazla etkileşimsel kaynak kullandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin aynı sözcük veya davranışla farklı işlevleri yerine getirdiği örnekler mevcuttur. İncelenen sınıfta öğrenci-öğretmen etkileşiminin sınıf kültürü oluşturduğu görülmüş; öğrencilerin öğretmenin etkileşimsel kaynak kullanımına yönelimleri tespit edilmiştir.

Ele alınan kesitlerde ders kitabında yer alan metin sonu etkinliklerinin cevaplandığı görülmektedir. Öğretmen, bu süreci etkinliklere ait soruları başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme etkileşimleri ile cevaplanacak biçimde düzenlemektedir. Ders kitabında yer alan etkinliklerin birbirine benzer nitelikte olması nedeniyle sınıf içi etkileşim, tekrarlanan örneklerle karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, bu etkinliklerde hem sözel hem de sözel olmayan onay/dönüt yollarından yararlanmaktadır.

Öğretmenin değerlendirme sürecinde yararlandığı etkileşimsel kaynakların başında *vurgulu olumlu değerlendirme* (Kardaş-İşler, 2019, *explicit positive assessment* Waring, 2008) gelmektedir. Literatürde *vurgulu olumlu değerlendirme* unsurlarının kullanımının etkileşimi kapatma özelliği taşıdığı ve bu yolla öğrenme fırsatlarının önüne geçtiği, öğrenci katılımını sınırlı hâle getirdiği ve değerlendirmenin bireysel boyutta kalmasına neden olduğu belirtilmiştir (Waring, 2008; Wong ve Waring, 2009; Fagan, 2014). Ele alınan kesitlerde öğretmen, *vurgulu olumlu değerlendirmeyi* etkinliklerde sürekliliği sağlama ve etkileşimi kapatma işlevlerinde kullanmıştır. Öğretmenin art arda devam eden soru ve etkinliklerde *vurgulu olumlu değerlendirme* unsurlarından yararlanarak zaman yönetimi sağladığı, sınıf kültürünü VOD unsurlarının bu özelliğini yansıtacak bir şekilde kurduğu görülmüştür. İncelenen 15 kesit içinde öğretmen, 36 kez VOD unsuru kullanmıştır. Bu kullanımlarında 24 kez “etkinliğin akışını sağlama/etkinliğe süreklilik kazandırma” işlevini (Kesit 1, 2, 3, 4, 5, 6/1-2, 7, 8/1-2, 9, 10, 11, 13), 12 kez de “etkinliği kapatma/yeni etkinliğe geçiş” işlevini (Kesit 1, 4, 5, 6-1, 8-2, 9, 10, 11, 12, 13) kullanmıştır. Öğretmenin etkileşimi sürdürme işlevini kullanmasına neredeyse tüm kesitlerde rastlanması ilgili sorunun doğru yanıtlanmasının yanı sıra pedagojik hedefe doğru ilerleme amacını da taşıdığını göstermektedir (Fagan, 2014). Çalışmada ayrıca söz sırası dağıtımının öğretmen tarafından yapıldığı durumlarda sınıftaki diğer öğrencilerin öğretmenin VOD unsuru kullanımını takiben parmak kaldırarak *yanıtlamaya gönüllü olması* (Kardaş-İşler, 2019) etkinliklerin birbirini tekrar eden nitelik taşıdığı ve tekdüze biçimde işlendiğine işaret etmektedir. Örneğin, “aferin”in art arda kullanıldığı etkileşimi sürdürme örneklerinin yer aldığı kesitlerde öğrenciler arkadaşlarına *vurgulu olumlu dönüt* verilmesiyle parmak kaldırmakta, etkileşimin devam ettirileceği bilgisine vâkıf olduklarını göstermektedir. Etkinliklerin tek tip olması, içerik ve biçimlerinin benzer olması nedeniyle etkileşimin belirli tekrar kalıplarına düşmesine neden olmaktadır. Ders kitabında yer alan etkinliklerin her birinin dersin farklı bir bölümüne özgü olarak hazırlanmış olmasına rağmen bu tek tip olma durumu tüm etkinliklerin “soru” olarak algılanmasına ve etkileşimin sınırlanmasına neden olmaktadır.

Başlangıç-yanıt-dönüt/değerlendirme söz dizisinin baskın olarak görüldüğü bu sınıfta etkileşimsel kaynaklardan özellikle üçüncü söz sırasını oluşturmada yararlanılmış, *vurgulu olumlu değerlendirme* unsurlarının yanı sıra “evet”, “peki”

gibi sözcükler ile beden dili yönelimleri aracılığıyla öğrencilere değerlendirme yapılmıştır. Öğretmen, *vurgulu olumlu değerlendirme* yaparken aynı zamanda beden dilinden yararlananmakta ve ses tonunu da etkili biçimde kullanmaktadır. Birden fazla etkileşimsel kaynağı bir arada kullanarak değerlendirme yapan öğretmen, VOD yaparken aynı zamanda başıyla onaylamakta, öğrencilere onay verdiğini beden diliyle de göstermektedir. Literatürde yalnızca bedensel yönelimle dahi üçüncü söz sırası (değerlendirme/dönüt) oluşturmanın mümkün olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Whitehead, 2011). Öğretmenin üçüncü söz sırasında hem sözel hem de sözel olmayan ifade kullanımı olumlu değerlendirmenin pekiştirilerek verildiğini göstermektedir. Öğretmenin üçüncü söz sıralarında kullandığı etkileşimsel kaynaklardan biri de söylem belirleyicilerdir. “Evet”, “peki”, “hıhı” gibi kullanımlarla öğretmen öğrenci yanıtını onaylamakta söylem belirleyicilerin hemen ardından yaptığı genişletimlerle bilgiyi derinleştirme ya da yanıtı düzenleme fırsatı sunmaktadır.

Ele alınan verilerde öğretmenin, değerlendirme yapmanın yanı sıra hatırlatma, eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, bilgiyi derinleştirme, dikkat çekme, öğrencinin yanıtını devam ettirme gibi durumlarda da etkileşimsel kaynaklardan yararlandığı görülmektedir. Ayrıca metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin ettirmede ve dil bilgisi konularını anlatırken üstdilsel gönderimler yapmada, kelimelerin dilsel özelliklerini ilişkilendirmektedir.

Öneriler

Öğrenen merkezli öğretimde öğrenci-kaynak, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri öğrenmenin merkezinde yer alması bakımından önemlidir. Sınıf içi etkileşim bağlamı, bu etkileşimlerin gerçekleştiği bağlam olması sebebiyle öğrenmenin araştırıldığı durumlarda başvurulacak birincil kaynaktır. 2004 sonrası Türkçe öğretim programlarıyla değişen ve dönüşen ders işleme süreçlerinde öğrenci odaklı, kazanıma dayalı ve etkileşim temelli sınıflar oluşturulması hedeflenmiştir. Öğrenmenin sağlanması aktif katılımı mümkündür. Ders planlanırken bu etkin olma durumu göz önüne alınmalı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra temel becerilerin de kazandırılması amaçlanmalı ve ders işleme sürecinin dil becerilerinin tümünün geliştirilmesine imkân sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

Derslerde öğrencilere sunulan ders planı;

- hazırlık aşaması,
- okuma ya da dinleme/izleme metni,
- metin sonu etkinlikleri,
- yazma ya da konuşma etkinliği,
- değerlendirme

biçiminde gerçekleştirilmektedir. Sürecin tam bir şekilde gerçekleştirilmesi ve verimli bir şekilde sonuçlandırılabilmesi için öğretmenlerin her bir adımı dikkatle uygulaması gerekmektedir. Özellikle değerlendirme adımı tüm sürece yayılmalı, ders esnasında etkileşime göre şekillenmelidir. Değerlendirme sürecinde, dersin pedagojik hedeflerine ulaşmada vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarından çoklu katılıma zemin hazırlayacak biçimde yararlanılması gerekmektedir. Süreç içinde gerçekleştirilen değerlendirmelerin dersin hedefine ne denli ulaşıldığını ve öğrencilerin kendi gelişimlerini gösterme fırsatı olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin derste vermiş oldukları cevapları ve öğrenci sorularını öğrenme fırsatı yaratma şansı olarak görmelidir. Öğretmenlere değerlendirmenin farklı biçimlerde yapılabileceğinin gösterilmesi gerekmektedir.

Ders işlemede kullanılan materyaller etkileşimin şekillenmesinde etkilidir. Bu nedenle ders materyalleri üretilir ve seçilirken öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini destekleyecek materyaller olmasına dikkat edilmelidir.

Ana dili öğretiminde öğretmenlere sunulan program metinlerinde yer verilen beceri ve amaçların nasıl uygulanacağına dair bilgilerin yer almaması program metinlerinin kuramsal bir çerçeve sunmaktan ileri geçememesine neden olmaktadır. Öğretmenler bu metinlerle öğretimde yer vermeleri gereken bilgi, beceri ve tutumlardan haberdar olmakta ancak bunların uygulanışında izlenecek yollar kendilerine kalmaktadır. Özellikle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler güncel öğretim programlarının yaklaşımlarından ziyade kendi eğitim-öğretim süreçlerinde alışmış oldukları uygulamaları tekrar etmekte, öğrenci merkezli eğitimi tam anlamıyla uygulayamamaktadır. Öğretim sürecindeki yenilikleri tüm açılardan gerçekleştirmek, öğretim programlarının yanı sıra öğretmen yetiştirme sürecinin de yenilenmesi ve hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle yeni yaklaşım ve modellere uygun ders süreci planlama-uygulama biçimlerinin kazandırılması ile mümkündür. Öğretmenlerin ders işleme sürecinin farklı basamaklarına ilişkin eğitim alması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim süreçleri hakkında bilgilendirilmesi ve kendi ders süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Konuşma çözümlenmesi yönteminin veri toplama ve analiz biçimi, bu konuda öğretmenlerin kendilerini görmelerini sağlayabilecek ve öz değerlendirme yapmalarına imkân sunabilecek niteliktedir. Ayrıca öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde değerlendirmenin farklı biçimlerde gerçekleştirilebileceği ve vurgulu olumlu değerlendirme unsurlarının farklı işlevlerde kullanılabileceği öğretilmelidir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları
- Atkins, A. (2001). Sinclair and Coulthard's 'IRF' model in a one-to-one classroom: an analysis.
(<https://www.birmingham.ac.uk/documents/collegeartslaw/cels/essays/csdp/atkins4.pdf>)
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yay.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32. <https://doi.org/10.2307/1170249>
- Burden, P. (2013). *Classroom management: creating a successful k-12 learning community*. USA: Wiley.
- Can-Daşkın, N. (2015) Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence, *Classroom Discourse*, 6:1, 33-56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.911699>
- Can-Daşkın, N. (2017). A conversation analytic study of reference to a past learning event in L2 classroom interaction: implications for informal formative assessment. ODTÜ SBE, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Can-Daşkın, N.; Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event in teacher turns in an L2 instructional setting, *Journal of Pragmatics*, 142, p.16-30.
- Coulon, A. (2015). *Etnometodoloji*. İstanbul: Küre Yay.
- Çakır, H. (2017). Türkçe derslerinde söylem belirleyicisi olarak 'yani'nin işlevleri, *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (Ed. Hakan Ülper). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakır, H.; Cengiz, Ö. (2016). The use of open ended versus closed ended questions in turkish classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 60-70.

- Çakır-Sarı, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı. *Dil Dergisi*, 171(1), 75-90.
- Çimenli, B.; Sert, O. (2017), Orientations to linguistic form in meaning and fluency contexts in a Turkish as a foreign language classroom. *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung*. (Ed. Götz Schwab, Sabine Hoffmann, Almut Schön). LIT: Berlin
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 31-38.
- Drew, P. (2013). Turn design. (Ed.) J. Sidnell, & T. Stivers, *The handbook of conversation analysis* (pp. 131-149). West Sussex: Wiley-Blackwell
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177013>
- Fagan, D. S. (2014). Beyond “excellent!”: uncovering the systematicity behind positive feedback turn construction in ESL classrooms. *Novitas-ROYAL(Research on Youth and Language)*, 8(1), 45-63.
- Garfinkel, H. (2014). *Etnometodolojide araştırmalar*. Ankara: Heretik Yay.
- Girgin, U.; Brandt, A. (2019). Creating space for learning through ‘Mm hm’ in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence, *Classroom Discourse*, 11(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1603115>
- Goffman, E. (2017). *Etkileşim ritüelleri: Yüz yüze davranış üzerine denemeler*. Ankara: Heretik Yay.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 188-201.
- Göçer, A.; Şentürk, R. (2019). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geribildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 40-92.

- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ağustos, Sayı: 379, 40-48.
- Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış, ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları, (Yay. Haz. Ferhan Oğuzkan) Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Greenleaf, C.; Warshauer Freedman, S. (1993). Linking classroom discourse and classroom content: Following the trail of intellectual work in a writing Lesson. *Discourse Processes*, 16(4), 465-505.
<https://doi.org/10.1080/01638539309544850>
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Güney, N.; Aytan, T.; Özer, A.(2012). Türkçe öğretmenlerinin kavratma güçlükleri, *Turkish Studies*, 7(4), 1917-1937.
- Hellerman, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback. *Language in Society*,. 32(1), 79-104.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of Social Action* (Ed. J. Maxwell & J. Heritage). Cambridge Uni. Press. p.299-345.
- Heritage, J; Clayman, S. (2010). Conversation analysis: Some theoretical background. *Talk in Interaction*, UK: Blackwell Publishing.
- İçbay, M.A., (2008). The role of classroom interaction in the construction of classroom order: A conversation analytic study. ODTÜ SBE, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14),135-154.
- Karatay, H., Dolunay, S.K. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.

- Kardaş-İşler, N. (2019). İlkokul sosyal bilgiler dersinde öğrenci başlatımları ve öğrenme fırsatları: bir konuşma çözümlemesi çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Kardaş İşler, N, Şahin, A, Balaman, U. (2019). Öğrenci Katılımına Zemin Hazırlayan Etkileşimsel Bir Kaynak: Eksik Tasarlanmış Sözceler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45 (45), 376-396. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/41649/458749>.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142): 56-64.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA*, 20, 37–66
- Marguitti, P; Drew, P. (2014) Positive evaluation of student answers in classroom instruction, *Language and Education*, 28(5), 436-458. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.898650>
- Martı, L. (2015). Konuşma analizi. *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (Ed. Nevra Seggie, Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yay., 267-278.
- MEB (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. Ankara: MEB TTKB.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB TTKB.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Ankara: MEB TTKB.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB TTKB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)* Ankara: MEB TTKB.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara: MEB TTKB.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organisation in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59
- Onan, B. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Nobel Akademik Yay.: Ankara.

- Onan, B. (2016). Türkçenin ana dili olarak öğretimine beyin temelli yaklaşım. *ZwFT*, 8(1), 109-133.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, G.; Aksan, Y (2017). Sözlü Türkçede evet'in görünüşleri: sözlü Türkçe derlemi'nden bulgular. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEUDED*, 14 (2), 15-35.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ağustos, Sayı: 379. 18-30.
- Pitsoe, V. J. (2008). *A conceptual analysis of constructivist classroom management*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pretoria. Güney Afrika.
- Rowe, M. B. (1972). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one - wait-time. *Journal of Research in Science Teaching* 11(2), pp. 81-94.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. UK: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2010). Locusts, snowflakes and recasts: complexity theory and spoken interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 4-24.
- Seggie, N.; Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntemi. *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (Ed. Nevra Seggie, Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yay., 11-22.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademik Yay.
- Sert, O. (2016) Sınıf içi etkileşim ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme. *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler*, 14-30, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sert, O.; Balaman, U.; Can-Daşkın, N.; Büyükgüzel, S.; Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 1-43.
- Sever, S.; Kaya, Z.; Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem Yay.
- Shi, J. (2015). Okay as an embodied backchannel in classroom interaction. *ELT Voices*, 5 (5), 1-12.

- Sumruk, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe: Ankara.
- Suskind, D. (2018). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. Buzdağı Yayınevi: Ankara.
- TDK Online Güncel Türkçe Sözlük*, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Teddick, D.; de Gortari, B. (1998). Research on Error Correction and Implications for Teaching. *ACIE Newsletter: The Bridge from Research to Practice* 1 (3), 1–6.
- Tunstall, P.; Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. 22(4): 389-404.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 47, 181-195.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*, New York: Longman.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00788.x>
- Whitehead, K. A. (2011). Some uses of head nods in “third position” in talk-in-interaction. *Gesture*, 11(2), 103-122. <https://doi.org/10.1075/gest.11.2.01whi>
- Wong, J. ve Waring, H.Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy*. Taylor & Francis e-library (erişim, Haziran 2016).
- Wong, J.; Waring, H.Z. (2009). ‘Very good’ as teacher response. *ELT Journal*, 63(3). 195-203.

Yalçın, A., (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yay.

EK-A: Jefferson Çeviri Yazı Simgeleri

Simge	Adı	Anlamı
[]	Örtüşme	Örtüşmenin başlangıç [ve bitiş] noktalarını belirtir.
=	Mandallama	Sözcenin boşluk bırakmadan bir önceki sözcüyü takip etmesini belirtir.
(.)	Anlık duraklama	0.2 saniye ve altındaki anlık duraklamaları belirtir. Parantez içerisindeki nokta yerine sayı belirtilmesiyle de duraklamanın tam olarak uzunluğu ifade edilir.
. ↓	Düşen tonlama	Tonlamanın ya da sesin düşüşünü belirtir.
? ↑	Yükselen tonlama	Tonlamanın ya da sesin yükselişini belirtir.
-	Kesme	Konuşmanın ani bir şekilde kesilmesini belirtir.
><	Hızlı konuşma	Büyüktür simgesi ile küçüktür simgesi arasındaki çeyirler konuşmanın normalden daha hızlı gerçekleştiğini belirtir.
<>	Yavaş konuşma	Küçüktür simgesi ile büyüktür simgesi arasındaki çeyirler konuşmanın normalden daha yavaş gerçekleştiğini belirtir.

EK-B: Gönüllü Katılım Formu - Öğretmen

Sayın Öğretmenler,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ana dili eğitiminde sınıf içi etkileşimin özelliklerini ve etkisini incelemeyi amaçlayan Doç. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Öğretmeni olduğunuz sınıftaki Türkçe dersleri kamera ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınacaktır. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Merve AVCI

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Eposta: merve_avci@hacettepe.edu.tr

mavci11@hotmail.com

Danışman

Doç.Dr. Özay KARADAĞ

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız. (*Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.*)

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmenin:

Adı ve Soyadı:

İmzası:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-C: Gönüllü Katılım Formu - Veli

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ana dili eğitiminde sınıf içi etkileşimin özelliklerini ve etkisini incelemeyi amaçlayan Doç. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Velisi olduğunuz öğrencinin bulunduğu sınıftaki Türkçe dersleri kamera ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınacaktır. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuzun ismi araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır. Çocuğunuz istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yapılan kayıtlar kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Merve AVCI

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Eposta: merve_avci@hacettepe.edu.tr

mavci11@hotmail.com

Danışman

Doç.Dr. Özay KARADAĞ

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız. (*Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.*)

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

Velinin İmzası:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-Ç: Gönüllü Katılım Formu - Öğrenci

Sevgili öğrenciler,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ana dili eğitiminde sınıf içi etkileşimin özelliklerini ve etkisini incelemeyi amaçlayan Doç. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Bulduğunuz sınıftaki Türkçe dersleri kamera ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınacaktır. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. İsminizin araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yapılan kayıtlar kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Merve AVCI

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Eposta: merve_avci@hacettepe.edu.tr

mavci11@hotmail.com

Danışman

Doç.Dr. Özay KARADAĞ

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız. (*Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.*)

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

Velinin İmzası:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-044
Konu : Arş. Gör. Merve AVCI Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Arş. Gör. Merve AVCI**'nın, **Doç. Dr. Özay KARADAĞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkçe Derslerinde Sınıf İçi Etkileşim**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Ekim 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden f32aa10b-bf41-4642-9312-1b858f601de6 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ

